



EDUCAÇÃO BRASIL

VOLUME X

**IVO DICKMANN
IVANIO DICKMANN
[ORGANIZADORES]**

EDUCAÇÃO BRASIL
VOLUME X

Ivo Dickmann
Ivanio Dickmann
(organizadores)

EDUCAÇÃO BRASIL – VOLUME X

Editora Livrologia
Chapecó-SC
2019

EDITORA LIVROLOGIA

Rua Vicente Cunha, 299
Bairro Palmital - Chapecó-SC
CEP: 89.815-405
Telefone e Whatsapp:
(49) 98802-4703
franquia@livrologia.com.br
www.livrologia.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez - México
Ivo Dickmann - Brasil
Ivanio Dickmann - Brasil
Viviane Bagiotto Boton – Brasil
Fernanda dos Santos Paulo - Brasil

© 2019 - Editora Livrologia Ltda.

Coleção: Educação Brasil
Edição: Editora Livrologia.
Capa e projeto gráfico: Ivanio Dickmann
Imagem da capa: Freepik.com
Preparação e Revisão: Equipe Livrologia.
Diagramação: Ana Laura Baldo
Impressão e acabamento: META

FICHA CATALOGRÁFICA

E244 Educação Brasil 10 / Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann (organizadores).
v.10 - Chapecó: Livrologia, 2019. (Coleção Educação Brasil; 10).

ISBN: 978-65-80329-13-7

1. Educação. I. Dickmann, Ivo. II. Dickmann, Ivanio. III. Série.

CDD 370.1

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2019

Proibida a reprodução total ou parcial nos termos da lei.
Impresso no Brasil.

NOTA: Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da editora com as ideias publicadas.

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art.184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO NO BRASIL: UNIDADE NA DIVERSIDADE

Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann ... 11

A HISTÓRIA DO BRASIL NÃO CONTADA E O IMPACTO PARA A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Aparecido Donizetti Galdino, Mônica Renata Dantas Mendonça, Luana Campos ... 13

O CINEMA COMO METODOLOGIA NO ENSINO DA HISTÓRIA DO TEATRO: UMA EXPERIÊNCIA TEÓRICO-PRÁTICO

Ana Cristina Magalhães Jardim ... 27

DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA, ASPECTOS TEÓRICOS E CONSEQÜÊNCIAS NA APRENDIZAGEM

Adriana Martins Coelho ... 39

REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA

Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza, Ana Quiovetti do Nascimento, Carmén Tereza Velanga, José Lucas Pedreira Bueno ... 49

A CONTRIBUIÇÃO DO MODELO DAS SIMULAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (MUN'S) PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO DO UIRAMUN

Aline de Aquino ... 61

A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA À DISTÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO LOURENÇO DO SUL/RS

Ana Paula Grellert, Cristiane de Souza Amaral Hax, Débora dos Santos Moraes, Eliara Beatriz Westphal Conrad, Raquel Malta Vieira ... 69

COMPARTILHANDO SABERES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA UNIVERSIDADE: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE TRICOMONÍASE JUNTO A ESTUDANTES DO SEXO MASCULINO

Clênio Silva da Cruz, Camilla Mielly Gomes da Silva, Débora Ellen dos Anjos Vasconcelos, Deyzi Caroline da Silva Barbosa, Wilza Wanessa Melo França, João Victor Ritinto da Rocha, Lucas Matheus Nascimento Silva, Larissa Silva de Macêdo, Mônica Camelo Pessoa de Azevedo Albuquerque, André de Lima Aires ... 83

**JOÃOZINHO-PORCO-ESPINHO-MEU: O PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LINGUAGEM EM ALUNOS AUTISTAS NO ENSINO
REGULAR INFANTIL**

Maria Isllingthia Dantas do Ó, Francisco Geraldo Fernandes de Almeida, Andreza Mônica Batista da Silva, Thiago Costa Alves, Andréa Alexandre Vidal, Milena de Holanda Oliveira Bezerra ... 95

**NA SALA DE AULA: LITERATURA INFANTO-JUVENIL AFRO-BRASILEIRA E
VALORIZAÇÃO DA AFRODESCENDÊNCIA**

José Aldo Ribeiro da Silva, Giovanna de Lima Rodrigues Sá, Ana Beatriz de Jesus Gonçalves Torres ... 115

**A INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR: BASES LEGAIS, DISCUSSÃO
E CONCEITUAÇÕES**

Sandra Regina da Conceição Oliveira, Erinaldo Silva Oliveira, Ronne Clayton de Castro Gonçalves, Fabiano Hector Lira Muller ... 131

**A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS LÚDICOS COMO OBJETO DE INTERVENÇÃO
NEUROPSICOPEDAGÓGICA COM ADOLESCENTES**

Gislene Maida Papadopoli ... 145

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DO DESCOBRIMENTO AOS ANOS
1950**

Reginaldo dos Santos Soares ... 155

**RESISTÊNCIAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO SITE “ÍNDIO EDUCA”:
POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE
ÉTNICA-INDÍGENA NOS CURSOS DE HISTÓRIA**

Viviane Kate Pereira Ramos ... 163

**CONTRIBUIÇÃO DA TELECOLABORAÇÃO PARA AS AULAS DE LÍNGUAS
EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO BRASIL**

Rodrigo Schaefer, Christiane Heemann ... 179

**DIÁLOGOS ENTRE A ETNOMATEMÁTICA E O ENSINO DE MATEMÁTICA A
PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC**

Jaime da Costa Pantoja, Francisco Pessoa de Paiva Júnior, Elson Silva de Sousa ... 197

**RELAÇÃO PAIS E FILHOS E SUA INFLUÊNCIA NA VULNERABILIDADE DOS
JOVENS ÀS IST/HIV/AIDS**

Carlos Colares Maia, Patrícia Neyva da Costa Pinheiro ... 213

**RAYMOND WILLIAMS E O MATERIALISMO CULTURAL:
UMA APROXIMAÇÃO A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO É POSSÍVEL?**

César Ferreira da Silva, Fernanda dos Santos Paulo ... 233

O USO DA CAPOEIRA COMO INSTRUMENTO PSICOSSOCIAL DE INCLUSÃO

Cícero Barbosa de Lima ... 247

**ESTUDO DOS PRINCIPAIS DISPOSITIVOS LEGAIS E NORMATIVOS DA
ACESSIBILIDADE NO BRASIL**

Cládice Nóbile Diniz, Leon Diniz Alves, Jessica Rodrigues P. da Silva ... 255

**FORMAÇÃO DE LEITORES: A RELAÇÃO ENTRE MODALIDADES DIDÁTICAS
DE LEITURA REALIZADAS PELO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DE ALUNOS
LEITORES**

*Elaine Cristina R. G. Vidal, Grazielle de Oliveira Campos, Karolaine Serra de Almeida
Santa ... 269*

**IMPLANTAÇÃO DE BIBLIOTECA INTINERANTE PARA ATENDER AS
NECESSIDADES DE CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS DA
REDE MUNICIPAL DE TRIZIDELO DO VALE**

Pedra Emanuely Pereira da Silva Carneiro ... 287

**IGARAPÉ DO MINDÚ: EM BUSCA PELA CONSCIENTIZAÇÃO DA
SOCIEDADE ATRAVÉS DA RECUPERAÇÃO DO IGARAPÉ
E A PRESERVAÇÃO AMBIENTAL**

*Eriene Maria Mourão Solart, Leonardo Chaves Tomaz, Mayara Vale de Andrade, Ellen
Cristina Costa da Silva ... 297*

**ETAPAS PARA CRIAÇÃO DE UMA BASE DE DADOS DE SINAIS
ELETROMIOGRÁFICOS DO BRAÇO HUMANO**

*Evelynne Lopes Ferreira, Ana Cristina Mendes Muchon, Daniela Vasconcelos Cardoso
Assunção, Fabrícia Cândida Aparecida De Paula Raggi, Wagner Cardoso Silva ... 307*

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO VÍNCULO SOCIAL

Jorge Santos de Almeida ... 317

**DA ALEGORIA DA CAVERNA E A TEORIA DOS PARADIGMAS AO SERIADO
BLACK MIRROR: QUAIS AS GRANDES SOMBRAS DA ATUALIDADE?**

Juliana Aparecida Giongo, Ivo Dickmann ... 325

BREVE DISCUSSÃO SOBRE ESCOLA, LINGUAGEM E TECNOLOGIA

Ingrid Gehlen Felkl ... 333

PAULO FREIRE E A ATUALIDADE DE SUA OBRA: REFLEXÕES NO CONTEXTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Maria Auxiliadora Gomes de Freitas, Maria do Socorro Gomes Freitas ... 343

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E AS CONTRADIÇÕES DA PRÁTICA: OLHARES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

Luciana Maria Zvierzykoski ... 357

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, REPRESENTAÇÕES DOCENTES PRESENCIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EAD E O CONTEXTO DA UAB EM RONDÔNIA

Maria Auxiliadora Gomes de Freitas, Maria do Socorro Gomes Freitas ... 367

O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Solange Ciqueira Haetinger ... 383

PENSAR EDUCAÇÃO COM HANNAH ARENDT: UMA REFLEXÃO SOBRE NATALIDADE, MUNDO COMUM E RESPONSABILIDADE

Thiago de Castro Leite ... 395

O ENSINO DA MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO

Eric Pizzini Bernardo, Kátia Regina Yabiku, Ulisses Alves Maciel Neto ... 411

VIKTOR FRANKL E O SENTIDO DA VIDA: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE EDUCAÇÃO E LOGOTERAPIA

César Ferreira da Silva, Rodrigo Augusto Mathias, Juliano Cristian Francisco ... 419

AUTORES E AUTORES ... 433

ÍNCIDE REMISSIVO ... 441

EDUCAÇÃO NO BRASIL: UNIDADE NA DIVERSIDADE

Educação é algo sério, não se faz de forma improvisada, espontânea, nem de qualquer jeito. É preciso método, conhecimento, diálogo entre os sujeitos que se envolvem com ela, como um processo em que todos crescem em comunhão.

Independentemente se estamos tratando de formação inicial de educadores na universidade ou se falamos sobre a práxis pedagógica dos professores na sala de aula de uma escola, seja de uma capital de um estado brasileiro ou dos mais longínquos recantos do interior do país, tanto num lugar, quanto no outro, o processo educacional precisa valorizar o contexto local, mas sempre com um olhar global. Pés no chão, mas cabeça aberta para a totalidade.

Esta obra que tens em mãos, é uma união de esforços e de partilhas de vários educadores e várias educadoras que fizeram o esforço de sintetizar suas leituras e práticas em artigos acadêmicos para dialogar – mesmo à distância - e através das páginas deste livro, com os leitores e leitoras. Você é convidado/a a fazer esta experiência. Ao mesmo tempo que se debruça sobre a leitura terá que imaginar quem escreveu estas palavras pra você. É um diálogo em potencial... pense assim... você pensa sobre o texto porque houve alguém que o escreveu. E a pessoa que escreveu, também o fez porque sabia que haveria quem leria suas linhas. É lindo imaginar esse movimento intencional de ambos os lados.

Esse movimento será feito sobre os mais variados temas que os artigos desta coletânea propõe. Deste os debates sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, como se fosse o “tema da moda” na educação brasileira, há espaço para outros olhares, outros debates, outras miradas... Questões ligadas a educação ambiental (tema tão presente nos dias atuais), a educação inclusiva que trata dos estudantes com necessidades especiais e que merecem todo um tratamento diferenciado das educadoras que se prepararam para as mais diversas experiências com eles/elas na sala de aula, a alfabetização dos nossos meninos pequenos e meninas pequenas, as metodologias ativas ou a ativação das metodologias com o teatro, a dança, o trabalho de grupo, as séries das plataformas *streaming*, os vídeos do YouTube, as pesquisas com o Google, as redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas, entre tantas outras maneiras de fazer educação, são reflexões presentes nos diversos textos da Coleção Educação Brasil.

Assim é a educação brasileira: diversa, multifacetada, repleta de pluralidades de vivências e de experiências. Por isso, pensamos essa coletânea, para possibilitar aos leitores e leitoras da educação no país, conhecer um pouco do que se pensa e faz na escola, na faculdade, na universidade, na educação popular e nos mais diversificados espaços/tempos educativos.

É muito importante manter os olhos sobre as novidades no campo da educação. E elas se manifestam na escrita de quem faz e pensa a educação. Então, ter acesso e participar de uma coletânea como esta é um privilégio e um compromisso. Um privilégio porque nos coloca no meio onde pouquíssimas pessoas estão, no lugar de quem escreve e, assim, produz conhecimento organizado. E é um compromisso porque não podemos escrever de qualquer jeito, precisamos ser rigorosos sobre nossa produção e sobre nosso texto. Há nele um imperativo ético de sermos o mais claro e eficiente possível para oportunizar a quem lê, um avanço em sua capacidade de atuar enquanto educador e educadora.

Esperamos que cada um e cada uma consiga, a partir dos relatos e reflexões dos textos, aprender como dinamizar sua práxis, melhorar sua atuação como educador e educadora – e até mesmo como estudante – visto que o discurso dos outros sempre tem o que nos ensinar.

Então, agora é com você! Boa leitura!

Ivo Dickmann e Ivanio Dickmann

Organizadores

A HISTÓRIA DO BRASIL NÃO CONTADA E O IMPACTO PARA A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Aparecido Donizetti Galdino
Mônica Renata Dantas Mendonça
Luana Campos

Introdução

O ensino da disciplina História no Brasil é complexo, haja vista a necessidade contínua de desconstrução de muitas informações que erroneamente nos são ensinadas por meio dos livros didáticos. De maneira recorrente, a transmissão dos fatos históricos, enquanto objetos de interesse voltados à produção e difusão do conhecimento dentro do sistema educacional, é prejudicada por se pautar numa história “forjada” (MOREIRA; MEUCCI, 2012, p. 7).

Não estamos nos referindo aqui às perspectivas empiristas, já que um objeto de pesquisa, mesmo sendo comum a vários pesquisadores, pode gerar interpretações múltiplas. Trata-se da desconstrução do unilateralismo na História, que, em determinados aspectos, é seletivo, elitista e naturaliza a segregação. A História do Brasil, por exemplo, da maneira como se convencionou ensinar, beira a ficção (MARCZAL, 2016).

Esse problema pode ser atrelado a todo o processo de colonização e de construção da identidade brasileira pela elite intelectual que negou a importância dos povos indígenas e dos negros na construção do processo civilizatório brasileiro. Contudo, observamos que, mesmo com os avanços das disputas pós-Constituição de 1988, a legitimidade desses grupos é negada, devido à busca da manutenção da dominação das elites financeiras e intelectuais que influenciam a sociedade (MOREIRA; MEUCCI, 2012).

Há uma percepção equivocada dos fatos históricos, logo relacionada à ideia de “descobrimento” do Brasil, expressão repleta de simbolismo que não transmite a realidade, pois, por ocasião da chegada dos lusitanos ao território que se tornaria Brasil, aqui, já há milênios residia o nativo, que contava com contingente bastante expressivo e culturas diversificadas, com níveis variados de desenvolvimento (PROBST, 2016, p. 31; PROUS, 2006).

É possível observar nesse fenômeno de mascaramento da História, uma série de questões voltadas à dominação ideológica e à construção de um passado legitimador da dominação intelectual no Brasil. Contudo, há outros fatores a serem considerados, alguns dos quais buscaremos apresentar no presente trabalho. Um deles se refere às questões das diferenças temporais entre a produção do conhecimento e a difusão do mesmo como matéria didaticamente aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Retomando o nosso exemplo sobre a “descoberta” do Brasil, os estudos mais recentes da arqueologia brasileira apontam que as primeiras ocupações do território teriam ocorrido há pelo menos 50 mil anos (SIANTO, 2009, MARTIN, 2008):

As escavações realizadas ao longo de quase 30 anos pela Fundação Museu do Homem Americano (FUMDHAM) na Área Arqueológica de São Raimundo Nonato reuniu um acervo de singular importância para a pré-história do Nordeste do Brasil. As sequências cronoestratigráficas longas fornecem dados que poderão servir de base comparativa para outras partes da América do Sul. Vários sítios arqueológicos forneceram importantes dados a respeito da ocupação humana na região desde o Pleistoceno Superior, há cerca de 50.000 anos AP¹ (SIANTO, 2009:21).

Tal ocupação teria ocorrido por diversos movimentos de grupos decorrentes de regiões da África, Austrália e mesmo da Europa (PROUS, 2006). Um exemplo polêmico² desses movimentos de ocupação é o fóssil “Luzia” que, segundo pesquisas de DNA, teria características negroides (Gaspar Neto & Santos, 2009). Esse tipo de informação apesar de ser amplamente divulgada nos meios científicos ainda não são apresentados nos livros didáticos, prevalecendo a visão da colonização via estreito de Bering (VICENTINO; DORICO, 2014, p.43-44), que pode ser interpretado como a representação da dominação ideológica dos povos do hemisfério norte sobre os do hemisfério sul.

Esse processo de dominação ideológica não é recente, ele vem sendo construído ao longo da história do Brasil e reproduzido sistematicamente por meio das políticas públicas educacionais. Se observarmos a História pós-contato ou História Colonial, que se refere ao período entre a chegada [oficial] dos lusitanos ao Brasil em “22 de abril de 1500 [...]” até o processo de emancipação política do Brasil em 1822, compreenderemos que ela é marcada pela introdução, no território colonial de um sistema social e econômico desenvolvido por Portugal desde o século XV – o escravismo – e a imposição, via domínio colonial, dos interesses mercantis da metrópole portuguesa na América. Esse foi um período repleto de acontecimentos favoráveis à construção do cenário de segregação e marginalização que perdurou fortemente até culminar com o “nacional-desenvolvimentismo” (OLIVEIRA, 2012 p.111) da Era Vargas (1930 – 1945).

O direito absoluto à propriedade, por exemplo, era garantido em todas as constituições³ brasileiras até 1934, quando no art. 134, determinava que,

¹ Antes do Presente.

² A polêmica se deve às pesquisas publicadas pela Science (2018) afirmando que os traços não eram negroides e sim, ameríndios. ~~Letas pesquisas publicadas pela Science (2018) afirmando que os traços não eram negroides e sim, ameríndios.~~ <https://oglobo.globo.com/sociedade/luzia-mais-antigo-fossil-humano-brasileiro-teria-um-rosto-diferente-do-que-se-pensava-23221026>. [cons. 20 mai. 19].

³ O Brasil está na sétima Constituição Federal, as anteriores foram: 1ª - Constituição de 1824 (Brasil Império); 2ª - Constituição de 1891 (Brasil República); 3ª - Constituição de 1934 (Segunda República); 4ª - Constituição de 1937 (Estado Novo); 5ª - Constituição de 1946; 6ª - Constituição de 1967 (Regime Militar); 7ª - Constituição de 1988 (Constituição Cidadã). < <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras>> [cons. 21 mai. 19].

Os monumentos históricos artísticos e naturais, assim como as paisagens ou locais particularmente dotado pela natureza, gozam de proteção e dos cuidados especiais da Nação, dos Estados dos Municípios. Os atentados contra eles cometidos serão equiparados aos cometidos contra o patrimônio nacional (Constituição de, 1934).

Essa flexibilidade no direito à propriedade favoreceu a preservação e o estabelecimento de uma política de proteção dos bens materiais do patrimônio cultural nacional, que era acionada pelo governo Vargas como parte do estabelecimento de uma identidade cultural nacional, com a criação do SPHAN – Serviço de Patrimônio Histórico e Artística Nacional em 1937 e o Decreto-Lei nº 25/1937, redigido a várias mãos, coordenado por Rodrigo de Melo Franco de Andrade, fundador e primeiro diretor do SPHAN, a partir de um anteprojeto de Mário de Andrade.

O que nos leva a outro problema do ensino de História na atualidade, a história factual, os “fatos históricos” não devem ser estudados isoladamente, eles devem ser compreendidos como parte de um processo, de um contexto repleto de disputas (GUIMARÃES, 2007).

Por exemplo, quando falamos em Mario de Andrade, de modo geral, nos vem à mente as aulas de literatura e seus trabalhos literários modernistas. Contudo, ele e seus colegas Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral (TELLES, 2009), também deveriam ser estudados com destaque na história, visto que o pensamento modernista, disseminado na Semana de Arte Moderna, de 1922, determinou muito do que reconhecemos como identidade cultural hoje, pois, foi essa elite intelectual, ligada ao governo, que estabeleceu a hegemonia do modernismo na cultura, elegendo cânones da arte e arquitetura, como pontos de referência do passado cultural autenticamente brasileiro e preterindo as culturas indígenas e africanas no país (CHUVA, 2003).

Cabe ressaltar que esse apagamento dos contributos afro e indígena na construção da identidade brasileira, é um processo de construção intelectual de longa duração, que vem do século XIX e segue pelo século XX, do qual a atuação do SPHAN⁴ é apenas uma de suas manifestações. Contudo, respondendo a organização de diferentes movimentos, a Constituição Federal de 1988, chamada de “constituição cidadã”, busca tratar dessas questões com uma maior inclusão desses grupos sociais, do ponto de vista institucional e legal, com o reconhecimento da sua contribuição e importância para a formação da sociedade, tal como pode-se observar nos artigos 215 e 216. Contudo, do ponto de vista social, essa inclusão não se vê efetivada, principalmente com o advento das políticas neoliberais do governo FHC⁵, que influenciou diretamente no processo de segregação destes grupos minoritários do ponto de vista econômico de forma mais evidente.

⁴ Atualmente recebe o nome de IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, sendo que em outros momentos já foi denominado Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional-DPHAN e Serviço do Patrimônio Histórico Nacional – SPHAN (MOTTA E THOMPSON, 2010).

⁵ Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003) (OLIVEIRA, 2012).

Um passado de luta

A “economia escravista” (ou sistema escravista ou escravocrata) foi praticada por outras potências mundiais em diferentes momentos da história (FUNARI, 2002), contudo a instaurada nas Américas, por se basear no conceito de raça, não encontrou precedentes (PROBST, 2016, p. 41). Esse sistema de produção esteve profundamente enraizado na construção do Estado, tanto que conheceu seu apogeu na segunda metade do século XVIII e subsistiu até quase o fim do Império, quando viu o seu declínio e queda (OLIVEIRA, 2012, p. 44-45), intrinsecamente ligados às sanções ao tráfico negreiro estabelecidos pela Inglaterra, que desde XIX detinha o monopólio desse comércio. Cabe ressaltar que o tráfico negreiro foi proibido pela Inglaterra em 1850. Mas continuou por décadas no Brasil – inclusive se intensificando nos anos imediatamente posteriores à proibição. O fim da “economia escravista” decorreu também (e principalmente) das transformações na economia brasileira e disputas políticas no final do Império.

O estabelecimento desse sistema de produção foi ensaiado com os indígenas, que consistiram nos primeiros a serem escravizados na colônia, os chamados ‘pretos da terra’ (MONTEIRO, 1994), porém, por pressão do comércio escravista, que dominava todos os setores do regime, houve uma ‘preferência’ ao negro após a chegada dos primeiros escravizados africanos. Apesar de ser muito mais vantajoso adquirir o indígena como escravo, pois este poderia ser capturado no próprio continente e comprado por um preço inferior ao praticado em relação ao escravizado oriundo da África (OLIVEIRA, 2012), a pressão dos mercadores de escravizados e suas relações de influência estabelecidas com a metrópole, fizeram com que prevalecesse a mão-de-obra escravizada africana. Assim, a visão romântica do indígena tratado como objetos de catequização, o “bom-selvagem” tal como é ensinado nos livros de História tem uma relação direta com o sistema econômico estabelecido.

O domínio da memória do dominante não é algo isolado na História da Humanidade e no Brasil não foi diferente. Fazendo um salto do séc. XVI para o Séc. XIX observamos que durante o período da independência os movimentos e as batalhas que foram travadas em território nacional foram relatadas, por vezes, sem trazer a claro a devida complexidade que a questão exige. Ao se problematizar alguns desses aspectos, retoma-se, assim como consta no livro “Batalha do Jenipapo” (BRASIL, 2003), a independência do Brasil para além do brado de D. Pedro I em 07 de setembro de 1822.

A independência não contou com uma

[...] articulação da sociedade ou de um grande grupo com objetivos comuns, o que fez do movimento algo peculiar. Fez também com que se instaurasse no Brasil um regime ‘monárquico’ e, por conta disso, faz-se a manutenção da escravidão, deixando para trás os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade (PROBAST, 2016, p. 240).

É preciso compreender que a verdadeira independência brasileira transcende a data histórica marcada no calendário anual e celebrada com longos desfiles cívicos, pelo

país. O amplo processo de independência da coroa portuguesa iniciou-se com a chegada da família real ao Brasil em “1808”, e ainda se dá pelos atos de resistência do povo, atualmente explorado e vitimado pelo preconceito e racismo que perduram (PROBST, 2016, p. 238).

Porém, é comum encontrar representações pictóricas, como o quadro de Pedro Américo, como forma de ilustração em livros didáticos do que foi o ‘grito de independência’:



Fig. 01 - Quadro pintado em 1888 por Pedro Américo. Fonte: MARTON, 2018.

A edição de 2018 da revista *Aventuras na História* trata dos detalhes presentes na representação. Aqui, cabe questionar como um quadro pintado em 1888 poderia representar algo acontecido em 1822. A resposta é que não pode, ele que se queria passar da proclamação da independência no momento em que a economia do império entrava em colapso com a assinatura da Lei Áurea. Pode ser analisada como um manifesto de apoio ao Império, mas não como um fato histórico, deixando uma parte da história não contada (STANCKI, 2016).

Tratamos aqui de mais uma dificuldade observada nos livros didáticos de História: a inclusão das pessoas ‘comuns’ nos processos históricos. Mesmo nos meios acadêmicos, esta abordagem da História vista de baixo ainda é um problema. E no universo escolar não é diferente. Por exemplo, no Brasil, antes da emancipação econômica de Portugal, as revoltas e insurreições foram recorrentes, tendo ocorrido mais de 30 até 1822 (DONATO, 1987). E, mesmo após a proclamação da independência elas continuaram, uma vez que Portugal tentava manter a posse de parte do território do país (BRANCO, 2017, p. 42), chegando à marca de 100 conflitos internos num intervalo de 500 anos⁶. Contudo, pouco se sabe sobre as centenas de homens e mulheres que perderam as suas vidas lutando para defender sua gente e sua cultura, ousando não se submeter ao jugo do poder estabelecido.

⁶ Estimativa feita com base em: Donato, 1987 e <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15548> [cons. 27 mai. 19].

Batalha do Jenipapo

Ponderando o recorte cronológico e histórico do processo de emancipação do Brasil, bem como os confrontos que constituíram a Guerra da Independência (1822 a 1823), salienta-se que a Batalha do Jenipapo, considerando todas as suas implicações sociais, é pouco representada como uma luta que contribuiu intensamente para a Independência, caracterizando-se como um evidente exemplo da predominância da história vista de cima assentada na narrativa oficial (PROBST, 2016; MARCZAL, 2016).

Nessa conjuntura, cabe destacar que a Batalha sucedeu-se em 13 de março de 1823, na localização que compreende as margens do rio Jenipapo, na região de Campo Maior, no atual Estado do Piauí. Consoante ao historiador Hernâni Donato (1987), a Batalha do Jenipapo representou uma sequência de lutas entre os defensores do Imperialismo e a resistência portuguesa que se manteve no território. Faz-se importante ressaltar, de acordo com historiador Bernardo Pereira de Sá Filho (1991), que frente às outras insurreições desse período, o agravante desta batalha se concebe na falsa consciência e na manipulação das massas, as quais serviriam aos interesses das elites nesse processo de descolonização.

Assim sendo, a gênese da batalha alude ao período da independência, onde o Norte do país era de grande interesse para Portugal, tendo em vista seu crescimento e localização, bem como sua produtividade. Nesse contexto, Portugal determinou que essa região fosse mantida em seu domínio, sobretudo, as regiões de Grão-Pará, Maranhão, Ceará e Piauí, as quais se distinguiam pela produção bovina. Contudo, os intentos de Portugal seriam em breve devastados, ponderando que os sertanejos ansiavam por mudanças, sobretudo, pela emancipação. Nessa conjuntura, o escritor Abdias da Costa Neves (2006, p. 145) explana que “o povo estava acima de qualquer expectativa. [...] Ninguém se recusou a acudir o apelo [em lutar], e, dentro de três dias, as fileiras se engrossaram e uma numerosa multidão ficou à espera dos portugueses para o combate”.

Assim, visando combater esses revoltosos e conservar o domínio sobre o norte do país, Portugal instituiu tropas e as delegou à responsabilidade de João José da Cunha Fidié, o genro de D. João VI, o qual segundo o historiador Cláudio Moreira Bento (2008, p. 12) foi um “[...] oficial de elite, culto e poliglota, com experiência operacional na Guerra contra Napoleão”. Os sertanejos, por sua vez, “[...] conduziam espadas velhas, facões, chuços, machados, foice. De nada valia, contudo, para eles a falta de armas tão sugestionados iam com a certeza do triunfo”, conforme reitera Neves (2006, p. 146).

É dessa conjuntura que emana um “evento militar grandioso, mas pouco conhecido e divulgado na historiografia brasileira”, o qual almeja não apenas uma emancipação restrita a sua região, mas abarcando todo o território que compreende o Brasil (BENTO, 2008, p. 07). Acertado como uma das condições decisivas do confronto, o saque do material bélico (municações) desguarnecido de Fidié, bem como de todos os equipamentos e os suprimentos militares incide no fator contundente para a posterior derrota das forças portuguesas.

Ponderando que no confronto, conforme supracitado, os sertanejos não possuíam armamentos virtuosos para o enfrentamento, o que então, elucidaria a determinação e a bravura ao enfrentarem o exército adequadamente armado de Fidié? Mediante esse questionamento, Neves (2006, p. 145) aúfere o âmago da indagação ao afiançar que apenas “[...] a loucura patriótica explica a cegueira desses homens que iriam ao encontro de Fidié quase desarmados”, ou seja, os sertanejos foram instigados pelo discurso nacionalista, cujo desígnio era manipular a população pobre visando constituí-los como um exército patriota. Sá Filho (1991, p. 169) corrobora expondo que “o povo foi aliciado a aderir ao movimento” e, complementa que esse grupo,

Pegou em armas, obedeceu, executando ordens, mas não participou de nenhuma decisão. Não foi ouvido, nem sua vida alterada, as estruturas sociais e econômicas nada mudou após os acontecimentos. Ao povo não foi dado o direito de decidir sobre a sua história (SÁ FILHO, 1991, p. 169).

Sucedido o confronto e aludindo ao término da batalha, Bento elucidada sobre as atitudes de Fidié e dos “patriotas” isto é, dos sertanejos.

Com pesadas perdas os patriotas e Fidié se retiraram do local do combate. Fidié avançou para próximo de Campo Maior onde se reorganizou e desistiu de prosseguir na reconquista de Oeiras. Marchou para Estanhado, (atual União), onde tentou receber socorro da Junta de Maranhão, favorável a Portugal. Os patriotas na retirada de seus grupos encontram as Bagagens de Fidié e a saquearam, o privando de dispor de itens logísticos essenciais (armas, munições, dinheiro) (BENTO, 2008, p. 27).

Ademais, para os sertanejos, constatou-se o imperativo em sepultar os combatentes nas proximidades do confronto, sendo um local que eternizou a luta desses sujeitos e, designou-se como Cemitério do Batalhão. De acordo com Bento (2008, p. 06) neste local encontram-se os “[...] heróis patriotas que tombaram no combate de Jenipapo”.

Conforme supracitado no princípio desse texto, a exclusão ou a omissão de detalhes da Batalha do Jenipapo na historiografia, contribui para a marginalização dos sujeitos, não se restringindo aos marginais por questões raciais e/ou econômicas, mas sim, os marginais históricos, ou seja, os grupos que inseridos em seu território nacional foram assentados à margem do seu próprio país por não terem o seu lugar reconhecido como carecia. Assim, se o Brasil na contemporaneidade é composto por um amplo território geográfico e uma intensa diversidade em seu povo, bem como em sua fauna e flora, salienta-se que essa conjuntura emana de um grupo de pessoas humildes e comuns, as quais lutaram por acreditar que pertenciam a algum projeto de nação (FONTOURA, 2016).

Mediante ao apagamento histórico em que as populações do Norte e do Nordeste foram submetidas, gradativamente, estas se converteram em curral eleitoral. Prete-

ridos nas políticas públicas de inclusão e desenvolvimento social, esses sujeitos tornaram-se vítimas dos fazendeiros por décadas, os quais desenvolveram uma analogia de servidão, fundamentada em uma permuta extremamente injusta, visando apenas e exclusivamente à garantia de proteção (SILVA, 2003).

As narrativas tradicionalmente consagradas da História não possibilitam a compreensão do processo de remodelagem dos métodos de exploração dos sertanejos, onde políticos privaram esses sujeitos de suas necessidades basilares, mediante a prática de impossibilitar que os recursos provenientes de outros estados e do império pudessem subsidiar os mesmos (OLIVEIRA, 2015).

Em geografia, aprendemos a reconhecer as diferentes regiões do país e as suas potencialidades produtivas, no entanto, quando analisado de forma isolada, ou seja, fora da contribuição da história, verifica-se que toda a capacidade de produção do Norte e Nordeste, referente à agropecuária, algodão, fumo e a cana de açúcar, não representa o resultado de um processo de exploração portuguesa (VARGAS, 2014). Na contemporaneidade, se não fosse o jugo político a tolher essas regiões do país, certamente, poderiam ser um modelo inspirador de desenvolvimento econômico, sendo justamente neste sentido que a educação pode se apresentar como instrumento transformador da forma de compreensão das relações sociais no presente.

A formação do indivíduo

Esses recortes históricos foram aqui percorridos, para melhor exemplificar os impactos na formação subjetiva dos indivíduos quanto à distorção e/ou omissão do conhecimento histórico do Brasil. Observa-se que Mendonça (2015, p. 20) salienta a importância da Teoria das Representações Sociais sistematizada por Serge Moscovici (2002) que visa identificar os sentidos e os significados dos fenômenos e processos sociais, para compreender como o indivíduo constrói sua visão de mundo, assim como organiza suas falas e seus comportamentos.

Jodelet (2001, p. 22 *apud* Mendonça, 2015, p. 20) caracteriza a Representação Social como um tipo de conhecimento que se elabora no campo social por meio da partilha, e que seu objetivo central é construir "uma realidade comum a um conjunto social". Mendonça (2015, p. 20) afirma ainda que "apesar das Representações Sociais serem ativadas na vida social, com elementos construtores de saberes que remete à realidade, o conhecimento científico pode também influenciá-las". Desta forma, é possível verificar o quanto a ausência dos heróis e heroínas anônimas de nossa História do Brasil, invisibilizada pela própria ciência por meio dos livros didáticos, fomentaram a desesperança na capacidade de mudança dos seres humanos, que se identificam justamente com esses protagonistas que estão à margem da sociedade.

A Psicologia compreende a memória como um tema precioso, pois o que se vive pode acarretar sequelas. Estas consequências, tanto do "lembrar" quanto do "esquecer" impacta os indivíduos e a própria coletividade. Principalmente em situações de violência, onde os cenários e seus componentes remetem à subjetividade. Por isso o

compromisso ético-político-social da Psicologia para se criar condições para que o trabalho da memória ocorra, mas sempre com o zelo de não revitimizar as pessoas nesse processo (CRPSP, 2011, p. 5).

Utilizou-se a obra *Psicologia, Violência e Direitos Humanos*, lançado pelo Conselho Regional de Psicologia, do Estado de São Paulo, que ilustra a importância da memória dos fatos históricos [principalmente sobre a época da ditadura no Brasil], para de forma análoga afirmar que esse processo social instaura no campo intersubjetivo, forças para reescrever o passado com dados reais e, assim, legitimar as narrativas dos processos históricos vivenciados no Brasil (CRPSP, 2011, p. 6).

A Psicologia e as demais áreas que se envolvem com as ciências humanas possuem a função social de garantir vez e voz destas pessoas [heróis e heroínas anônimos(as)] que por alguma razão tiveram suas histórias distorcidas e/ou omitidas. A Psicologia assume o compromisso com a promoção de direitos, dos quais citam-se a memória e a verdade, "afinal, o passado sendo também experiência acumulada, permite refletir sobre as formas de socialização que já criamos e suas consequências, o que deve nos servir para reconstruir nossos caminhos e nossa convivência" (CRPSP, 2011, p. 7), ou seja, para a Psicologia é imprescindível que se tenha acesso à história balizada em fatos reais, pois a construção social do indivíduo é também sócio histórica. E por meio da ideologia travestida de patriotismo, o que nos foi ensinado, mesmo que erroneamente, naturaliza-se e fomenta o que vemos hoje, uma sociedade excludente, patriarcal e racista.

Insta salientar que essa inversão de vítima-agressor, tem seus desdobramentos na sociedade, uma vez que ainda há ruas, monumentos e bairros com nomes de algozes que aviltaram direitos e chacinaram nossa população, assim como mantemo-nos condescendentes com movimentos higienistas, ou quando culpabilizamos a vítima de estupro por usar uma saia curta. Cabe à Historiografia a reescrita da História não contada, para que em longo prazo, nossas futuras gerações resistam e superem tantas violências sofridas, afinal, a Psicologia trabalha justamente para a emancipação humana (CRPSP, 2011, p. 8).

Alguns autores destacam Sílvia Lane como uma expoente da Psicologia Social no Brasil, e fundamenta essa afirmação ao explicar sobre um dos principais motivos para seus estudos, pesquisas e ações na área da Psicologia. Para Lane caberia à Psicologia garantir que "o conhecimento produzido deveria sempre ser útil para a transformação da realidade na direção da criação de condições dignas de vida para todos" (BOCK *et al* 2007, p. 47). O destaque de Sílvia Lane se deu justamente pelo seu compromisso social, a saber:

Trabalho coletivo, consciência crítica e atenção permanente e comprometida com as urgências e necessidades da população se puseram como pedras fundamentais da transformação da Psicologia e, não há dúvida, da importância de Sílvia Lane neste caminhar. [...] uma Psicologia atenta ao contexto social como sua contribuição a um novo projeto de Psicologia, como ciência e profissão (BOCK *et al* 2007, p. 47).

A verdade dos fatos é o que deve nortear as análises e dados das pesquisas científicas, para tanto, a Psicologia Social delineada por Lane se preocupa com essa postura de fidedignidade nos procedimentos metodológicos, pois seu intuito foi desde o início o de transformar a realidade, com base na díade teoria (saber) e prática (fazer), por isso optava por pesquisas qualitativas, cujos procedimentos balizavam-se na pesquisa-ação ou pesquisa participante, pois estas intervenções permitiam repensar a suposta "neutralidade" da(o) pesquisadora(r). Assim Lane colaborou para construir uma Psicologia Social comprometida com as "[...] concepções teóricas fundadas em pesquisa relevante e socialmente comprometida. Para Sílvia Lane, teoria e prática deveriam ser vividas como militância" (BOCK *et al* 2007, p. 48).

A Psicologia Social fomenta reflexões sobre o conhecimento e a realidade social, para provocar o conhecimento crítico e uma prática consistente. Por esta razão, escolheu-se essa abordagem teórica para dialogar com o proposto neste capítulo: propor uma nova sistemática para reescrever a o conhecimento Histórico [aquela não contada] (BOCK *et al* 2007, p. 48-49). O fato de se constatar a inconsistência e a inadequação dos fatos históricos registrados nos livros didáticos sobre História no Brasil comprova o vazio teórico que gera ainda hoje na população brasileira impactos em sua formação subjetiva.

A própria Lane (1984, p. 13) depositou na Psicologia Social a responsabilidade de restaurar o "indivíduo na intersecção de sua história com a história de sua sociedade – apenas este conhecimento nos permitiria compreender o homem como produtor da história". E Bock *et al* (2007, p. 50) endossa que compreender o indivíduo como um ser histórico-social, cuja dialética indivíduo-sociedade transforma realidades ao apreender os processos de consciência-alienação que podem constituir novas (re)ações frente às determinações sociais, a saber, a História não contada e/ou omitida.

Para tanto, o método materialista histórico e dialético fornece condições para

[...] compreender o homem dentro da totalidade histórica, a partir das categorias da dialética (totalidade, contradição, empírico-abstrato-concreto, mediação). Além disso, esse método considera que sujeito e objeto estão em relação dialética, portanto não há neutralidade no conhecimento, há sempre uma intenção do sujeito sobre o objeto. Essa intenção é histórica e deve ser considerada. Em outras palavras, o materialismo histórico e dialético permite trabalhar com a historicidade dos fenômenos e, por isso, contrapõe-se à sua naturalização. [...] Sílvia Lane se destacou nesse processo e conduziu um conjunto de pesquisas e elaborações conceituais que são identificadas como psicologia social sócio-histórica (BOCK *et al*, 2007, p. 50-51).

Por decorrer do materialismo histórico e dialético, é possível abordar os fenômenos sociais e psicológicos na sua historicidade. Afinal, o objetivo da Psicologia Social sócio histórica fomentada por Lane era "desenvolver uma psicologia que contribua com a transformação da sociedade" (p. 51). Diante do exposto, compreender os aspectos psicológicos (que se constituem por intermédio da dialética subjetividade-objetividade)

viabiliza sobrepor explicações que remetem apenas ao indivíduo ou à sociedade, mas para além do que está posto, explicar também a realidade social da qual esse indivíduo participa. Desta forma, conclui-se, preliminarmente, que ao entender o movimento entre sujeito e sociedade que contradiz o processo histórico, denota ampliar as possibilidades de transformação (BOCK *et al* 2007, p. 51-52).

Com base nesta afirmativa de Bock *et al* (2007, p. 53), é preciso alinhar a afetividade como categoria basilar do psiquismo, para interligar o indivíduo ao contexto social e assim sobrepor o reconhecimento cognitivo. Quem captou e defendeu essa premissa foi Lane (1999) ao afirmar que a subjetividade (consciência, atividade, afetividade e identidade) se dá pelas mediações das emoções, linguagem, pensamento e também dos grupos sociais, e essa "subjetividade, em sua unidade dialética com a objetividade, permite o desenvolvimento de valores morais, éticos e estéticos" (p. 119).

A Psicologia Social em relação a sócio história ativa no indivíduo a possibilidade do contraditório, de não aceitar de forma robotizada o que se constata, uma vez que é possível se posicionar de forma contrária ao que está sendo imposto, desde que tenha conhecimento da historicidade dos fatos e/ou fenômenos históricos que se estuda.

Lane (2000) procurou compreender em primeira instância como se constituem e se processam os valores humanos no dia-a-dia, bem como se dão as mudanças desses valores, visto que estão enraizados na história familiar e social do indivíduo. Para essa reflexão crítica aprofundada, Lane se preocupou em conceituar a contradição entre imaginação e fantasia:

A fantasia leva à alienação, é destrutiva, porque perde os vínculos com o real, enquanto que a imaginação tem os pés no real, no cotidiano. Outro desafio que surgiu há pouco tempo é a apatia, o desinteresse. Alguém indiferente às coisas está negando a própria vida, a emoção, o afeto! Isso é terrível! Como se forma um sentimento de indiferença? Ele é a morte, é virar um robô. São desafios nos quais temos que nos aprofundar, pesquisar. Se assumirmos que a transformação social só se dará eticamente, quem mais do que nós, psicólogos, tem essa arma na mão? É exatamente esse pensar ético que deve estar presente onde o psicólogo estiver atuando (LANE, 2000, p. 42).

Conclusão

As breves reflexões feitas neste capítulo servem para destacar a relevância social em se pensar e discutir sobre *A História do Brasil não contada e o Impacto para a Formação do Indivíduo*, pois entendemos que ao utilizar-se Psicologia Social sócio histórica, é possível destacar alguns dados da História que foram distorcidos e/ou omitidos, e assim apontar sua origem contraditória, a qual permitirá refletir criticamente e suscitar ações de superação, ou seja, fundamentados teoricamente é possível questionar o conhecimento imposto e assim possibilitar uma historiografia mais humana e real que preconize a memória e a verdade do seu povo. Sendo que a população que fica à margem da sociedade e da própria História do Brasil não contada, por vezes são aquelas minorias majoritárias, cuja cultura patriarcal, excludente e racista criminaliza.

Referências

- ARAÚJO, Johny Santana. O Piauí no Processo de Independência: contribuição para construção do império em 1823. *CLIO – Revista de Pesquisa Histórica* – nº 33.2. 2015. UFPE. Pernambuco. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/24527/19816>. Acesso em: 02. Jan. 2019.
- BOCK, Ana Mercês Bahia et al. Sílvia Lane e o projeto "Compromisso Social da Psicologia". *Psicol Soc.* Porto Alegre, v. 19, n. spe2, p. 46-56, 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000500018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2019.
- BRANCO, Anne Kareninne Souza Castelo. Cemitério do Batalhão do Jenipapo (Campo Maior - PI): pensando na tradição antes da intervenção. In: *Contraponto*. 2017. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/contraponto/article/view/7560/0>. Acesso em: 02. Jan. 2019.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Batalha do Jenipapo**. 2003. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/visiteacamara/cultura-na-camara/arquivos/batalha-do-jenipapo>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- BENTO, Cláudio Moreira. **O Combate de Jenipapo**: descrição e análise militar e a sua projeção estratégica na independência no Ceará, Piauí e Maranhão. Resende: Academia de História Militar Terrestre do Brasil (AHIMTB), 2008.
- CHUVA, Márcia. **Fundando a nação: a representação de um Brasil barroco, moderno e civilizado**. TOPOI, 4(7):313-333, 2003.
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO. **Psicologia, Violência e Direitos Humanos**. São Paulo: CRP SP, 2011.
- DONATO, Ernani. **Dicionário de Batalhas Brasileiras – Dos conflitos com indígenas, as guerrilhas políticas urbanas e rurais**. São Paulo: IBRASA, 1987.
- DUARTE, Adriano Luiz. Um nordeste em São Paulo: trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista, 1945/1966. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 255-258, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 Fev. 2019.
- DONATO, Ernani. **Dicionário de Batalhas Brasileiras – Dos conflitos com indígenas, as guerrilhas políticas urbanas e rurais**. São Paulo: IBRASA, 1987
- DOLCI, Mariana Carvalho. REVOLTAS, MOTINS E REVOLUÇÕES NO BRASIL NOVECENTISTA. Projeto História : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S.l.], v. 47, mar. 2014. ISSN 2176-2767. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/15548>>. Acesso em: 27 maio 2019.
- FONTOURA, Antonio. **Teoria da História**. Paraná: Curitiba, InterSaberes, 2016.
- FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2002.

- GASPAR NETO, Verlan Valle & SANTOS, Ricardo Ventura. A cor dos ossos: narrativas científicas e apropriações culturais sobre “Luzia”, um crânio pré-histórico do Brasil. *Mana*, 15 (2): 449-480, 2009.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Vendo o passado: representação e escrita da história. *Anais do Museu Paulista*, 15 (2):11-30, 2007.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- KERN, Arno Alvarez & CARVALHO, Maria do Amparo Alves. **Cultura material da Batalha do Jenipapo**. *Clio Arqueológica* 32(2):209-246, 2017.
- LANE, Sílvia Tatiana Maurer. A Psicologia Social e uma nova concepção de homem para a Psicologia. In: **Psicologia Social: O homem em movimento**. LANE, Sílvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderlei. São Paulo/SP: Brasiliense, 1984.
- LANE, Sílvia Tatiana Maurer. Diálogos: uma Psicologia para transformar a sociedade. **PSI Jornal de Psicologia**. (maio/jun.). São Paulo, v. 18, n.122, p. 4-6, 2000.
- LANE, Sílvia Tatiana Maurer. Os fundamentos teóricos e conclusões. In: **Arqueologia das emoções**. LANE, Sílvia Tatiana Maurer; ARAÚJO, Yara. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MARCZAL, Ernesto Sobocinski. Introdução à historiografia: das abordagens tradicionais às perspectivas pós-modernas. Paraná: Curitiba, Intersaberes, 2016.
- MAHEIRIE, Kátia. Identidade: o processo de exclusão/inclusão na ambiguidade dos movimentos sociais. In: ZANELLA *et al.* **Psicologia e Práticas Sociais**. Rio de Janeiro: Edelstein, 2008.
- Martin G. **Pré-história do Nordeste do Brasil**. 4ed. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008.
- MARTON, Fabio. Pedro Américo: a independência como não foi. *Revista Aventuras na História* de 06/09/2018. Disponível em <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/historia-hoje/mentiras-quadro-independencia.phtml> [cons. 21 mai. 19]
- MENDONÇA, Mônica Renata Dantas Mendonça. **Um estudo sobre a mulher e o delicto: o amor encarcera?**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em <http://repositorio.ufms.br:8080/jspui/handle/123456789/3036>. Acesso em 12 fev. 2019.
- MONTEIRO, John Manuel. **Negros da Terra – Índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- MOTTA, Lia & THOMPSON, Analucia. **Entorno de bens tombados**. Série Pesquisa e Documentação do IPHAN. Rio de Janeiro: IPHAN/DAF/Copedoc, 2010.
- NEVES, Abdias da Costa. **A Guerra do Fidié**. Teresina: Fundapi, 2006.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. "Mate um nordestino afogado": análise crítica de um artigo da revista *Época*. **Ling. (dis)curso** (Impr.), Tubarão, v. 11, n. 2, p. 361-376, ago. 2011.

- Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322011000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04. Fev. 2019.
- OLIVEIRA, TB., org. Trabalho e trabalhadores no Nordeste: análises e perspectivas de pesquisas históricas em Alagoas, Pernambuco e Paraíba [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2015, 439 p. ISBN 978-85-7879-333-3. Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 11 Jun. 2019.
- PROUS, André. O Brasil antes dos brasileiros – A pré-história do nosso país. 2º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- SÁ FILHO, Bernardo Pereira de. Participação popular questionada no processo de independência no Piauí. **Revista Espaço-Tempo**, v. 2, UFPI – Teresina, 1991.
- STANCKI, Rodolfo. **Sociedade Brasileira Contemporânea**. Paraná: Curitiba, InterSaberes, 2016.
- SIANTO, Luciana. Parasitismo em populações pré-colombianas: helmintos de animais sem coprólitos de origem humana do Parque Nacional Serra da Capivara, PI, Brasil. 2009. 184 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública)-Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009.
- SILVA, Roberto Marinho Alves da. Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semi-árido. **Soc. Estado**, Brasília, v. 18, n. 1-2, p. 361-385, Dez. 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922003000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 fev. 2019.
- TELLES, Mário Ferreira de Pragmácio. Entre a lei e as salsichas dos antecedentes do Decreto-Lei 25/37. Anais do V ENECULT. 27 a 29 de maio de 2009. Salvador.
- VARGAS, Jonas Moreira. Abastecendo plantations: A inserção do charque fabricado em Pelotas (RS) no comércio atlântico das carnes e a sua concorrência com os produtores platinos (século XIX). **História**, Franca, v. 33, n. 2, p. 540-566, Dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742014000200540&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 Jun. 2019.

O CINEMA COMO METODOLOGIA NO ENSINO DA HISTÓRIA DO TEATRO: UMA EXPERIÊNCIA TEÓRICO-PRÁTICO

Ana Cristina Magalhães Jardim

Introdução

O presente trabalho é a reflexão sobre uma prática metodológica realizada durante minha experiência docente, ao longo de treze anos – entre 2004 e 2017 – quando ministrei aulas de História em cursos de graduação e formação técnica de segundo grau nas áreas de História da Arte, Cultura e Teatro. Em alguns momentos a prática da sala de aula pede por uma metodologia complementar, se adapta às necessidades dos alunos ou se rende ao diálogo com a contemporaneidade.

O objetivo das disciplinas ministradas (Teatro Grego, Romano, Medieval, Renascentista, Barroco, Romântico, Contemporâneo e Brasileiro) era permitir aos alunos conhecer a História do Teatro Ocidental, como foi sendo construído e sedimentado pela humanidade. Importante também traçar um paralelo da relação estabelecida entre a linguagem teatral e as outras linguagens artísticas como pintura, literatura, arquitetura, música, por exemplo, inclusive porque estas linguagens muitas vezes eram absorvidas na produção teatral como cenário, dramaturgia ou trilha sonora.

Além disso o teatro sempre esteve sensível às modificações percebidas e vividas pelos artistas e público, refletindo as relações de poder, a política, a religião, a economia e a ciência de seu tempo, recebendo todo tipo de influências e transformações que a sociedade vive. O teatro como uma forma artística própria do “ser humano”, absorve, digere e espelha a sociedade de cada período.

O teatro mambembe resistindo nas praças durante os quase 1000 anos em que foi proibido pela igreja no período medieval, o teatro de Bertold Brecht resistindo na Alemanha nazista, Shakespeare ou Molière e o retrato da vida e das monarquias inglesa e francesa nos séculos XVI e XVII, o teatro no Brasil resistindo à ditadura e o teatro crítico que nos mostra o perfil dos homens e mulheres dos séculos XX e XXI e toda sua complexidade no mundo globalizado.

Cinema

Quando o cinema surgiu houve quem profetizasse o fim do teatro, mas os dois continuaram suas trajetórias, às vezes bastante diferentes um do outro e às vezes bem similares. Dentro de certos limites tudo que foi dito sobre o teatro podemos atribuir também ao cinema a partir do momento em que ele foi “inventado” no final do século XIX. Sua capacidade de absorver outras linguagens artísticas e de refletir o mundo ao seu redor seria o mínimo que poderíamos mencionar.

O cinema é, portanto, uma forma híbrida de linguagem artística. O dicionário nos diz que híbrido seria todo organismo formado pelo cruzamento de raças, linhagens,

espécies ou gêneros diferentes. Entendo o cinema assim pois é feito primeiramente de recursos técnicos que são fundamentais para o seu suporte à qual se funde toda uma linguagem e suas infinitas possibilidades de novas criações.

O cinema nasce junto à energia elétrica, sem a qual sua existência não seria possível. Além disso o cinema, como conhecemos, se utiliza de um roteiro, da arte da interpretação dos atores e atrizes que embora com suas diferenças bem demarcadas o aproxima do teatro e por fim da música, para lembrar o básico.

Cinema e História

Como já citamos, assim como o teatro o cinema também consegue estender seus tentáculos sobre outras áreas, dentre elas podemos incluir sua abrangência sobre os campos de estudo teóricos. Ou seja, quais são as relações do teatro e do cinema com a História, com a filosofia, com a sociologia. Ao longo da História o cinema adquiriu status de fonte histórica e também metodologia de ensino, ambos acompanham a evolução ocorrida no mundo a partir da revolução científica na virada do século XIX para o XX.

No que diz respeito à História foi muito relevante o surgimento da Escola dos Annales a partir da qual foi possível introduzir como perspectiva de estudo sujeitos e objetos tão diversos como a História da mulher, do negro, dos operários, do cinema, da música, dentre tantos outros novos olhares possíveis, diferente da História feita anteriormente e que só via relevância para análise e registro nos grandes feitos dos detentores do poder, como monarcas e civilizações.

Em seu livro *Cinema e História*, publicado em 1977 na França, Marc Ferro já apontava que “desde que o cinema se tornou uma arte, seus pioneiros passaram a intervir na história com filmes, documentários ou de ficção, que, desde sua origem, sob aparência de representação, doutrinam e glorificam”⁷, de lá para cá podemos afirmar que a utilização do cinema se tornou mais complexa. Mas é intrigante também relembrar que já naquele período Marc Ferro afirmava que “Hoje se vê uma nova etapa com a multiplicação das câmeras super 8: o cinema pode tornar-se ainda mais ativo como agente de uma tomada de consciência social”⁸. Imagine o que pensaria hoje o historiador com a revolução digital e da internet. O que enfrenta o historiador e educador a respeito do desafio de continuar a formar cidadãos com conhecimento e olhar crítico que portam seus celulares, receptores e produtores de imagem e “narrativas” que passam a circular neste infinito emaranhado imagético.

Durante as aulas ministradas tentamos utilizar a proximidade entre História, teatro e cinema, surgiram momentos em sala de aula em que o debate ressaltou a importância de alguns cineastas que aproximaram as duas linguagens: teatro e cinema. Alguns por viverem sua permeabilidade e outros por prestarem uma homenagem ou simplesmente para contar uma boa história, tarefa que pode ser atribuída às duas linguagens.

⁷ FERRO, Marc. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992, p.13.

⁸ FERRO, 1992, p.15.

O teatro contemporâneo trabalha com inúmeras formas teatrais, performáticas ou não dramáticas diferentes no seu fazer que não se relacionam com o contar história, mas este não é nosso objetivo aqui, por isso não vamos nos deter nele.

Antes de falarmos dos filmes especificamente é importante fazermos só mais um parêntese. O cinema, assim como o teatro, a literatura ou as artes plásticas nos trazem uma visão, um olhar ou ainda um ponto de vista do artista que o concebeu. Logicamente este artista está inserido em todo um contexto que vai desde sua formação pessoal até as influências políticas e pessoais que sofreu ao longo de sua trajetória. O anacronismo é uma das grandes armadilhas a serem dribladas pelo professor no trato com o cinema em sala de aula

Este é um aspecto fundamental que o professor deve levar em conta e remete a uma armadilha a que o professor precisa estar atento: o anacronismo. Ocorre quando os valores do presente distorcem as interpretações do passado e são incompatíveis com a época representada. No filme histórico, ele pode decorrer não apenas da liberdade poética dos criadores do filme e das adaptações necessárias para que ele agrade ou atinja a determinado público, mas também do fato da representação do passado no cinema estar perpassada por questões contemporâneas ao momento histórico que produziu o filme. Respeitar e valorizar as abordagens plurais de um mesmo fato ou processo histórico não significa se eximir diante do anacronismo, muito comum em alguns filmes⁹

Por isso a visão de um filme nunca deve ser levada em conta como um objeto ao qual não aplicaremos nenhum filtro crítico quando assistirmos, também é fundamental termos em mente nos prevenirmos, pois, o anacronismo pode acometer mesmo aos mais vigilantes e atentos pelo poder das imagens. Um filme ou um espetáculo não são um documento ou uma fonte primária. Como objeto artístico são um conjunto que pode expressar uma visão artística.

É importante que os alunos entendam a ideia de não julgar, com olhos contemporâneos, por exemplo, sociedades do medieval e também perceber se o artista conseguiu se “vacinar” contra todos estes males. Munidos de todas estas precauções é que damos o play no filme em sala de aula.

Os filmes que vimos em sala de aula e suas “impressões”

Pois bem, a partir da minha experiência enquanto professora- historiadora com um olhar voltado para o Teatro foi possível perceber uma abertura, uma tangente que trouxe naturalmente alguns filmes para a sala de aula. Trataremos brevemente de quatro deles, escolhidos por características específicas que vamos abordar aqui. São eles *Poderosa Afrodite* de Wood Allen (1995), *A viagem do Capitão Tornado* de Ettore Scola (1990), Shakespeare Apaixonado dirigido por John Madden (1999) e *Eles não usam*

⁹ NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 38.

Black-tie, adaptação da peça teatral de mesmo nome escrita por Gianfrancesco Guarnieri em (1958) e cujo filme foi dirigido por Leon Hirszman (1981).

Poderosa Afrodite é um filme em tom de comédia que desde o início brinca e se diverte com os anacronismos, as interpretações e o lugar do coro grego, da deusa e dos oráculos. Wood Allen, como de costume, atua no filme que ele mesmo dirige e escreve.

O filme conta a história do casal Lenny e Amanda que decide adotar uma criança, pela falta de tempo de sua esposa para conceber um filho. Acontece que este processo desencadeia um fenômeno que é o “transporte” de vários personagens e conseqüentemente alguns elementos da tragédia grega para a vida de Lenny, na Nova York de 1995.

Com o desenrolar da história, o garoto adotado cresce e se mostra com uma inteligência acima da média, uma semelhança do mito de Édipo. No filme, o pai, acreditando que a inteligência do menino será explicada pela herança genética, resolve procurar a sua mãe biológica e depois de uma série de peripécias a encontra. Linda é uma prostituta e atriz de filmes pornôds que é uma verdadeira “deusa” em seus atributos físicos. Lenny então, na impossibilidade de modificar o passado de Linda, tenta alterar seu presente tentando fazer coisas como retirar ela da prostituição ou conseguir um marido para ela, mas sem jamais contar que é o pai adotivo do filho que ela havia dado para adoção.

Durante todo o tempo Lenny é acompanhado e aconselhado pelo corifeu grego que tenta impedir nosso “herói” de tomar algumas decisões ou talvez por prever uma tragédia. Cassandra, famosa profetisa da mitologia grega também tenta, em vão, convencer Lenny a desistir de modificar a vida de Linda, mas ele não acredita nas profecias dela continua brincando de ser “Deus” o que representa as características da própria Cassandra, amaldiçoada com a descrença de todos sobre suas profecias. Tirésias também, um profeta grego, cego, diz a Lenny sobre a traição de sua mulher “só um cego não vê”. Também o mensageiro vem nos relatar o que ocorre na vida dos personagens. São diversas as situações em que os personagens do filme se envolvem, sempre acompanhadas de perto pelo coro grego.

Wood Allen utiliza no filme a força dos mitos gregos para desenvolver uma tragédia contemporânea e nele coloca os elementos da tragédia clássica, como os já mencionados: coro, corifeu, mensageiro, peripécias, profetisas, heróis trágicos até outros como o “deus ex máquina” que era um recurso fantástico da tragédia, mas inserido no filme como um helicóptero que traz um parceiro para Linda, mas que ela termina por salvar no meio da estrada, incrível! Como o “deus ex máquina” deveria ser.

Em uma análise mais apurada podemos utilizar o filme para compreender o recurso da mímesis, a imitação do natural, a recriação da vida através da tragédia, do teatro, do outro. É possível também compreender a catarse e a purificação que ela proporciona com suas catástrofes, fazendo com que o público se liberte por meio do sofrimento do outro, do ator ali no.

Após a exibição do filme em sala de aula era necessário realizar um breve debate. Uma vez que o filme foi utilizado como recurso didático era preciso colher as primei-

ras impressões dos alunos. Muitas vezes é neste momento em que comentam suas percepções, logo após o filme e ouvindo as percepções dos colegas que um entendimento melhor sobre o que foi assistido começa a surgir.

Outra coisa é que alguns alunos estão acostumados a assistir a filmes apenas como entretenimento, a partir do debate podemos perceber o surgimento das primeiras reflexões a respeito de um objeto artístico como o filme que contempla elementos do teatro. As disciplinas teóricas como História do Teatro fazem parte do primeiro ano de curso dos alunos, tanto de graduação como de cursos técnicos de teatro de segundo grau, isso faz com que a maioria deles seja muito jovem e por isso não conheçam o trabalho de alguns cineastas com uma linguagem chamada “autoral” como é o caso de Wood Allen.

As metodologias de ensino costumam contemplar aulas expositivas, debates, seminários, trabalhos escritos, leitura e interpretação de textos e imagens. Todas estas ferramentas são utilizadas em conjunto, ao longo de um semestre ou de um ano, para se complementarem no ensino aprendizagem. No caso da exibição de filmes e para que o recurso utilizado fosse melhor aproveitado, foi pedido que cada aluno trouxesse uma crítica pessoal sobre o filme na aula seguinte à exibição do mesmo, o que normalmente significava um período de uma semana. O objetivo era que cada um deles pudesse relatar, por escrito, para avaliação e nota, opiniões um pouco mais bem formuladas que aquelas primeiras, expostas imediatamente após o contato com o filme.

Vamos ao segundo filme. Temos agora Ettore Scola, um diretor italiano, que nos coloca dentro de uma trupe de atores mambembes da *Commédia dell'arte*, gênero teatral atribuído aos italianos. O pano de fundo para o cinema é uma Europa do século XVIII, mas que pelo espaço, escassez de recursos, a peste que ainda ronda o território, carrega fortes traços de tempos medievais.

Nas imagens iniciais do filme o diretor nos insere dentro da história pelas portas do palco, como se estivéssemos na mesma proximidade que só o teatro permite. Daí somos apresentados aos membros da trupe teatral que vivem juntos na carroça que é a casa, o meio de transporte e o espaço do palco onde apresentam.

Os tabladros de madeira são uma herança do teatro romano que no período medieval se transformaram também em carros teatro para encenações da semana santa e também de viajantes de toda ordem.

O filme *A viagem do capitão tornado* foi escolhido para esta reflexão por se tratar de um filme raro sobre a História ou a trajetória do teatro. É a história da viagem do nobre e decadente jovem Sigognac. No filme os atores estão viajando em sua carroça pelas estradas italianas e ao cruzar com um castelo em uma noite de chuva, pedem abrigo e comida. Conseguem o lugar para passar a noite, mas não a comida pois os moradores do castelo também sofrem com a escassez de tudo. Ao pernoitarem no castelo, o criado de Sigognac pede que os atores levem o jovem herdeiro com eles até Paris, onde poderia ser condecorado pelo rei por uma bravura atribuída a um antepassado. No caminho desenrolam-se episódios cavaleirescos, aventuras amorosas e Sigognac vai se envolvendo até que termina se tornando um dos membros do grupo de mambembes.

O filme nos permite ver os personagens característicos da *Commédia dell'arte*, suas personas ou máscaras, pantaleão, o doutor, o capitão, os casais de jovens apaixonados. São características marcantes desse teatro as máscaras e o roteiro chamado *canovaccio*, um guia que permite aos atores improvisarem durante a apresentação, dando um frescor a cada nova encenação, dependendo do público ou das circunstâncias.

Ao analisar este detalhe com os alunos é possível fazer com que eles percebam que Molière também fazia uso dos elementos e tipos de personagens da *Commédia dell'arte*, modificando apenas o modo de criação, pois escrevia os seus dramas sem o improviso, característico daquela comédia e apresentando na corte francesa, embora já tivesse sido membro de um grupo mambembe.

Além da trajetória do grupo somos levados a acompanhar também cada trajetória individual. O ator velho e magro em cujo corpo molda as características do seu personagem, da sua “mascara” e sua vida e morte dentro da vida que o teatro lhe deu. A atuação das mulheres que ao se entregarem à carreira passam a ser vistas como prostitutas, por viverem na estrada uma vida incomum e não permitida às mulheres. A absoluta falta de recursos faz com que uma delas deixe o grupo para se casar com um Duque que conheceu em um castelo onde se apresentaram no caminho, garantindo para si uma vida um pouco mais digna e confortável. Os amores entre os membros do grupo também vão retratar a vida dos personagens e múltiplas facetas.

Em determinado momento do filme percebemos que os atores improvisavam pois não sabiam ler, característica comum desde a Idade Média, onde o conhecimento era um privilégio dos nobres e clérigos dos mosteiros.

As opções estéticas de cenário, um grande estúdio em cujas estradas vão se movimentando, os figurinos e o tipo de interpretação são uma escolha do diretor para aproximar o cinema do teatro.

Por todos estes elementos foi interessante levar *A viagem do capitão tornado* para a aula de História do teatro. Como ocorrido no outro filme também foi realizado um breve debate logo após a exibição do filme, para aproveitar o frescor das sensações dos alunos-espectadores.

Muitas vezes é difícil exibir um filme inteiro em sala e esgotar a atividade enquanto recurso didático na mesma aula. Os filmes costumam ter em média duas horas de duração. Em um dos anos que ministrei as aulas fiz a experiência de disponibilizar o filme e pedir que os alunos organizassem grupos para assisti-lo em casa deixando a aula seguinte para realizar algumas atividades e promover um debate mais amplo. A experiência se tornou bastante improdutiva, pois nem metade dos alunos chegou a assistir ao filme proposto e foi necessário dispor de outra aula para que pudéssemos fazer isso todos juntos.

No que se refere à avaliação da atividade, além de trabalho escrito sobre as impressões que cada um teve sobre o filme foi solicitado que fizessem uma relação com a aula prática de máscaras que os alunos tinham em uma outra disciplina de teor prático. A experiência se mostrou positiva.

O filme seguinte, *Shakespeare apaixonado*, foi escolhido por motivos semelhantes à escolha dos outros filmes. Trazer para a sala de aula um olhar de um cineasta sobre elementos do teatro, debater estes elementos, utilizar um recurso visual, traças paralelos com a história das outras linguagens artísticas e a História da humanidade, refletir sobre as opções estéticas, fazer com os alunos o exercício de sugerir outras ideias para o filme, quando possível, já que estamos formando artistas que terão modos e preferências próprios do seu fazer teatral.

Mas o filme foi escolhido também por ter sido um grande sucesso de público. Era um filme que ao contrário dos outros, muitos dos jovens ali presentes tinham assistido por conta própria. O elenco era conhecido deles, com atores e atrizes amplamente conhecidos, tinha ganhado sete Oscar, prêmio mais conhecido do cinema mundial, além de inúmeros outros prêmios. Em alguns momentos nem foi preciso exibi-lo na sala de aula. Em uma breve consulta descobrimos os poucos alunos que não tinham assistido ao filme e eles se comprometeram em assistir para a aula em que faríamos as atividades sobre o mesmo, outros reviram o filme por conta própria também.

O filme é um ponto de vista muito interessante sobre o teatro Elisabetano, o teatro produzido por Shakespeare e a Inglaterra do período. Através da trama é possível imaginarmos algumas possibilidades bem interessantes e ilustrar questões centrais sobre o tema junto aos alunos.

O filme enquanto uma obra isolada precisa criar seu ponto de desenlace dramático e consegue fazer isso a partir da visão do autor. O gênio Shakespeare está passando por um bloqueio criativo e precisa escrever uma nova peça para suprir a necessidade do dono do teatro, o Globe theater em Londres, considerado hoje uma referência histórica e turística e que na sala rendeu um bom debate sobre o espaço cênico do período, a presença do público, da rainha, os ensaios a relação do dramaturgo e elenco com o dono do teatro.

Shakespeare enfrenta um período de falta de ideias para criar um novo espetáculo ela conhece uma bela jovem por quem se apaixona e vive um amor que vai inspirá-lo a escrever Romeu e Julieta. Parece bem simples e na verdade é, mas toda a história central do bloqueio criativo funcionou muito bem, pois foi cercada de várias referências interessantes do teatro do período.

É uma época em que as mulheres são proibidas de atuar como atrizes, os personagens femininos são levados à público por homens preparados, ou nem tanto, para tal. Imagine que a Julieta foi feita por um ator. No filme, no entanto, a enamorada do jovem autor faz a Julieta fingindo-se de homem. Isso mesmo, uma mulher que finge ser um homem se fingindo de mulher. Muito interessante. Uma verdadeira comédia de erros no bom estilo da época.

Shakespeare apaixonado é uma obra cinematográfica com um roteiro criativo, original e uma atuação bem nos moldes do cinema norte americano, mas tem o mérito de apresentar ao grande público o universo teatral de uma determinada época. Sem cedermos aos anacronismos ou nos deslumbrarmos com o poder das imagens, dando o

desconto necessário ao olhar do autor e diretor me parece uma boa maneira de imaginarmos os elementos do teatro Elisabetano.

A última análise é do filme brasileiro *Eles não usam Black-tie* e vem de um texto originalmente encenado no teatro. Por isso foi escolhido. A essência da obra teatral continua no filme. A história, a linguagem do texto, as personagens e o contexto de luta do trabalhador por melhores condições de vida foram mantidas no filme. A transposição do teatro para o cinema amplia o sentido espacial da obra pois permite as cenas externas, na cidade de São Paulo, na fábrica, no bairro.

O cinema permite também ampliar o alcance do filme para o Brasil e outros países inclusive, além de permitir sua permanência enquanto obra artística por seu registro no meio material que é a película. O filme permanece alcançando outras gerações de espectadores como foram as várias turmas de alunos de teatro com as quais pude assistir novamente o filme completo em sala de aula, debater, propor trabalhos e o aprofundamento do conhecimento e da crítica sobre o filme produzido e o contexto histórico que gestou a peça teatral e o filme.

No filme temos a família de um operário que vive no subúrbio de São Paulo. Quando os amigos e colegas de trabalho acenam com a necessidade de novas paralizações somos apresentados a Otávio, um grevista conhecido na fábrica. É grande a possibilidade de haver no um novo impasse entre trabalhadores e patrões cujo rosto nunca chegamos a ver no filme, como uma metáfora do mundo real, onde os detentores do poder muitas vezes não chegam a ser conhecidos pelo cidadão comum.

Romana, sua esposa, pede que ele não se envolva, ela que teve dificuldades para tirá-lo da prisão por isso. O conflito central que imagináramos estar na relação de operários e patrões, se desloca para a relação entre o pai e filho. Tião que também é operário na fábrica tem uma visão diferente e é avesso ao sentido de luta do pai por acreditar que todas as greves em que o pai se envolveu não melhoraram em nada a vida de penúria e quase miséria da família. É como se culpasse o pai e não o sistema opressivo que força as relações sociais e econômicas fixadas na sociedade capitalista.

O filme constrói de forma interessante as personagens e suas relações. Tião está em um momento delicado, pois a namorada anuncia que está grávida e ele quer se casar e prover uma vida melhor para a família que vai constituir. Pressionado pelas circunstâncias e por suas crenças Tião trai a greve iniciada por seu pai, entregando os companheiros em troca de uma posição de trabalho melhor na fábrica.

Por fim sua traição é descoberta causando a demissão dos envolvidos na greve, desapontando o pai e o abandona da namorada que o considera um covarde. As cenas em que Tião despede do pai e da mãe antes de ir embora de casa trazem características do conflito social gerado e do trabalho de atuação do elenco. Todo isso pode ser debatido em sala de aula.

No que se refere ao teatro foi possível ilustrar todo um período do teatro brasileiro atuante antes e durante o período da ditadura, por exemplo. Os alunos produziram trabalhos e discussões interessantes em sala e a ampliação do olhar produzida a partir da utilização do filme foi percebida até o final do semestre letivo.

Trabalhamos com outros filmes brasileiros em sala de aula e também outro recurso vindo de uma prática que se tornou comum na última década. Grupo teatrais de importância e alcance nacionais nos legaram suas produções gravando seus espetáculos de teatro e vendendo comercialmente em formato de dvd. Em alguns casos os lançamentos foram feitos em conjunto com obras que registram a memória do grupo e livros contendo o texto, ou seja, a dramaturgia dos espetáculos. Falamos, por exemplo, do Teatro Oficina, Grupo Galpão e Armazém Companhia de Teatro. Mas o conjunto se refere a uma forma de registro de espetáculos teatrais, portanto utilizamos em sala de aula uma metodologia um pouco diferente da que foi proposta aqui para a análise do filme como a linguagem do cinema tratou da linguagem do teatro.

Uma análise ou conclusão possível

A partir da experiência descrita a utilização do cinema enquanto recurso didático, nos permitiu ampliar o olhar sobre o conhecimento relativo à História do Teatro, em seu âmbito teórico. Paulo Freire¹⁰ afirma que o “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”. Enquanto vivência didática o uso do cinema como um recurso para além da leitura de textos, realizado de forma periódica, treze anos seguidos, observando as atividades em turmas diferentes, permitiu um tipo de auto avaliação do método. Foi possível assistir ao mesmo filme várias vezes, realizar os debates sempre novamente, incorporar novas questões levantadas por novos alunos a cada ano e crescermos todos juntos ao longo do processo de aprendizagem.

Outro aspecto observado é que a necessidade de nos cercamos de certa preparação quanto aos riscos de incorrerem em anacronismos ou nos deixarmos levar pela visão dos cineastas ou ainda achar que o que é visto representa o real apenas pelo naturalismo que simula, ou seja, por ser imagem com ares de realidade presente ali na nossa frente. Quando fazemos esse reconhecimento de território em conjunto com os alunos, estamos na verdade trabalhando com eles também um certo senso crítico que permanecerá um farol ao artista em formação.

Gostaria de ter trabalhados este aspecto do conhecimento crítico de modo mais aprofundado com os alunos, ler em conjunto textos que tratassem das questões do anacronismo histórico, assim como material sobre o olhar e a linguagem cinematográfica. Todo este conteúdo seria rico para os alunos, mas a grade curricular e a carga horária dificultam o tratamento das referidas questões. Mesmo assim as questões foram apontadas a partir do momento do debate ou nas avaliações dos alunos e alguns dos mais interessados procuraram o conhecimento de maneira autônoma o que representa mais um ganho para a metodologia aplicada.

A escolha dos filmes a serem trabalhados foi feita para cumprir a exigência da grade curricular que relaciona o entendimento básico que todo aluno precisa ter de uma

¹⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 43.

construção da História do Teatro e do conhecimento que carrega consigo. Mas inúmeros outros filmes poderiam ser utilizados na construção do repertório e do senso artístico de cada um.

Conforme mencionado no início o balanço atual é uma tentativa de retomar essa experiência teórico-prática de sala de aula, no Brasil contemporâneo. Utilizar o cinema em paralelo ao uso de uma bibliografia que dê suporte para repensar e renovar o desafio dos professores do século XXI.

Filmes

A VIAGEM DO CAPITÃO TORNADO. Direção e roteiro: Ettore Scola. Itália: 1990.

ELES NÃO USAM BLACK-TIE. Direção Leon Hirszman: Brasil, 1981.

PODEROSA AFRODITE. Direção e roteiro: Wood Allen. Estados Unidos, 1995.

SHAKESPEARE APAIXONADO. Direção: John Madden. Inglaterra, 1999.

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ASLAN, Odette. *O ator no século XX*. São Paulo, Perspectiva, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 2010.

BERTHOLD, Marghot. *História Mundial do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BLOOM, Harold. *Shakespeare: a invenção do humano*. RJ: Objetiva, 2001.

BORIE, Monique; ROUGEMONT, Martine de; SCHERER, Jacques. *Estética Teatral: textos de Platão a Brecht*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2004.

CARLSON, Marvin. *Teorias do Teatro*. São Paulo: UNESP, 1997.

CHARNEY, Leo; SCWARTZ, Vanessa R. *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FERRO, M. *Filme: uma contra análise da sociedade?* In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Org.). *História: novos objetos*. Trad: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 202-203.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

FO, Dario. *Manual mínimo do ator*. São Paulo: SENAC, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa.

GASSNER, John. *Mestres do teatro I e II*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

GUINSBURG, J; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariângela Alves. *Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva: Edições SES, 2009.

HELIODORA, Bárbara. *Falando de Shakespeare*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

Lauand, Luiz Jean (org.). *Cultura e Educação na Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. Tradução Pedro: Sussekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MACHADO, Roberto. *Nietzsche e a polêmica sobre O Nascimento da Tragédia*. RJ: Jorge Zahar Ed, 2005.

MACHADO, Roberto. *O nascimento do trágico de Schiller a Nietzsche*. RJ: Jorge Zahar Ed, 2006.

MAGALDI, Sábado. *O texto no teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia*. São Paulo: Escala, 2007.

PAVIS, Patrice. *Dicionário do teatro*. São Paulo, Perspectiva, 1999.

PEIXOTO, Fernando. *O que é teatro*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

ROUBINE, Jean-Jacques. *Introdução às grandes teorias do teatro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SUSSEKIND, Pedro. *Shakespeare: o gênio original*. RJ: Jorge Zahar Ed, 2008.

VEYNE, Paul. *Acreditavam os gregos em seus mitos?* São Paulo: Brasiliense, 1983.

WILLIAMS, Raymond. *Tragédia moderna*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA, ASPECTOS TEÓRICOS E CONSEQÜÊNCIAS NA APRENDIZAGEM

Adriana Martins Coelho

Introdução

Considerando as experiências reveladas em pesquisas associadas ao ensino notou-se um declínio na participação ativa do estudante, simbolizando um contexto escolar inexpressivo, determinando uma visão da educação pouco transformadora, divulgando poucas expectativas do futuro.

Como afirma Zatti (2007 apud Taylor 1997, p. 50), “Um dos aspectos que definem nossa época é a falta de sentido, o que pode estar associado à perda de horizonte”

Esse panorama produz na prática estudantes cada vez mais apáticos ao conhecimento, processando as ideias como um requisito para transpor os anos escolares e não para acolher os constructos como parte de sua vida.

“Destaco dentre essas situações a forma como grande parte dos alunos desenvolve uma capacidade de compreensão insuficiente, se mostram arredios à leitura, seguem a moda irrefletidamente, apresentam dificuldade em pensar por conta própria e discutir criticamente os assuntos que envolvem, inclusive, seu cotidiano.” (ZATTI, 2007, p. 9).

Ao referir-se à educação atual Sacristán (2013, pg. 34) identifica um conteúdo voltado a realidade de forma utilitária, apontando para um olhar menos idealizado, partindo para uma posição de veículo de elaboração de conteúdos que visam à união do conhecimento com as demandas laborais e discursos expressando o padrão eminente na sociedade.

A atuação do processo educativo como instrumento da produção dos diversos setores de trabalho acaba por instituir padrões de comportamentos e pensamentos que amparam o mercado e suas regras sem ao menos questionar as solicitações providas da sociedade ou aquisições de dúvidas frente o trabalho exercido.

Atualmente muitas escolas tem em seu currículo disciplinas e exposições com formatos que progridem de acordo com a evolução das necessidades do mercado de trabalho, como por exemplo educadores e educandos utilizando ferramentas advindas do exercício profissional como: planilhas, exposições em powerpoint, redação sistematizada para ingresso no sistema de produção, etc.

Até mesmo as instituições escolares apresentam em sua publicidade suas pretensões de êxito na vida estudantil por meio de exemplos de ingresso universitário nas instituições mais aclamadas socialmente, destacando seu projeto pedagógico em torno do futuro processo seletivo nos vestibulares de universidades bem recomendadas, aplicando atividades desde os primeiros anos de ingresso do estudante na instituição escolar para que haja a certeza da admissão do mesmo.

As instituições parecem dar maior valor ao desenvolvimento das relações de trabalho que são constituídas em torno das regras estabelecidas na sociedade industrial em detrimento da formação que visa as necessidades sociais. Apontam o progresso nas relações trabalhistas como objetivo, por meio de experiências na educação que transmitam ao processo produtivo melhores recursos para o crescimento da indústria e assim a perpetuação da realidade de acordo com a classe dominante. (Adorno, 1995 pg. 19)

Esse artigo recorre do discurso empregado pela teoria crítica da educação que possui uma estrutura analítica da problemática educacional levando em consideração o meio social, sendo a escola uma instituição que faz parte das questões macrosociais. (Silva, 2016, pg.141)

Além disso, Adorno (1995 pg. 11) menciona que o papel da educação é descrito pela teoria crítica essencialmente com o dever de pensar a sociedade e a educação e o seu empenho, enfatizando que a educação por vezes ocupa um espaço de condicionamento social, no lugar de posicionar-se como de direito de forma auto reflexiva crítica. Considera então que a educação pode tornar-se um mecanismo de manipulação, impossibilitando o indivíduo de exercer a autonomia e dessa forma impedindo o desenvolvimento de atitudes de acordo com a sua própria escolha. (1995 pg.125)

Assim como a escola pode atuar de forma a negligenciar o desenvolvimento da autonomia, também pode perseverar com um discurso que afirma a identificação do grupo, inserindo a padronização de comportamentos de acordo com a ideologia existente. (Lastória e Zambel, 2016, apud Adorno, 2003, pg. 127)

Nesse aspecto Silva (2016, pg. 151) reitera que “a defesa de uma educação numa perspectiva crítica que permita formação de sujeitos autônomos nos impele a refletir sobre os desafios para o enfrentamento dos determinismos da regulação na educação.”

É imprescindível lançar questões provocativas, que foram e continuam sendo presentes em nossa realidade, buscando desmontar discursos autoritários e a uniformização dos comportamentos, que Adorno e Horkheimer denominaram de “Indústria Cultural” (Lastória e Zambel, 2016, apud Adorno, 1947 pg. 2206)

Nessa perspectiva Paulo Freire em seu trabalho *Pedagogia da autonomia* (2016) destaca a vigência da autonomia exercida pelo educando, por meio da ação e reflexão, estimulando a emancipação frente a condição social existentee tornando claro que a capacidade crítica de aprendizado constrói um ser que não é somente um receptor de conteúdos e sim um agente ativo do conhecimento e que se pronuncia cada vez mais com a necessidade de compreensão do todo. (Freire, 2016 pg. 13)

A revelia das construções da educação como um setor que transmite o conhecimento e o educando como um sujeito que não tem qualidades para manifestar suas inquietações de forma a produzir novos significados. Amparando-se em uma constituição diante de indagações comuns que não se revelam somente por meio de criações acadêmicas.

A perspectiva crítica faz alusão à todas as manifestações de busca do saber e, principalmente, envolve o meio social e as produções advindas do meio popular. Por meio dela pode-se descrever o conhecimento acadêmico de forma acessível e interagin-

do com as percepções do dia-a-dia para revisão e revelação de constructos acadêmicos. Essa postura frente o conhecimento envolve o estudante e é envolvida por ele.

Silva (2016, pg. 142 a 144) aponta que é preciso um educador que esteja envolvido com os princípios de democratização, justiça social e defesa da escola. Inserindo o pensamento de Giroux e Paulo Freire sobre a importância da autonomia pedagógica na transformação e soluções em demandas sociais como as desigualdades, injustiças e a emancipação dos homens e mulheres.

Para que haja o desenvolvimento de um espaço escolar condizente com esse ideal é necessário que os servidores escolares como um todo (direção, educadores, administrativo, manutenção etc.) partilhem desse modelo.

Sendo um processo de transformação da posição instituída socialmente para cada cidadão, cujo sua permanência destaca uma condução dos papéis sociais de forma estática e apropriada as normas do sistema vigente para uma atuação emancipada e libertária.

Segundo Freire (2016, pg. 12) o processo de formação do estudante necessita de clareza sobre o papel que desempenha frente o educador, não só de receptor de construções, mas também de construtor, seguindo com conteúdo e revelação de novos pressupostos para o educando e educador. Desta forma a pedagogia da autonomia tem como sua essência o trabalho de estimular o educando a situações que exijam tomada de decisões e responsabilidade amparadas pelo respeito à liberdade.

Os pressupostos enaltecidos na visão crítica da educação enfatizam as diferentes abrangências da instituição escolar e no processo educativo, pontuando às diversas interações sociais, incorporando a sociedade e suas produções e movimentando o conhecimento dentro e fora da escola.

Certamente esses pressupostos divergem de princípios rotulados e massificados para a conquista do conhecimento, direcionando as informações e trabalhando com as novas conquistas como um bem comum e de direito de toda a população.

Educação e construção do conhecimento

Pensar sobre educação é desvendar um universo de conceitos, valorado de acordo com uma rede de crenças sociais, que produz um importante efeito na vida do cidadão.

Fica claro a importância da educação frente o processo ensino aprendizagem, participando na sociedade como orientadora e assumindo o propósito de indicar novos caminhos, frente à curiosidade própria do ser humano.

Em sua obra Freire (2016, pg.9 e 15) destaca que as indagações presentes na vida, sejam através de perguntas, incertezas expostas no discurso ou não, manifestadas pela incessante busca de explicações é um *fenômeno vital*. Descrivendo que o ser humano em sua natureza tem como condição o dar início o tempo todo, refletindo em novas considerações, questionamentos, arguições e interesses perenes.

Criando uma curiosidade que ao longo do percurso vai se estruturando de

forma mais rigorosa e minuciosa, transitando da ingenuidade para o que Freire (2016 pg. 14) chama de “curiosidade epistemológica”. Determinando que o fato de ter curiosidade, questionamentos diários, já se constitui em conhecimento. (2016, pg. 23)

Em seu discurso Adorno (1995, pg. 7) aponta que “pessoas que se enquadram cegamente no coletivo fazem de si mesmas meros objetos materiais, anulando-se como sujeitos dotados de motivação própria”, enfatizando a importância da individualidade na construção do conhecimento.

Admitir a finalidade da educação na construção do cidadão trás de acordo com Bissoto (2016, p. 5), o encaminhamento do indivíduo para liberdade como cidadão do mundo, não apenas como um assimilador passivo de conteúdo (*concepção bancária*). Predispondo nessa explicação uma atuação estudantil mútua que amplia a visão política, manifesta a percepção do cotidiano, indaga e constrói conclusões, sendo assim o protagonista da sua própria história.

Durante suas conferências sobre educação Adorno (1995, pg. 141-143) profere sua concepção sobre educação tornando claro que o modelo de transmissão de conhecimentos, com o método de repetição tem como característica falta de vigor, distante da consciência verdadeira. Indicando que “quando a escola não está aberta para refletir-se criticamente, ela se comporta tal como as fábricas, colocando-se distante do aluno e tratando estes como se fossem “objetos”.

Em outras palavras, Freire (2000, p. 37), também destaca que educar é essencialmente formar e sem dúvida os conteúdos escolares devem estar vinculados às questões de ordem moral e proporcional a vida do educando.

O objetivo, como colocado por estes autores seria produzir por meio da educação parâmetros essenciais na constituição do ser humano, como diz Zatti (2007 apud Kant 1996, p. 16). A ideia sobre a educação nessa perspectiva se interessa pela experiência do educando, considerando não somente a reprodução automática do conhecimento, envolvida pela construção racional, mas também os preceitos retirados da realidade que faz parte da essência humana, manifestada pela liberdade do saber. Uma educação que destaca as *potencialidades humanas* (ZATTI 2007, p. 31-32 e 33).

Conforme os registros de Sacristán (2013, p.30), a aprendizagem se faz no decorrer da ligação de todos os experimentos e ações na educação, pronunciando que no encontro do saber se expande habilidades, ampliando-as ou modificando.

Contribuindo com a conceituação Fernández Sierra (1998, p.298), acredita que o processo ensino aprendizagem é uma ação de construção de significados.

Adotar o estudante como peça chave na educação como Freire (2016, p. 30), ao considerar que ele deve estar comprometido e o conteúdo deve ser envolvente, partindo do cenário que o rodeia, promovendo assim o desenvolvimento da capacidade crítica. Dessa forma torna-se não simplesmente um receptor de conteúdos e sim um agente ativo do conhecimento que se pronuncia cada vez mais demonstrando a necessidade de compreensão do todo.

Considerando que a aprendizagem se ocupa dos entendimentos prévios do estudante outro autor aponta:

“Todo conhecimento escolar deve considerar as concepções prévias do aluno, as representações culturais, os significados populares próprios do estudante como membro de uma cultura real e externa à da escola.” (SACRISTÁN, 2013 apud ARONOWITZ; GIROUX, 1991; GRIGNON, 1991, 1994 p. 32)

Discorrendo ainda sobre o estudante Sacristán (2013, apud. Dewey, 1944, p.27) menciona que fontes de dados adquiridas fora da escola, podem ser ilustradas, desenvolvidas, organizadas e refinadas na instituição escolar.

De forma complementar Freire (2016), refere que o processo ensino aprendizagem do educando necessita de situações que favoreçam a aprendizagem verdadeira, propiciando ao sujeito a estruturação e reestruturação do que havia aprendido com seu professor, tornando-se assim parte do processo.

Educação e evolução conceptual

A educação ao longo da história passou por transformações, sendo definida pelos conceitos e necessidades sociais vigentes, constando de conteúdos e regras em razão dos valores destinados aos propósitos da sociedade.

Esse estímulo formal ao conhecimento por muito tempo foi restrito a uma seleta parte da população, mas após a Revolução Industrial a população pobre foi considerada nas instituições escolares, para obtenção de uma mão de obra mais qualificada, sanando assim as carências do mercado.

Para tanto houve uma adaptação dos pressupostos frente o processo de aprendizagem, sistematizando os conteúdos e regularizando o modus operandi da escola. Essas mudanças estabeleceram critérios para estudantes e professores, preparados pela escola, por meio da instituição do currículo escolar.

De acordo com Sacristán (2013, p.22 e 23), em prol de uma “educação para todos” foi criada uma concepção de conteúdo de forma estruturada e equivalente nas instituições de ensino. Sendo executados de forma rígida, em nome do cumprimento do currículo, normatizando os conteúdos sem ao menos os educadores buscarem justificativas ou avaliarem sua utilidade ou efetividade.

Emerge nesse contexto a necessidade de estudos sobre os problemas da aprendizagem ao longo de uma visão institucionalizada, originando assim a disciplina curricular. Díaz (2003, p. 83-85) apresenta esses questionamentos sobre duas perspectivas: o aluno e a instituição escolar.

A instituição escolar e seus agentes produz uma série de normas e temáticas escolares, que são manifestadas no currículo, tomando como saber indispensável ao estudante. Porém nem sempre é condizente com as expectativas pronunciadas pela escola, como revela Sacristán (2013, p.27).

“Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha do que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores.” (SACRISTÁN, 2013 p.17).

A idealização desse modelo segundo Freire (2016, p.43), é permeada pela concepção mecanicista que se envolve com a história do educando sem transcorrer por situações que o inspire há uma visão mais crítica e, portanto, não fornece espaço para decisão humana.

Assim Díaz Barriga (2003, p. 89), declara que esse modelo de educação estabelece uma representação curricular que se interessa em documentar e não em considerar a experiência vivenciada na escola. Colocando a prática de lado, tomando decisões a partir de práticas que não condizem com sua realidade, até mesmo por terem como parâmetro situações vivenciadas em outros países, que não refletem de forma alguma as condições experimentadas.

Á partir dos anos setenta um campo vasto de áreas da ciência começa a provocar os saberes da educação e assim surgem questionamentos sobre a interação escolar e as experiências adquiridas, desenvolvendo posicionamentos críticos de diversas áreas e multiplicando o campo curricular. São os críticos da educação se mobilizando à participar das indagações sobre a difusão do conhecimento.

Por um lado, muitos estudiosos colocam-se duvidosos frente o método de divulgar conteúdos sistematizados e organizados, disseminando a ideia de que só estão a serviço da didática, teorias da educação e a antropologia. Por outro lado, uma gama de pesquisadores observa o campo curricular como resultado das diversas possibilidades do cotidiano vivenciado pelo ser humano, manifestando- se deslumbrados com toda a riqueza envolvida em seu dia-a-dia.

Nesse processo de discussões sobre as demandas educacionais, a educação começa a se manifestar em torno dos conflitos sociais e a escola a participar de construções e debates existentes na sociedade, demandando uma posição frente às prerrogativas políticas.

Essa divergência de ideias dá lugar para novas proposições sobre os direitos dos estudantes, olhares interrogativos, que propõe a independência da estudante frente o aprendizado, que permite a liberdade na tomada de decisões, considerando uma condição humana favorável ao exercício da autonomia (Freire, 2016, p.43)

Segundo Bissoto (2016, p.160), o conceito freiriano de educação é pautado na prática da liberdade, compreendendo que o sujeito que exerce sua autonomia necessita da aquisição da sua própria história e a percepção de seu meio social. Administrar a liberdade individual para tomada de atitudes conscientes e manifestar opiniões críticas sobre o contexto vivenciado permite que o indivíduo lance mão de suas ideias e da comunidade pertencente, aplicando resoluções que acomodem critérios individuais e do grupo ao qual pertence. Destacando que o ser humano em sua integralidade só se sente pleno ao exercer seu papel instituindo seus próprios propósitos de vida e consequentemente não atuando como agente da vida de outrem, o que traria auto alienação ou sen-

do absorvido por visões de um grupo sem questionar o que lhe é determinado.

Autonomia e formação do estudante

A construção da prática educacional de Freire tem seu vértice apontado para a importância do diálogo argumentativo, evidenciando um traço de fomentação da capacidade crítica do sujeito, afastando da óptica de determinação de conceito pré-concebidos, investindo na mudança do ser humano como sujeito ativo na criação de seu próprio caminho.

Portanto essa relação entre a sociedade, a escola e o educando se auto regula e se constitui em uma retroalimentação “[...] um desafio a ser desvelado, e nunca um canal para a transferência de conhecimentos” (FREIRE, 2011, p. 74).

Nessa perspectiva Bissoto (2016, p.158) aponta que a conceitualização freiriana de educação requer uma contextualização histórica, social e política, destacando sua complexidade e processo epistemológico para formação e identificação de princípios.

Adotar questionamentos sobre a educação como asseguradora do desenvolvimento da autonomia, traz a necessidade do conhecimento do termo autonomia, verificando sua origem etimológica define-se como direito de reger-se segundo leis próprias.

Zatti (2007) ao estudar o termo autonomia notou que surgiu no século XVIII, com o filósofo Immanuel Kant, instaurando assim a ideia de autonomia como independência de aspirações a respeito de objetos ou ações, promovidas pela decisão, sendo próprio do ser humano conter suas próprias normas, organizadas pela razão.

Também descrita por Adorno (pg. 181) a necessidade da inclusão da temática da liberdade, dentre outros conceitos como razão e emancipação (1995 pg. 20). Apontado por Kant que a emancipação é uma categoria vigente na autonomia que não é estática, constituindo de um dinamismo que a categoriza como o que será e não o que é

Em seu trabalho Bissoto (2016, pg. 163 apud Amartya Sen 1999) discorre sobre a perspectiva de liberdade como “o processo de expansão dos atos de autonomia cotidianos, rompendo e afastando as amarras sócio historicamente postas a esses: a tirania, a pobreza, a privação social, a negligência por parte do Estado, em relação à coisa pública, a intolerância, os Estados repressores de direitos, dentre outros.”

Nessa lógica de incluir o exercício da autonomia a prática escolar Freire (2016, p. 41, 42 e 43), institui por diversas experiências em tomar resoluções ao longo da vida. De certo que a visão do ser humano como desenhado para aprender e, consequentemente ensinar, distinguir e se manifestar denota na prática educativa um meio de treinamento invariável para fomentar e ampliar a autonomia dos educadores e educando.

A prática educativa exige o respeito à autonomia (FREIRE, 2016, p. 24- 25), como condição para o ser humano que é inconclusivo e que necessita de liberdade de trilhar seu caminho moral e intelectualmente. A questão do respeito à autonomia e dignidade do educando é entendida como um direito e não um benefício oferecido, condizente com a referência do ser humano como inconclusivo e, portanto, com uma curiosidade vital.

Contribuindo com essa perspectiva Bissoto (2016, p.3), esclarece que a autonomia pode ser a referência do seu eu nas atitudes, porém é inegável a intervenção social e cultural que permeia essa construção.

Levando-se em consideração uma prática educativa que respeita a dignidade do educando, sua autonomia, sua formação de identidade o educador precisa de uma reflexão crítica sob a sua conduta. Ressaltando dessa forma a importância de que o professor perceba que seu trabalho exige sempre a percepção das necessidades do aluno e não as suas próprias. (Freire, 2016 pg. 26).

Acrescenta à ideia da função de educar como compromisso primordial a aquisição da autonomia Bissoto (2013 p.13), denota como instrumental na capacitação do sujeito para identificação de sua própria jornada e a compreensão das diferentes composições educacionais e a que se prestam no contexto social.

Para que haja a admissão da razão de ser é fundamental a inclusão do fator emocional, o olhar particular que o indivíduo tem a respeito de uma determinada cena está intrinsecamente associada as suas emoções (Freire, 2016 pg. 18).

Considerações finais

A história da educação proporciona um melhor entendimento da formação das diferentes ideologias sobre os objetivos e necessidades no contexto escolar.

O raciocínio sobre a prática da educação é substancial na relação Teoria/Prática, senão podemos tornar a Teoria em um argumento vazio e a prática em uma militância.

Pudemos constatar que a visão crítica manifesta uma concepção que indica a promoção do cidadão dentro e fora da instituição escolar. Desvelando um compromisso da educação de incorporar a realidade no projeto de transmissão do conhecimento, tanto em discussões sobre as temáticas como a construção de novos paradigmas.

Para tanto se faz necessário questionar toda o sistema educacional sobre os objetivos que amparam a condução da educação, esclarecendo o conteúdo pedagógico por meio da construção do currículo, incluindo nesse processo os docentes, instituição escolar e as teorias e técnicas pedagógicas utilizadas.

Avistamos que alguns padrões de ensino não se aventuram em lograr de depósitos de informações para construção de novas estruturas ou revisão de conceitos. Compreendem assim a educação como fim de modelar o homem para sua adaptação á cultura social presente, não contribuindo na construção de novos saberes.

Constatamos também que novas referências foram inseridas no contexto escolar com a imersão de diferentes áreas de conhecimento, trazendo novos objetos de estudo, incorporando saberes que norteiam o saber escolar para outros projetos. Porém, haja visto que o conhecimento entrou sem a inclusão das diferentes áreas de conhecimento, processando assim projetos novos sem bases sólidas e com discrepância em relação aos verdadeiros propósitos intitulados pelos setores em discussão.

Percebemos que as questões sociais são evidentes no contexto escolar, ocupan-

do um espaço implícito, discorrendo sobre as mesmas sem a presença da comunidade e seus representantes. A contextualização das demandas sociais e sua inclusão no processo escolar e outros fatores externos inclui na instituição escolar as necessidades do educando.

É importante verificar que a escola pode por meio da inclusão atentar-se as experiências extracurriculares, que fazem parte do saber do educando, considerando os aspectos socializantes na formação ou deformação do estudante.

Notamos que a vida acadêmica foi incorporando ferramentas e concepções no encontro com as diversas áreas de conhecimento, se expondo a complicações complexas sobre o seu verdadeiro propósito.

Não é difícil constatar que a condução da aprendizagem foi tomando rumos que libertaram o ser humano, emancipando e integrando pelo conhecimento. Mas também foi engessando a produção do educando e suas conexões junto aos formadores.

Referências

ADORNO, T. W. e Horkheimer, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

BISSOTO, M. L. **Uma educação sócio comunitária: reflexões sobre o educar para a autonomia**. ECCOS Scientific Journal [online] 2016 (setembro a dezembro): Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550055011> ISSN 1517 - 1949. Acesso em: 25 Ago. 2018.

DÍAZ, B. Á. **Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas**. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 5, núm. 2, 2003, pp. 81-93 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo/DOI:http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n3p145-154> Acesso em: 25 Ago. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á prática educativa**. 53a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOMES, L. R. **Teoria crítica da educação: experiências atuais de pesquisa no Brasil e na Alemanha**. Comunicações Piracicaba Ano 22 n. 3 p. 145-154 2015.

LASTÓRIA, L. A. N. e ZAMBEL, L. **Educação e emancipação em T. W. Adorno: contribuições para formação de Professores** RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. 4, p. 2205-2218, 2016. E-ISSN: 1982-5587 DOI:

<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.8794> Acesso em: 25 Ago. 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O que significa o currículo?**. In: Sacristán, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. P.16-35.

SIERRA, J. F. "**Evaluación del curriculum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación**", 1998. en Angulo Rasco, José Félix y Blanco, Nieves. (coords.) (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Aljibe, pp. 297-312.

SILVA, A. A. P. **Perspectiva crítica da educação e regulação curricular: possibilidades constitutivas da autonomia docente**. Revista Periferia v.8 n.1 jan-jun 2016 DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2016.27410>
https://www.researchgate.net/publication/314483689_PERSPECTIVA_CRITICA_DA_EDUCACAO_E_REGULACAO_CURRICULAR_POSSIBILIDADES_CONSTITUTIVAS_DA_AUTONOMIA_DOCENTE Acesso em: 25 Ago. 2018.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA

Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza

Ana Quiovetti do Nascimento

Carmén Tereza Velanga

José Lucas Pedreira Bueno

Introdução

O direito à educação é previsto e assegurado na Constituição Brasileira (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), sendo estendido a todos os alunos, sem exceção, dentre estes estão os alunos que compõe o quadro dos estudantes da Educação especial.

A educação especial como uma modalidade educacional perpassa todos os níveis e etapas do ensino, da educação infantil ao ensino superior, bem como se faz presente inclusive dentre outras modalidades educacionais, como é o caso, por exemplo, da educação profissional prevista na LDB em seu Art. 39, “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” (BRASIL, 1996, p. 20).

Desse modo os alunos da educação especial podem se matricular nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estes estabelecimentos de ensino conforme a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008) em seu artigo Art. 2º “[...] são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]”.

Outra particularidade ao ingresso dos estudantes da educação especial nos Institutos Federais está amparada na Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Os Art. 3º e 5º versam que:

Art. 3º-Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. [...]

Art. 5º - Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE (BRASIL, 2016, p. 1).

Considerando esses alunos matriculados nos Institutos Federais, este artigo objetivou analisar que ações educativas referentes à educação especial foram desenvolvidas no Instituto Federal de Rondônia - *Campus* Ji-Paraná no período de Janeiro de 2017 a Dezembro de 2018 no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, a fim de discutir a inclusão no *campus*.

A metodologia adotada para este texto é a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Entre os documentos analisados estão o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPC dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Informática, Florestas e Química do *Campus* Ji-Paraná, e também propostas de projetos protocolados nos setores de ensino, pesquisa e extensão.

O artigo apresenta um breve resumo sobre a trajetória da educação especial nos Institutos Federais, em seguida a metodologia utilizada para coleta de dados, os resultados e discussões relacionadas às ações existentes no IFRO *campus* Ji-Paraná no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão e por fim as considerações de forma a colaborar com reflexões sobre práticas inclusivas no *campus* Ji-Paraná.

A educação especial nos institutos federais

A inclusão das pessoas que apresentam algum tipo de limitação no processo de escolarização formal é marcada historicamente pela discriminação, Sasaki (2010) esclarece que a educação das pessoas com deficiência até os dias atuais passou por quatro fases históricas: Exclusão, Segregação institucional, Integração e Inclusão.

Na antiguidade, nas comunidades nômades, as pessoas que tivessem alguma condição atípica tanto física ou mental eram abandonadas pelos familiares e deixadas à própria sorte. Na Idade Média, essas pessoas tinham uma aproximação com a ideia de pecado. No século XVI, iniciaram os estudos de médicos e pedagogos que acreditavam ser possível educar as pessoas consideradas especiais. Já no final do século XIX, o atendimento passa a ser institucionalizado em manicômios e asilos objetivando a proteção dessas pessoas diante da discriminação, preconceitos e agressões físicas (TEZZARI, 2009).

Até o início do século XXI, havia dois modelos educacionais, a escola especial e a regular, os alunos que apresentavam deficiência evoluíam em um sistema separado.

O terceiro paradigma da educação especial começa a se fortalecer por volta da década de 60, momento em que a sociedade passa a requerer maior igualdade para as minorias, Marchesi (2004, p. 22-23) declara que “[...] no princípio da igualdade: todos os alunos devem ter acesso à educação de forma não segregadora [...] A integração é o processo que permite aos alunos que habitualmente foram escolarizados fora das escolas regulares serem educados nelas.”

Esse cenário começou a mudar legalmente por volta da década de 90, neste contexto alguns documentos norteadores contribuíram para que a escolarização das pessoas com deficiência ocorresse com prioridade nos sistemas regulares de ensino.

Entre esses é possível destacar: A Constituição Federal (1988), A Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990), a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência (2001), Declaração de Salamanca (1994) e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial (2001), o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Se considerarmos que as discussões a favor da inclusão se acentuaram no Brasil durante a década de 1990, que os alunos com deficiência foram excluídos do sistema educacional tendo seus direitos tardiamente assegurados, veremos que a relação entre os Institutos e a educação especial são recentes e precisam ser estudadas. Mendes (2013, p. 19) descreve essa realidade:

Parece-me relativamente curto o espaço-tempo em que as pessoas com deficiência têm adentrado no Ifs objetivando sua formação profissional. A própria discussão a respeito do tema inclusão/exclusão, apesar de constituir um processo de luta histórica, encontrou eco e respaldo legal apenas na década de 1990, com a Declaração de Salamanca.

Pensados inicialmente para atender os menos favorecidos, os Institutos se consolidaram historicamente por promoverem um ensino dualista, Zamprogno (2011, p. 49) afirma que: "Se, no início, sua criação foi voltada ao atendimento da população desprovida de condições financeiras, no final dos anos 1990, já se caracterizava como extremamente elitista: com vagas restritas, procedia a criteriosos exames de seleção que tiravam a condição de ingresso dos alunos da classe popular advindos do ensino público."

O estreitamento da relação entre os IFs e a inclusão das pessoas com deficiência segundo Santos (2011) passou a ser melhor efetivada com a criação do Programa TEC NEP em 2006. Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) hoje implantados nos *campi* são resultado dessa proposta inicial.

No IFRO os Editais nº 194/2017/REIT/IFRO e nº 192/2017/REIT/IFRO ambos de 06 de outubro de 2017 destinaram-se às Pessoas com Deficiência, ao todo 73 vagas sendo: 46 nos Cursos Integrados, 04 no Subsequente e 23 nos Cursos Superiores, ao *campus* Ji-Paraná foram destinadas 08 vagas, já os Editais nº 25/2018/REIT - COPEX/IFRO, de 16 de outubro de 2018, nº 24/2018/REIT - COPEX/IFRO, de 16 de outubro de 2018 e nº 23/2018/REIT-COPEX/IFRO, de 16 de outubro de 2018 destinarão para o ano de 2019, 81 vagas sendo: 26 para os Cursos de Graduação, 7 para o Subsequente e 48 para os cursos Integrados.

Diante da crescente expansão das matrículas de alunos com deficiência nos Institutos Federais torna-se urgente que a temática educação especial numa perspectiva inclusiva seja debatida, pois ainda são encontrados alguns entraves que vão desde a capacitação do professor, o acolhimento do estudante pela Instituição, a inserção da

discussão no currículo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos da Educação Básica e à falta de fomento a projetos de ensino, pesquisa e extensão que discutam a temática.

Metodologia

Este artigo foi elaborado dentro de uma abordagem qualitativa, segundo Godoy (1995, p. 21) a pesquisa nessa perspectiva permite que:

[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando /I captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.

Dentre os procedimentos para a coleta de dados foram adotadas a pesquisa documental e bibliográfica. Para Ludke e André (1986, p. 39):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Gil (1999, p. 65) conceitua a pesquisa bibliográfica como a que “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A fim de averiguar como a questão da educação inclusiva é contemplada nos PPCs dos cursos técnicos do Instituto Federal de Rondônia, foram selecionados sete Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) integrados ao Ensino Médio em andamento no período 2017-2018. Os PPCs analisados estão em vigor e aprovados por Resoluções e neste texto foram enumerados de PPC 1 a PPC 7.

Quadro 1- Identificação dos PPCS analisados.

Curso	Resolução	Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)	Duração do Curso
Curso Técnico em Florestas Integrado ao Ensino Médio	Resolução N.º 004 de 20 de janeiro de 2010	PPC 1	4 anos
Curso Técnico em Florestas Integrado ao Ensino Médio	Resolução nº 09, de 24 de fevereiro de 2016.	PPC 2	3 anos
Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	Resolução nº 21 CE-PEX/IFRO de 29 de junho de 2017.	PPC 3	3 anos
Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	Resolução n.º 2/2010	PPC 4	4 anos
Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio	Resolução nº 11, de 25 de fevereiro de 2016.	PPC 5	3 anos
Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio	Resolução Consup n.º 53/2010	PPC 6	4 anos
Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio	Resolução nº 10, de 25 de fevereiro de 2016.	PPC 7	3 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em seguida foi realizado um levantamento junto aos setores de ensino, pesquisa e extensão dos projetos protocolados abordando a Educação especial.

Resultados e discussões

O primeiro aspecto a ser analisado refere-se ao Ensino, analisando os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), detectamos que a matriz curricular é composta por uma base nacional comum (NB) um núcleo diversificado (ND) e por um núcleo profissionalizante (NP) A base nacional comum e o núcleo diversificado são os mesmos para todos os cursos técnicos integrados em Química, Florestas e Informática.

Verificamos que os PPCs apresentam uma estrutura muito similar, quanto aos aspectos ligados ao processo de ensino/aprendizagem e atendimento dos alunos público alvo da educação especial percebemos que a temática é abordada de modo generalizado, ou seja, os PPCs 2 (2016, p. 39), 5 (2016, p. 40), 6 (2010, p. 31) e 7 (2016, p. 43) por meio de um texto padrão reconhecem e referem-se aos NAPNES como sendo o espaço em que os alunos:

[...] se encontrarem com alguma necessidade que implique em dificuldade extraordinária para a sua permanência no curso poderão contar com o serviço de apoio do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas — NAPNE. É possível promover suporte tecnológico aos estudantes (como órteses, próteses e outros), se houver provimento de recursos; o desenvolvimento de ações para a superação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas; a criação e aplicação de estratégias para a garantia da educação inclusiva; e a articulação com órgãos públicos, empresas privadas, grupos comunitários, organizações não governamentais e outros grupos ou pessoas que possam atuar em favor da inclusão.

Cabe aqui, entretanto, ressaltar que o NAPNE não atende somente os estudantes público-alvo da educação especial, identificados no Art. 58 da LDB, estendendo seu atendimento inclusive aos casos em que o aluno apresenta “[...] transtornos funcionais específicos, como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade entre outros” e “diferentes grupos de pessoas excluídas e marginalizadas no âmbito do IFRO” (IFRO, 2017, p. 3).

É possível notar que os PPCs atendem a uma legalidade ao inserirem e citarem em seu currículo o atendimento a leis que abordam a deficiência tais como: Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras, a Lei Federal n.º 10.098/2000 que dispõe sobre a acessibilidade das pessoas portadoras de necessidade auditiva, Decreto 5.296/2004 que trata de questões das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que institui as políticas nacionais da Pessoa com Espectro de Autismo.

Todavia, constatamos que as leis acima citadas em momento algum são inseridas nas ementas curriculares, nem tampouco há indicações de bibliografia específicas sobre a educação especial. Se estas acontecem no currículo escolar é possível que tenham sido (ou estejam) trabalhadas de um modo transversal não atendendo a uma disciplina

específica. Cabe salientar que os planos de aula não foram analisados para este estudo, por isso não é possível afirmar que essas discussões ocorreram.

O PPC3 (IFRO, 2017, p. 73) ao discutir a transversalidade sugere que “A Ética, o Meio Ambiente, a Pluralidade Cultural, os Direitos Humanos, a Saúde, a Orientação Sexual, a Diversidade, o Trabalho e o Consumo são alguns dos temas que devem ser incorporados ao currículo de um curso”, dentre as alternativas para que essas discussões se efetivem ressaltam que: “[...] temas de importância social, cultural e humanística deverão permear o currículo deste curso por intermédio da participação dos discentes em seminários, cursos, minicursos, debates, palestra, projetos de pesquisa e extensão e em outros eventos”.

A fim de verificar essa transversalidade no currículo escolar foi realizado um levantamento nos departamentos de ensino, pesquisa e extensão do *campus* para identificação de projetos protocolados que tivessem discutido a inclusão escolar no período compreendido de 2017-2018.

A Resolução nº 5 (IFRO, 2018, p. 2), caracteriza os projetos de ensino como atividades extracurriculares, “[...] com foco na ampliação das possibilidades de permanência, melhoria do desempenho acadêmico e êxito dos estudantes dos cursos técnicos de nível médio e de graduação [...]”, os projetos são amparados por editais com aporte financeiro ou não, lançados tanto pela Pró-Reitoria de Ensino ou por meio da Diretoria de Ensino, de cada *campus*, podendo ser propostos por docentes ou técnicos administrativos.

Neste setor os projetos não estavam impressos, o controle dos protocolados fora realizado através do SEI (Sistema Eletrônico de Informação), para o levantamento dos dados, foi realizada uma consulta eletrônica, tendo como referencial as propostas submetidas pelos docentes do *campus* Ji-Paraná. O sistema acusou 11 projetos protocolados, 07 (sete) projetos foram identificados unicamente como de ensino, 01 (um) como PIEX (Projetos Integradores e Extensão), e 03 (três) unindo o ensino e a extensão, entre os 11 projetos protocolados, nenhum trabalhava com a temática educação especial.

Fechando o ciclo das análises e considerando as características do IFRO que traz como sua missão “Promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável.” (IFRO, 2018, p. 33), não poderíamos deixar de apresentar o levantamento das informações encontradas nos setores da pesquisa e extensão.

Segundo a Resolução nº 31, Art. 3 e Art. 4 (IFRO, 2017, p.1) a extensão no Instituto Federal de Rondônia é considerada “[...] um processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o mundo do trabalho, com vistas ao desenvolvimento socioeconômico sustentável [...]”, articulando “[...] o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e representa efetivamente a troca de saberes e experiências realizadas permanentemente com a comunidade, da qual resulta um conhecimento e uma prática alinhados com a realidade local, regional e nacional.”

A coleta de dados, realizada junto ao setor, permitiu o contato com os projetos (documentos) impressos o que facilitou a geração dos dados, constatou-se que no período compreendido entre 2017-2018 foram protocolados 36 projetos. Desses, somente 01 (um) discutiu a educação especial, intitulado “O ensino de Química e a educação inclusiva: o desafio da formação docente, o foco foi a formação do licenciando em Química para a prática de um ensino inclusivo”.

No departamento de pesquisa, os dados foram fornecidos diretamente pela coordenadora, que os havia sistematizado em uma tabela, 70 propostas foram protocoladas no período compreendido entre Janeiro de 2017 a Dezembro de 2018, apenas 02 propostas alvo deste artigo foram detectadas, sendo a primeira intitulada, “Um estudo de caso com uma estudante de cadeira de rodas do ensino superior do Instituto Federal de Rondônia: acessibilidade aos laboratórios de química” e a segunda “Acessibilidade e inclusão na biblioteca do IFRO *Campus* Ji-Paraná”, ambos discutindo a acessibilidade do *campus*.

Considerações finais

Pensar um currículo inclusivo no Instituto Federal de Educação *campus* Ji-Paraná tem sido um desafio, dadas as particularidades formativas oferecidas pela instituição que traz dentre seus objetivos a formação do estudante para o mundo do trabalho.

Ao verificarmos os PPCs institucionalizados notamos que embora a instituição tente se posicionar para trabalhar a temática, ainda existe um distanciamento entre a teoria e a prática.

As ementas analisadas não apontam para as discussões referentes à educação inclusiva de modo explícito, o que seria extremamente relevante não somente para contemplar os alunos dessa modalidade que necessitam serem incluídos de fato, mas também aos demais, visto que esses saem com habilitações específicas para adentrarem no mundo do trabalho, podendo futuramente trabalhar com pessoas com deficiência, bem como atender essa demanda populacional, se a profissão assim o exigir.

Quanto aos projetos protocolados junto aos setores verificou-se um número reduzido de propostas, o que nos leva a considerar que as discussões sobre a inclusão precisam ser ampliadas de um modo transversal em todo o ambiente escolar, contribuindo para o fortalecimento de um currículo inclusivo.

Referências

BRASIL. [LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional]. **Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 6 nov. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 6 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2006.

BRASIL. [PNE 2014-2024]. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 maio. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.409, de 28 de Dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Lei/L13409.htm. Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 138, n. 178, 09 out. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 01 mar. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BR). Câmara da Educação Básica. Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação**

Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1E, Brasília, DF, ano 138, n. 177, p. 39-40, 14 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa social.** 5. ed. Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia de Rondônia. **Resolução nº 4, de 20 de janeiro de 2010.** Projeto Pedagógico: Curso Técnico em Florestas Integrado ao Ensino Médio. Porto Velho: CONSUP, 2010.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia de Rondônia. **Resolução nº 2/ 2010.** Projeto Pedagógico: Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Porto Velho: CONSUP, 2010.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia de Rondônia. **Resolução nº 53, de 07 de dezembro de 2010.** Projeto Pedagógico: Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio. Porto Velho: CONSUP, 2010.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia de Rondônia. **Resolução nº 09, de 24 de fevereiro de 2016.** Projeto Pedagógico: Curso Técnico em Florestas Integrado ao Ensino Médio. Porto Velho: CONSUP, 2016.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia de Rondônia. **Resolução nº 10, de 25 de fevereiro de 2016.** Projeto Pedagógico: Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio. Porto Velho: CONSUP, 2016.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia de Rondônia. **Resolução nº 11, de 25 de fevereiro de 2016.** Projeto Pedagógico: Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Porto Velho: CONSUP, 2016.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia de Rondônia. **Resolução nº 33, de 15 de abril de 2016.** Projeto Pedagógico: Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Porto Velho: CONSUP, 2016.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia de Rondônia. **Resolução nº 21, de 29 de junho de 2017.** Projeto Pedagógico: Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. Porto Velho: CEPEX, 2017.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2018-2022)**. Porto Velho: IFRO, 2018.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Resolução nº 48, de 18 de setembro de 2017**. Dispõe sobre a aprovação do Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Porto Velho: CONSUP, 2017.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Resolução nº 31 de 30 de maio de 2017**. Regulamento de Extensão do IFRO. Porto Velho: CONSUP, 2017.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Resolução nº 5 de 03 de janeiro de 2018**. Regulamento de Projetos de Ensino. Porto Velho: CONSUP/COPEX, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In*: COLL, C.;

MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: 3 - transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 15-30.

MENDES, J. V. **As trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional do IFES Vitória**: Narrativas dos protagonistas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: repositorio.ufes.br/bitstream/10/2366/1/tese_6760_Joselma.pdf. Acesso em: 4 nov. 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SANTOS, Y. B. S. **As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011. Disponível em: www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3038. Acesso em: 4 nov. 2017.

TEZZARI, M. L. **Atendimento educacional especializado na sala de integração recursos (SIR) no município de Porto Alegre: trajetória de um serviço de apoio, singular**

ridades, desafios. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais[...]** Nova Almeida/Serra/ES: SNPEE, 2011.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca de princípios, política e práticas para as necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 01 mar. 2019.

ZAMPROGNO, M. B. **As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica:** o caso do Instituto Federal do Espírito Santo. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://http://repositorio.ufes.br/handle/10/6042>. Acesso em: 4 nov. 2017.

A CONTRIBUIÇÃO DO MODELO DAS SIMULAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS (MUN'S) PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO DO UIRAMUN

Aline de Aquino

Introdução

A Segunda Guerra Mundial ocorrida de 1939 a 1945 devastou muitos países. No final da guerra, o mundo todo estava sensibilizado com o grande número de mortos. Na comunidade internacional houve um consenso de que era necessário manter a paz no mundo. A ideia de criar uma organização foi discutida por anos. Em 24 de outubro de 1945 nasceu a Organização das Nações Unidas, também conhecida como ONU, com o propósito de, coletivamente, manter a paz mundial. Segundo a carta das Nações Unidas (ONU, 1945), os propósitos da organização são: manter a paz e a segurança internacionais, desenvolver relações amistosas entre nações, conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário e ser um centro destinado a harmonizar a ação das nações para a consecução desses objetivos comuns.

Após a criação da ONU, modelos das Nações Unidas com simulações passaram a ser realizadas em vários países. Um dos modelos mais antigos é o Harvard Model United Nations que realizou sua primeira conferência em 1953. Desde então, os MUN's, ou seja, os modelos de simulação de negociações internacionais, têm se espalhado pelo mundo todo.

As organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas, são espaços de discussões e busca soluções relacionadas aos problemas coletivos, pois tem capacidade jurídica para que direitos e deveres sejam respeitados e implantados de acordo com a legislação vigente. Portanto, as simulações das organizações internacionais são verdadeiros laboratórios das ciências humanas para elaboração de discursos e defesas de política externa. É importante ressaltar que, o Brasil faz parte da ONU e suas ações e resoluções interferem direta ou indiretamente no dia a dia da população brasileira.

Os modelos de simulações são eventos acadêmicos de organismos das Nações Unidas, geralmente com duração de cinco dias, onde os estudantes representam diplomatas ou organizadores. Os modelos de simulações eram, inicialmente, realizados em universidades. No entanto, na década de 2000 as simulações têm se tornado frequentes em colégios de ensino médio. O principal atrativo dos Modelos de Simulação das Nações Unidas para os estudantes é representar um Estado e defender sua opinião política em uma reunião com outros alunos que representam outros chefes de Estado que possuem opinião política semelhante e contrária.

O modelo das Nações Unidas (MUN) é melhor descrito como uma simulação operacional que imita as ações de um corpo diplomático realmente existente – as Nações Unidas. Os participantes assumem funções de embaixadores de países que se envolvem com questões contemporâneas de grande relevância para as Nações Unidas. Conjuntamente com outros países aprendem a negociar, a construir planos de ação sob a forma de resoluções. Philips e Muldoon (1996) descrevem o modelo das Nações Unidas como forma de ensino e aprendizagem sobre questões transnacionais, diplomacia e governança global. Simulações foram originadas após a Segunda Guerra Mundial quando a ONU foi formada. A estrutura de simulação é altamente flexível e pode ser entregue a uma variedade de contextos e níveis de aprendizagem. Cada simulação tem sua própria duração e estruturação de pauta de discussão. Para apoiar o preparo dos alunos há uma riqueza de textos e publicações na rede acadêmica e na ONU. Além disso, a participação em simulação provoca transformações pessoais que influenciam na postura profissional e pessoal.

A primeira simulação da ONU do colégio Uirapuru foi realizado em 2017. O nome dado a simulação, seguindo os critérios da Organização das Nações Unidas, foi UIRAMUN (Uirapuru Model Nations). A iniciativa veio por parte de alunos que participavam de modelos de simulação externos. Houve um engajamento muito grande por parte dos discentes, tanto para a preparação quanto para a movimentação, concessões e formulação das resoluções. É uma proposta pedagógica que atende aos princípios construtivistas de aprendizagem ativa, reflexiva e autenticamente contextualizada. Além disso, estimula o pensamento complexo (LIMA, 2003).

Os estudos de caso, nas ciências humanas, passaram a ser considerados como uma forma de estudar e analisar alguma unidade social. É uma forma de fazer levantamento de dados e há uma análise profunda dos mesmos. Segundo Yin (2001) um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. A investigação de um estudo de caso baseia-se em várias fontes de evidências e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Este artigo discute como os modelos de simulação da Organização das Nações Unidas influencia no processo de aprendizagem e apresenta uma pequena discussão do método aplicado e os resultados obtidos na preparação, andamento e resoluções do Uiramun.

Os jovens como protagonistas

A escola, ao incentivar e aplicar os modelos de simulação das Nações Unidas, tem a possibilidade de proporcionar a construção da cidadania através da vivência que as simulações proporcionam. Os alunos agem como protagonistas e favorece a vida em sociedade

A sala de aula é um local onde os indivíduos se reúnem para aprender. Esse local está inserido dentro de uma escola. No entanto, em alguns momentos, a sala de aula se torna um espaço onde a aprendizagem se restringe a reprodução, memorização e retomada de conteúdos isolados com pouco significado para o discente (RIZON, G., 2010). Entretanto, a sala de aula é um local de aprendizagem no qual se faz história, que é construída e reconstruída todos os dias. Neste sentido, refletindo as preocupações para que a escola e, especificamente a sala de aula seja humanista, que se importa com o conhecimento já adquirido pelo aluno e o que o mesmo adquire todos os dias, o modelo das nações unidas faz com que o aluno seja protagonista: os estudantes aprendem a se engajar em projetos reais de discussão internacional e agem de forma colaborativa produzindo conhecimento de forma ativa e construtiva.

As simulações oferecem aos estudantes a oportunidade de aprender com a experiência adquirida em seus livros, discursos oficiais de chefes de Estado e de Governo e de pesquisas em outras fontes. Além disso, permite maior compreensão das teorias ou conceitos pois são aplicados na prática. Nas simulações os alunos precisam tomar decisões defensáveis e muitas vezes convencer outros sobre suas teorias: a argumentação é essencial nas simulações. Portanto, além do conhecimento teórico, os alunos têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades de comunicação, negociação, conhecimento crítico e trabalho em equipe.

As competências desenvolvidas durante o processo de simulação que se refere desde o preparo dos alunos até a atuação durante o evento são a compressão das transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder; compreensão do processo histórico das instituições sociais, políticas e econômicas; compreensão da sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos e aprender a utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

Modelo das Nações Unidas no Colégio Uirapuru

O modelo realizado pelo colégio tem duração de um semestre: inicia-se em fevereiro com as inscrições. De março a junho os alunos serão preparados para o evento que ocorre na segunda semana do mês de agosto. O evento tem duração de dois dias. De modo geral, a simulação foi dividida em três fases: fase de preparação, fase prática – capacitação e fase prática 2 – evento.

Fase de preparação

A preparação do evento tem início com as inscrições. Nesta fase, os alunos têm contato com os temas que serão discutidos e os países de maior relevância para a discussão do tema. No entanto, a lista de países é apenas uma indicação. Os alunos ficam à vontade para escolher o país de maior preferência. A ONU possui 193 países. Alguns países têm maior relevância internacional e são os mais disputados. Entretanto, alguns

alunos optam por países com menor relevância internacional para conhecê-lo melhor ou, para desenvolver, em menor grau, suas habilidades de argumentação. No entanto, a maioria dos discentes opta por uma participação ativa no evento.

A partir do momento que as inscrições são feitas, os alunos são separados conforme o assunto desejado. Todos os anos há novos temas que são selecionados de acordo com a necessidade dos discentes, algum acontecimento mundial de grande relevância ou as discussões nas pautas da própria Organização das Nações Unidas.

Fase prática - capacitação

A preparação dos alunos, de modo presencial, é realizada uma vez por mês. No dia da aula presencial, os alunos têm contato com a carta da ONU, elaborada em 1945. Além disso, aprendem como elaborar o documento de posição oficial e como analisar a posição oficial do país escolhido em relação a temática escolhida. Em relação ao documento de posição oficial os alunos têm um prazo para finalizá-lo pois, será disponibilizado para os outros alunos lerem e já iniciarem suas parcerias em relação ao tema proposto. Em seguida, aprendem a elaborar o discurso oficial que será lido na abertura do evento. Além disso, os alunos têm contato com instruções de como elaborar a resolução e das regras de procedimento (as falas oficiais durante as sessões do evento e como se comportar). É importante ressaltar que, na aula presencial há integração entre os alunos, pois é feita uma pequena mostra de como será realizada as sessões no dia do evento. Durante o semestre, cada aluno (que representa os interesses de um país) vai pesquisar de modo profundo o país escolhido: características gerais, economia, política externa e interna, parceiros e rivais.

De modo geral, a fase prática é resumida da seguinte forma:

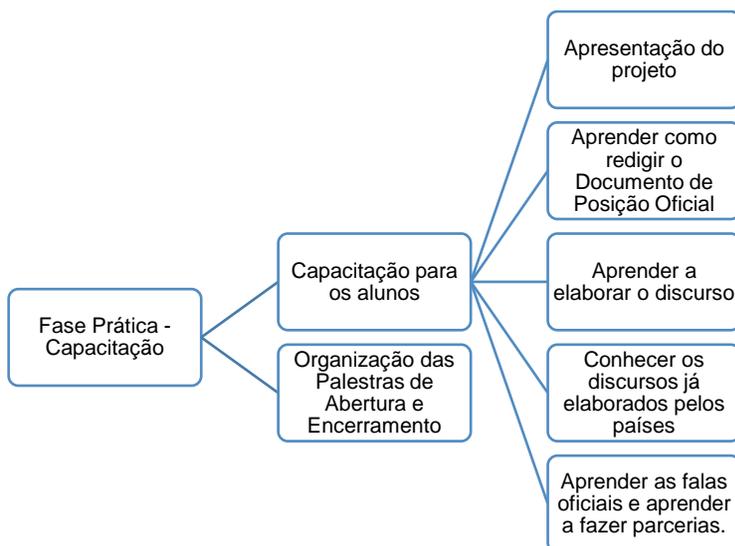
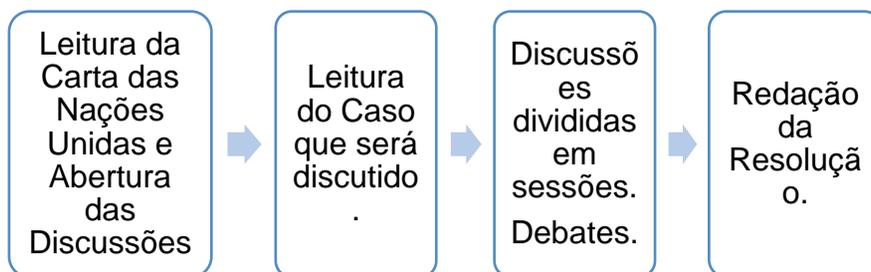


Figura 1: Resumo da fase prática de capacitação da Simulação da ONU.

Fase prática 2 - Evento

Na segunda semana de agosto o evento é realizado. O início do evento é marcado com o credenciamento: os alunos recebem um crachá para identificação, uma pasta com caneta e um bloco de anotações. Após o credenciamento os alunos assistem uma palestra de abertura. O tema da palestra é dado em função da pauta da ONU. Após a palestra, os alunos se dirigem aos respectivos comitês. Em cada comitê, a abertura é feita com a leitura da carta das Nações Unidas. Em seguida, cada delegação faz seu discurso. Após os discursos, as sessões são iniciadas. Os diretores de mesa fazem a leitura do guia de regras e fazem a mediação das discussões. As sessões se estendem pelo primeiro dia. No segundo dia há continuidade das discussões. A última sessão é destinada para a elaboração da resolução. Após votação da resolução as discussões são encerradas. Após a finalização das sessões os mesmos critérios da palestra de abertura. Após a palestra, o evento é encerrado com a entrega dos certificados.

Figura 2 – Desenvolvimento das atividades nos comitês.



Nos dois dias de evento, os discentes representam diplomatas e chefes de Estado e/ou governo. Há um engajamento muito grande por parte dos alunos. Os conhecimentos teóricos são aplicados de forma prática, desenvolvendo habilidades como tomada de decisão, argumentação, aprendem a lidar com questões complexas e controversas da vida real e desenvolve habilidade de trabalho em equipe, reforçando a autoconfiança. Portanto, o conhecimento resulta das interações estabelecidas entre o sujeito e objeto pela ação do sujeito (COLLARES, 2003).

O cronograma do evento segue a seguinte sequência:

Primeiro dia do evento

16:15 - 17:00 - Credenciamento (Pátio do Colégio)

17:00 - 18:00 - Palestra de Abertura "A Questão dos Refugiados".

18:00 - 18:30 - Café

18:30 - 20:30 - Início das discussões - 1a. Sessão

Segundo dia do Evento

8:30 - 10:00 - Reinício das discussões - 2a. Sessão

10:00 - 10:30 - Café

10:30 - 11:30 - Término da 2a. sessão

11:30 - 12:00 - Palestra de Fechamento da Manhã: “*ONU e Conflitos Internacionais*”

12:00 - 13:30 - Almoço

13:30 - 15:00 - Elaboração da Resolução

15:00 - 15:30 - Café

15:30 - 16:30 - Encerramento - “*ONU e a Questão Nuclear*”

A implementação do modelo ONU no colégio foi realizado para que haja interações de ensino entre os diferentes conteúdos das ciências humanas e uma aprendizagem política a nível nacional e internacional, pois as discussões e o processo de construção da resolução permitem aos alunos deliberar, criando a ideia de uma política deliberativa, onde os mesmos conhecem as normas e regulam uma participação coletiva entre os diferentes países que cada um representa. A ideia de tornar o aluno construtor do conhecimento é simplificado pelas seguintes características: descoberta de conhecimentos, uso das tecnologias digitais, aplicabilidade do conhecimento, a diversidade, diferença e consenso. Todas as habilidades desenvolvidas durante o projeto criam a possibilidade de maior autonomia na escolha da carreira acadêmica e na busca por emprego.

A contribuição do Modelo das Nações Unidas para o processo ensino-aprendizagem

O modelo das Nações Unidas exige um preparo muito minucioso por parte dos alunos em relação ao país que irá representar. É necessário um conhecimento das características gerais, economia, política econômica e relações externas de parcerias ou rivalidades. Toda a pesquisa é praticada durante as discussões. Quando há um bom preparo, as discussões ocorrem naturalmente e há uma verdadeira simulação diplomática. No entanto, quando o preparo é realizado de modo superficial as negociações não ocorrem e a simulação não atinge o resultado esperado. Nas duas edições da simulação no colégio Uirapuru houve engajamento por parte da maioria dos alunos. Alunos que desejam seguir a carreira de direito, relações internacionais, economia e até medicina participaram das reuniões para preparo e se dedicaram para conhecer o país. Em alguns casos, houve melhora do discurso, retórica e argumentação. A melhoria qualitativa dos alunos tem um impacto benéfico nas relações com os colegas e no próprio aprendizado (OBENDORF, S. e RANDERSON, C., 2012).

Segundo Jesuit e Endless (2018) na taxonomia SOLO (Structure of the Observed Learning Outcome) há uma aprendizagem profunda que aumenta a habilidade de

conectar, sintetizar e abstrair conhecimento e uma aprendizagem superficial onde o conhecimento é apenas memorizado. Não há desenvolvimento do entendimento. Os modelos das Nações Unidas têm grande potencial para aprender sobre as relações internacionais e os interesses políticos, econômicos e geopolíticos dos países.

Ao debater assuntos de relevância internacional, na estrutura de discussão das organizações internacionais, os alunos desenvolvem várias competências que facilitam o entendimento dos seus direitos e deveres e que são fundamentais para a vida profissional. A maior responsabilidade – como sujeito ativo – da discussão quando participam dos debates, levam os alunos à prática da cidadania e à descoberta de seus potenciais ligados ao aprimoramento acadêmico profissional.

Considerações Finais

Os modelos de simulação estão ganhando destaque no Brasil. Do ponto de vista pedagógico os modelos da ONU desenvolvem competências e habilidades e conhecem assuntos de grande relevância internacional e das organizações internacionais, no que se refere a própria estrutura da organização bem como as normas jurídicas e seu peso nos contextos nacionais.

Para a internacionalização, há uma necessidade de preparar estudantes para uma cultura mais diversificada e sua inserção no mundo. Os modelos de simulação oferecem aos alunos a oportunidade de debater e produzir conhecimentos que representam pontos de vista, paradigmas e crenças. Os alunos apresentam um alto grau de engajamento devido à natureza diplomática da simulação e debatem temas interdisciplinares.

Os modelos de simulação colabora com uma sala de aula política, com alunos ativos que tem capacidade de argumentação e trabalho em equipe.

O Uiramun é voltada para estudantes nas fases finais do ensino fundamental e do ensino médio, trazendo para o participante a experiência diplomática de representar os interesses políticos e econômicos de um país. Há estímulo à sociabilidade, desenvolvimento da capacidade de argumentação, o desafio da elaboração de medidas para conflitos já pensados por “verdadeiros” diplomatas e a abertura dos horizontes da percepção, quando a política externa do país defendido diverge da opinião pessoal. A contextualização de um ambiente formal propicia também ao participante aprender a se comportar e se impor em situações diplomáticas. A contribuição do projeto depende de como cada participante absorve a experiência. No geral, há aprimoramento da retórica, da capacidade de negociação, da expressão em público e do respeito a opiniões divergentes.

A Simulação permitiu, além de conhecer melhor os colegas de outras salas e de outro colégio, um aprendizado de modo interativo e não tradicional, sendo uma ferramenta de ensino alternativo bastante eficaz.

A participação no evento, permitiu aos alunos conhecerem questões de interesse global e a leitura de temas sempre atuais (o que auxilia, e muito, na preparação para o ENEM e outros vestibulares).

Bibliografia

ARAÚJO, Rodrigo De Sousa. ET al. *Indivíduo, sociedade e autonomia: caminhos para a dignidade humana*. Ed. Brasil ia: Art. Letras Gráficas E, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*, vol. 2: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Lei no.9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB. Brasília. 1996 .

BRASIL. Lei no. 12796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília DF.

COLLARES, Darli. *Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

JESUIT, D.K. e ENDLESS, B. Model United Nations and Experimental Learning: Na Assessment of Changes in Knowledge and Attitudes. *Journal of Social Studies Education Research*, 9 (4), 2018.

LIMA, G.F. da Costa. *O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação*. Ambiente & Sociedade, NEPAM/UNICAMP, Campinas, vol. 6, nº 2, jul/dez. 2003.

OBENDORF, S. e RANDERSON, C. The Model United Nations simulation and the student as producer agenda. *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 4(3), 2012.
ONU. *Carta das Nações Unidas*. 1945. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/carta/>. Acesso em: 03/05/2019.

RIZZON, G. A sala de aula sob o olhar do construtivismo piagetiano: perspectivas e implicações. *Congresso Internacional de Filosofia e Educação*.2010.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

PHILIPS, M.J. e MULDOON, J.P. The Model United Nations: a strategy for enhancing global business education. *Journal of Education for Business*, 71 (3), 1996.

A HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA À DISTÂNCIA NO MUNICÍPIO DE SÃO LOURENÇO DO SUL/RS

*Ana Paula Grellert
Cristiane de Souza Amaral Hax
Débora dos Santos Moraes
Eliara Beatriz Westphal Conrad
Raquel Malta Vieira*

Considerações Iniciais

Dialogar sobre a historicidade da educação pública a distância no município de São Lourenço do Sul/RS é o foco deste artigo. O município situa-se na parte centro-sul oriental do Estado do Rio Grande do Sul, na margem oeste da laguna, denominada Lagoa do Patos, na Serra dos Tapes, fazendo parte da sub-região gaúcha da Encosta do Sudeste, a cerca de 195 Km da capital Porto Alegre.

Historicamente o município é constituído por descendentes de alemães, portugueses, espanhóis, negros e pomeranos, além de povos tradicionais que atualmente constituem a diversidade étnica e cultural de São Lourenço do Sul, como povos indígenas, quilombolas, ciganos. O município possui aproximadamente 45.000 habitantes.

O Ensino Superior público, até o ano de 2007, nunca havia sido oferecido no referido município, considerando um espaço próprio para tal fim. Assim, todos os estudantes que pretendiam cursar o Ensino Superior, deveriam se deslocar para outros centros urbanos, condição esta que ficava restrita a uma pequena parcela da população lourenciana. Neste sentido, o presente trabalho almeja registrar a historicidade do Polo de Apoio ao Ensino a Distância (PAED) de São Lourenço do Sul/RS, como um importante espaço de educação superior pública do município e região, abordando os aspectos legais de sua constituição, os diferentes cursos oferecidos no PAED, como os cursos técnicos profissionalizantes, os cursos de graduação e pós-graduação, na modalidade à distância. Também abordaremos a concepção de educação que fundamentam as práticas pedagógicas do PAED, e por fim, a título de considerações finais, reiteramos a importância do PAED no município de São Lourenço do Sul/RS e região, como um espaço privilegiado de formação profissional, humana e cidadã.

A Educação a Distância no município de São Lourenço do Sul: um pouco de história

No ano de 2005, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação a Distância, lançou o Edital nº 1, de 16 de Dezembro de 2005, que tratava sobre a seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de

Instituições Federais de Ensino a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB é voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, conforme versa o Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006. O referido decreto regulamenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que, em seu Artigo 80, estabelece que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Diante do exposto, a Prefeitura Municipal de São Lourenço do Sul, através da Secretaria Municipal de Educação e Desporto, elaborou a Proposta de Polo Municipal de Apoio Presencial (PAES) e submeteu ao Edital nº 1, de 16 de Dezembro de 2005. A proposta inicial do Polo Municipal de Apoio Presencial (PAES) surgiu a partir de um diálogo estabelecido com a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que visava à expansão e interiorização do Ensino Superior e tinha como objetivo integrar os municípios do Cordão Litorâneo Sul-Riograndense (Chui, Santa Vitória do Palmar, Rio Grande, São José do Norte, São Lourenço do Sul, Tavares, Mostardas, Capivari do Sul, Palmares do Sul e Santo Antônio da Patrulha). A proposta inicial do PAES previa a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, a saber: Pedagogia, Administração de Empresas, Letras – Português/Espanhol, Tecnologia da Informação e Turismo. Já os cursos de pós-graduação – nível de Especialização foram previstos os cursos de Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação, Educação Ambiental e Tecnologias para Web. Tais cursos contemplariam o atendimento de até 350 estudantes.

A escolha dos cursos de graduação se deu pela necessidade de atender às demandas de formação dos estudantes oriundos das escolas de Ensino Médio de São Lourenço do Sul e Região, e também pela necessidade apontada pela comunidade lourenciana, a partir de uma pesquisa de demanda na comunidade.

Em 30 de maio de 2006, após avaliação da proposta de criação do Polo de Apoio presencial de São Lourenço do Sul, foi firmado o Acordo de Cooperação Técnica pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação a Distância e os municípios proponentes de Polos de Educação a Distância, entre eles o Polo de São Lourenço do Sul. O presente Acordo de Cooperação Técnica destaca que o Sistema Universidade Aberta do Brasil é uma iniciativa do Ministério da Educação e é estabelecido a partir da articulação e integração da União, Instituições de Ensino Superior e Distrito Federal, Estados e Municípios, visando complementar e consolidar as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A Prefeitura Municipal de São Lourenço do Sul/RS, a partir do Decreto nº 2872 de 27 de junho de 2007, cria o Polo de Apoio ao Ensino Superior – PAES – em São Lourenço do Sul, como uma unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas a cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de Ensino Superior vinculados ao Sistema UAB. Além do mais, o presente decreto estabelece que as despesas do Polo serão de

responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, de acordo com as dotações orçamentárias desta secretaria.

Mais tarde, a Lei Municipal nº 3120, de 05 de novembro de 2009, dispõe sobre a criação no Município, do Polo de Apoio Presencial ao Ensino a Distância de São Lourenço do Sul (PAED), caracterizando-o como Instituição Educacional e dá outras providências, tais como, o atendimento do Programa Rede ETEC – Brasil (Escola Técnica Aberta do Brasil) e também a UAB. Assim, a partir do ano de 2009, o PAED inicia a oferta de cursos técnicos profissionais. Ambos os cursos, técnicos ou superiores, conforme a referida lei estabelece, devem ser oferecidos por instituições públicas federais ou estaduais, de ensino técnico credenciadas pelo Ministério da Educação para atuar na modalidade a distância.

Percebe-se aqui uma abrangência maior no atendimento às demandas da comunidade lourenciana e região pelo PAED, e neste sentido, podemos destacá-lo como um espaço educacional de inclusão social, humana e cidadã no município de São Lourenço do Sul, a partir da oferta de diferentes cursos na modalidade de educação a distância, cuja dimensão e importância serão expostos ao longo do presente trabalho.

Ensino Técnico Profissionalizante no Polo de Apoio ao Ensino a Distância de São Lourenço do Sul/RS

Conforme já mencionado, em novembro de 2009, implantou-se no Polo de Apoio de Ensino a Distância, a Rede ETEC através do Campus Visconde da Graça vinculado ao Instituto Federal Sul Rio-grandense, que tem sede em Pelotas-RS, ofertando cursos técnicos profissionalizantes por 2 (dois) anos consecutivos, os quais podemos destacar o Curso Técnico de Agroindústria e o Curso Técnico de Biocombustíveis.

Mais tarde em 2010 foram implantados os cursos técnicos de Administração e Contabilidade. Estes cursos surgiram como crescente demanda de formação técnica e profissional, modalidade de ensino a distância, e estendeu-se por vários Polos de Apoio ao Ensino a Distância no Rio Grande do Sul, sendo mediados pelas tecnologias de informação e comunicação, baseados nas metodologias inovadoras, desenvolvidas a partir da utilização dos Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem. Além das inovações tecnológicas as quais exigem mudanças no âmbito educacional, percebemos que houve também uma crescente necessidade de atualização, os quais envolvem a técnica e métodos de atender aos estudantes que optam pela Educação a Distância (EAD), à procura de novos conhecimentos com maior flexibilidade.

Para Behar (2009), a EAD é uma das grandes dinamizadoras do processo de ruptura na área educacional, sinalizando a necessidade de mudanças levando em conta a relação ensino/aprendizagem, dinamizada pela construção de outro modelo pedagógico. Moore e Kearsley (2008, p.21) afirmam que com a EAD “[...] mais pessoas estão obtendo acesso mais facilmente a mais e melhores recursos de aprendizado do que podiam no passado [...]”

Para oferta dos cursos técnicos profissionalizantes no PAED, foi necessário organizar uma equipe técnica local, responsável pelo atendimento presencial aos estudantes, composta por um Coordenador local da Rede ETEC e por tutores e tutoras presenciais para cada curso oferecido no PAED.

Historicamente, os cursos técnicos profissionalizantes oferecidos no PAED estão descritos abaixo (Quadro 1).

Quadro 1. Cursos técnicos que foram ofertados no ofertados do PAED de 2009-2018.

Cursos	Instituição	Edições
Técnico em Administração	Instituto Federal sul-rio-grandense (IFSUL/CAVG)	(5 edições)
Técnico em Biocombustíveis	Instituto Federal sul-rio-grandense (IFSUL/CAVG)	(4 edições)
Técnico em Contabilidade	Instituto Federal sul-rio-grandense (IFSUL/CAVG)	(2 edições)
Técnico em Agroindústria	Instituto Federal sul-rio-grandense (IFSUL/CAVG)	(4 edições)
Secretaria Escolar (Prófuncionário)	Instituto Federal sul-rio-grandense (IFSUL/CAVG)	(2 edições)
Infraestrutura Escolar (Prófuncionário)	Instituto Federal sul-rio-grandense (IFSUL/CAVG)	(2 edições)
Multimeios Didáticos (Prófuncionário)	Instituto Federal sul-rio-grandense (IFSUL/CAVG)	(1 edição)
Alimentação escolar (Prófuncionário)	Instituto Federal sul-rio-grandense (IFSUL/CAVG)	(1 edição)
Técnico em Informática para Internet	Instituto Federal Riograndense (IFRS)	(3 edições)
Técnico em Biblioteconomia	Instituto Federal Riograndense (IFRS)	(1 edição)
Técnico em Redes de Computadores	Instituto Federal Riograndense (IFRS)	(1 edição)
Técnico em Informática para Formação de Instrutores	Instituto Federal Riograndense (IFRS)	(1 edição)
Técnico em Meio Ambiente	Instituto Federal Riograndense (IFRS)	(1 edição)
Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	Instituto Federal Farroupilha (IFF)	(2 edições)
Técnico em Agricultura	Instituto Federal Farroupilha (IFF)	(4 edições)
Técnico em Automação Industrial	UFSM	(1 edição)

Fonte: elaborado pelas autoras.

No ano de 2019, está previsto uma oferta inédita do curso Técnico em Meio Ambiente no PAED e mais uma edição do curso Técnico em Administração, ambos poderão ser oferecidos pelo Instituto Federal Sul Rio-grandense - Campus Visconde da Graça. Tal oferta está condicionada a liberação de recursos orçamentários do Ministério da Educação, prevista para o semestre 02/2019.

A Universidade Aberta do Brasil no PAED

A proposta de implantação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, em São Lourenço do Sul, teve início em abril de 2006 com o projeto de implantação do PAES – Polo de Apoio ao Ensino Superior e previsão de instalação e funcionamento para março de 2007.

A comunidade local mobilizou-se e juntamente com a população dos municípios vizinhos, organizando um documento com aproximadamente três mil assinaturas, reivindicando cursos de graduação locais, pois cerca de quinhentos alunos concluem o Ensino Médio e/ou Cursos Técnicos de nível médio, anualmente. Um número considerável desses jovens busca sua formação universitária em cidades próximas, distantes cerca de setenta e cento e vinte quilômetros, os quais são percorridos diariamente expondo esses alunos aos riscos inerentes do trânsito, demonstrando claramente a necessidade da implantação de um Polo de Apoio ao Ensino Superior.

Partindo desta necessidade a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em sua proposta de expansão e interiorização do Ensino Superior, possibilitou a oferta de cursos em edital da UAB, atendendo a demanda dos municípios da região.

Em 28 de maio de 2007 foi inaugurado o PAES – Polo de Apoio ao Ensino Superior de São Lourenço do Sul, iniciando suas atividades junto a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Marina Vargas, situado a avenida Coronel Nonô Centeno, 933, Bairro Avenida.

O PAED é um espaço acadêmico, privilegiado com recursos de infraestrutura, de tecnologia de informação e de comunicação, adquiridos com o apoio do Governo Municipal e do Governo Federal, destinados à realização de aulas presenciais, seminários, videoconferências, práticas de laboratórios didáticos e de informática, além de ser um espaço de formação continuada e permanente aos professores da rede pública municipal. No primeiro Edital da UAB o PAED foi contemplado com diversos cursos de graduação e pós-graduação (Quadro 2).

Quadro 2. Cursos e número de vagas ofertadas no primeiro edital do PAED.

GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO	VAGAS
Pedagogia (Licenciatura)	UFSM	30
Letras Habilitação Português (Licenciatura)	UFSM	30
Letras Habilitação Espanhol (Licenciatura)	UFSM	30
Administração (Bacharelado)	UFSM	30
Planejamento e Gestão p/ Desenvolvimento Rural (Graduação Tecnológica)	UFRGS	55
PÓS-GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO	VAGAS
Educação Ambiental (Especialização)	FURG	12
Tecnologias p/ Educação (Especialização)	FURG	12
Aplicações p/ Web (Especialização)	FURG	12

Fonte: Elaborado pelas autoras

No dia 17 de setembro de 2011 o PAED realizou sua primeira formatura de um curso superior (Graduação) pela UAB em São Lourenço do Sul.

Abaixo, reproduzimos na íntegra a matéria veiculada no Jornal O Lourenciano, edição de 22 de setembro de 2011, a qual intitulou-se *PAED – UAB realiza a primeira formatura de Curso Superior*.

“QUATRO ANOS de história comprometidas com a educação superior de São Lourenço do Sul. Implantado, através da atual Administração Municipal, o Polo de Apoio ao Ensino à Distância (PAED) que integra o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) realizou no sábado (17) sua primeira formatura. Colaram grau 27 estudantes da primeira edição do curso de Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural (PLAGEDER), ofertado no município pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O Plageder é um curso em nível superior com vistas a capacitar profissionais com perfil crítico inovador para atuarem em questões relativas ao desenvolvimento, planejamento e gestão rural em nível local e regional. Os futuros profissionais visualizam diversas possibilidades na área dentro do município e região. A formanda Flávia Suzana Bork destaca a oportunidade de um futuro profissional. “O curso de Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural, por ser filha de agricultores familiares e conhecer bem a realidade do meio rural deste município, me possibilitou ver de forma diferente estas possibilidades de crescimento. Para o futuro profissional, acredito já estar colhendo os frutos do meu estudo, por estar trabalhando na área. Pretendo avançar na elaboração de projetos para o desenvolvimento rural”, destaca a estudante. O Coordenador do curso PLAGEDER/UFRGS, Professor Dr. Lovois de Andrade Miguel, acredita que os profissionais formados no PLAGEDER em suas continuidades atuando como agentes do desenvolvimento rural. “Além da capacidade de compreender e analisar a realidade local e regional, o PLAGEDER/UFRGS busca formar profissionais capazes de assessorar as coletividades locais e regionais (públicas e privadas) na busca de soluções compatíveis com as necessidades e particularidades das sociedades nos espaços territoriais, bem como na formulação e assessoramento de políticas públicas”, Destacou Miguel.” (DECOM)¹¹

Esta foi a primeira de tantas outras formações que ocorreram no PAED no decorrer desses doze anos de história. Formaturas que demonstraram todo o empenho, dedicação e emoção em cada ato solene realizado através da UAB. A cada discurso dos formandos percebeu-se a grande importância da implantação do Polo de Apoio a Educação à Distância na nossa região. Oportunizar que os alunos não necessitem se deslocar até as cidades vizinhas ou até mesmo residir em outra cidade para continuarem seus estudos é investimento incalculável, considerando que o dinheiro gasto em educação não é despesa e sim investimento. No decorrer desses doze anos de bem-sucedida história, muitos cursos de especialização, licenciatura, aperfeiçoamento e bacharelado já foram ofertados no PAED (Quadro 3).

¹¹ A redação desta matéria foi realizada pelo DECOM – Departamento de Comunicação da Prefeitura Municipal de São Lourenço do Sul e publicada no jornal de circulação local “O Lourenciano”.

EDUCAÇÃO BRASIL

Quadro 3. Cursos de especialização, licenciatura, aperfeiçoamento e bacharelado ofertados pelo PAED entre os anos de 2006 e 2019.

ESPECIALIZAÇÕES		
IPES	CURSO	Nº de Edições
FURG	Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação	03
FURG	Rio Grande do Sul: Sociedade, Política e Cultura	02
FURG	Mídias na Educação	03
FURG	Língua, Literatura e Ensino: Teoria e Prática	01
FURG	Gênero e Diversidade na Escola	02
FURG	Especialização para Professores de Matemática	02
UFRGS	Gestão Pública Municipal	02
UFRGS	Gestão Pública	02
UFRGS	Gestão em Saúde	02
UFSM	Gestão Educacional	01
UFSM	Gestão de Arquivos	03
IFSul	Espaços e Possibilidades para Educação Continuada	01
FURG	Ensino de Sociologia no Ensino Médio	01
UFSM	Ensino de Matemática no Ensino Médio	01
UFSM	Ensino de Filosofia no Ensino Médio	01
UPPEL	Ensino de Filosofia	01
UPPEL	Educação Física Escolar	01
FURG	Educação em Direitos Humanos	01
FURG	Educação de Jovens e Adultos na Diversidade	02
FURG	Educação Ambiental	03
UFRGS	Cooperativismo	01
UPPEL	Artes	01
FURG	Aplicações para a Web	02
LICENCIATURAS		
IPES	CURSO	Nº de Edições
FURG	Pedagogia	03
FURG	História	01
FURG	Física	01
UFSM	Pedagogia	02
UPPEL	Matemática	02
UFSM	Letras Português	02
UFSM	Letras Espanhol	02
IFSul	Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados - REDE	01
UPPEL	Educação do Campo	01
UFSM	Educação do Campo	01
FURG	Ciências	02
APERFEIÇOAMENTO		
IPES	CURSO	Nº de Edições
FURG	Produção de Material Didático para a Diversidade	01
FURG	Mediadores de Leitura	01
BACHARELADO		
IPES	CURSO	Nº de Edições
UFRGS	Desenvolvimento Rural – PLAGEDER	02
UFSM	Administração Pública	01
FURG	Administração	02

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A concepção de educação que fundamenta as práticas do PAED: uma identidade em permanente construção.

De acordo com Luckesi (2011) a educação pode ser compreendida como mediação de um projeto social. Nela há a possibilidade de agir a partir dos próprios condicionamentos históricos. Esta linha de pensamento interpreta a educação dimensionada dentro dos determinantes sociais, com possibilidades de agir estrategicamente. Portanto, a educação, nesse ponto de vista poderá ser reproduzida desde que também possibilite formar cidadãos críticos e poderá estar a serviço de um projeto de libertação da sociedade capitalista, a educação é visualizada assim como agente de transformação da sociedade.

De uma forma geral, a educação deve estar de acordo com as necessidades e transformações da sociedade na qual está inserida, pois,

A educação reflete as transformações da base material da sociedade e, por isso, não está acima da sociedade, mas consiste em uma dimensão concreta da vida material e que se modela em consonância com as condições de existência dessa mesma sociedade (BUENO; GOMES, 2011, p. 54).

Conforme Freire, o principal objetivo da educação é conscientizar o estudante, a fim de prover uma libertação.

Para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizadora, é absolutamente necessário transcender as situações limites nas quais os homens são reduzidos a estado de coisa. (FREIRE, 1976, p.34).

Dentro dessa perspectiva, bem como, contextualizando com a história da educação, no município de São Lourenço do Sul e, pensando em um ambiente em que o estudante faça parte da educação como agente ativo na construção do conhecimento, o Polo de Apoio ao Ensino à Distância – PAED – procura oferecer, um espaço educativo que baseia-se pelo princípio de uma educação para a valorização do diálogo e do processo cultural vivenciado pelos sujeitos, dentro das ações de ensino e aprendizagem.

A proposta do PAED, enquanto polo de “apoio” aos estudantes é também, incentivar a busca pelo conhecimento, dessa forma, a intencionalidade pedagógica é pautada no desenvolvimento da criticidade do sujeito. Assim, de acordo com Mizukami (1986):

O homem não participará ativamente da história da sociedade, da transformação da realidade, se não tiver condições de tomar consciência da realidade e mais ainda da sua própria capacidade de transformá-la. É preciso que se faça, pois, desta tomada de consciência, o objetivo primeiro de toda a educação provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação. (MIZUKAMI, 1986, p. 94)

Podemos afirmar que o Polo de Apoio ao Ensino à Distância – PAED- oportuniza a mediação entre aluno e ensino, dialogando com as práticas de educação à distância – EAD- que pressupõe a combinação de tecnologias convencionais e modernas que possibilitam o estudo individual ou em grupo em um espaço, estruturado, de uso coletivo e colaborativo.

Considerando que o PAED é um espaço coletivo e colaborativo, compreendemos que é de suma importância salientar que os *Professores Mediadores a Distância e Presencial* que atuam na educação à distância, tanto nos cursos técnicos profissionalizantes como nos cursos superiores de graduação e pós-graduação, desempenham inúmeros papéis, tais como, promover ações pedagógicas visando à aprendizagem dos estudantes, a partir da mediação entre professores e estudantes. Tais competências mostram-se como desafiadoras para os profissionais da educação que trabalham com a EAD e, sobretudo, constituindo na prática cotidiana do permanente exercício de ação-reflexão-ação, a possibilidade de caminhos a serem descobertos. É importante salientar que todo ensinamento transcorre de forma ética, afetiva e interativa.

Neste processo, ambos aprendem, e assim, os erros e acertos fazem parte do processo. No que se refere a especificidade dos profissionais, tutores presenciais e a distância que atuam nos cursos, ambos caracterizam-se por estar sempre presente virtualmente, estimulando, incentivando, mediando as situações de aprendizagem, sobretudo de forma presencial, no PAED.

Compreendemos a importância de refletirmos sobre as diferentes definições a EAD, num primeiro momento podemos mencionar que ela pode ser também conhecida como Tele- educação. Do ponto de vista epistemológico, a palavra Tele-educação ou “Educação à Distância” vem do grego tele (longe, ao longe), e pode ser conceituada como o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e estudantes ficam “separados” espacial e/ou temporalmente. Assim, envolve atividades presenciais e outros momentos de “contatos” conjuntos, porém, conectados ou intermediados através de recursos tecnológicos.

A EAD começou a existir legalmente no Brasil, em 20 de dezembro de 1996, quando foi instituída pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96). Anterior a esta data existiam, várias outras ações em EAD, no entanto, a modalidade ainda não estava oficializada por lei. Com a LDB instituída podiam ser oferecidos cursos em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada, concedendo certificação com o mesmo valor que o ensino presencial.

Abordando sobre a EAD o artigo 80 da LDB prevê:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. §1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. §2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativo a cursos de educação a distância. §3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo

haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. §4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996)

A partir deste artigo, em 1998, o Decreto n. 2.494, regulamentou a LDB, detalhando mais os seus processos. Neste decreto, aponta-se as formas de uma instituição se credenciar para a oferta dos cursos, requisitos para fazer a matrícula de estudantes, transferências para o ensino presencial, a diplomação e certificação dos estudantes, a avaliação da aprendizagem (ainda exigida presencialmente). Neste decreto, a Educação a Distância é compreendida como “uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação.”

Em 19 de dezembro de 2005, foi revogado o Decreto de 1998, com a publicação do Decreto n. 5.622, que em certos aspectos ampliou a compreensão da modalidade de EAD. Neste decreto, o conceito de EAD aparece como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 1998).

Podemos dizer que a Educação à Distância é uma forma mais acessível de todas as modalidades de ensino, pois de acordo com o decreto citado acima, a EAD se utiliza de tecnologias e de metodologias específicas que ultrapassam obstáculos temporais e geográficos para a construção e democratização do aprendizado. Ela tem se desenvolvido em função de um contexto social, no qual a influência tecnológica reorganizou os valores e práticas pedagógicas necessárias para o ensino aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem feito de forma à distância, por meios digitais, televisivos ou auditivos, possui uma função de diminuição de contrastes sociais, de inclusão não somente digital, mas também social e para que o cidadão tenha garantido seu direito à educação.

Vale ressaltar que o compartilhamento de saberes na EAD são muito significativos e intensos e que modificam a visão educacional, entretanto, aplicar os ensinamentos partilhados e perceber que essa mudança é realmente possível, é salutar, devido a busca incessante de novos aprendizados.

Atualmente, as transformações tecnológicas crescem de forma acelerada, pois há uma grande mudança no ritmo e dimensão da prática educativa. Estando em um processo de adaptação e construção do novo. Com os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), como a realização de cursos pela internet o professor pelo evoluir na sua

área de atuação indeterminadamente assim como a tecnologia nos proporciona, para tanto haverá uma herança constante, com transformações permanentes, com sua temporalidade intensiva e fugaz.

Percebemos uma nova visão de mundo, onde a realidade está mais equipada com instrumentos que nos levam além do tempo real, construímos uma realidade diferenciada da que estamos acostumados, isso é uma nova cultura com a introdução das tecnologias em nossas vidas.

Avante desses novos conceitos e modalidades de ensino, nós educadores necessitamos ter uma sensibilidade para compreender as situações-problemas que são apontados neste no momento atual, agindo de forma consciente e sentir-nos preparados diante esses paradigmas que surgem no processo de construção de saberes, buscando uma aprendizagem inovada, com investigação, questionamentos, criatividade, interação, diálogo, dinamismo, participação e instigação.

Portanto, nesse momento não só o professor tem que estar preparado, mas também o estudante, que deve estar aberto a esse processo tornando-se mais independente, buscando respostas as suas próprias indagações e sanando suas dúvidas e incertezas.

Considerações Finais

A Universidade Aberta do Brasil, criada desde 2005 vem se consolidando a cada ano que passa, salientando que as tecnologias de comunicação favoreceram positivamente a questão do ensino a distância. Várias mudanças ocorreram, alterando de maneira significativa a situação da educação à distância, bem como as representações que os profissionais da educação e estudantes fazem dessa modalidade de ensino. Neste contexto:

[...] mudanças que caracterizam o mundo nesta passagem de século e pensando a educação para o futuro milênio, cujos contornos a rapidez das mudanças tecnológicas, econômicas e político-sociais não nos permite antecipar, podemos dizer que educação, formação e cultura serão sem dúvida os melhores instrumentos com os quais poderá contar o indivíduo para sobreviver e prosperar (BELLONI, 2008, p.101).

Os cursos ofertados a distância são importantes para a vida profissional dos indivíduos, portanto as políticas públicas que envolvem a educação devem prevalecer independentemente se Ensino Superior ou Curso Técnico, oportunizando assim que os cidadãos lourencianos permaneçam em nosso município e consigam concluir os seus estudos na cidade natal, além de contribuir na atualização, aperfeiçoamento, especialização e formação dos profissionais das redes públicas, tanto municipal, estadual ou particular.

A flexibilidade que a UAB oferta envolve diferentes acepções como a flexibilização do acesso, do ensino, da aprendizagem e da própria oferta, formando estudantes

autônomos, críticos e participativos para atuarem na sociedade complexa e tecnológica, a qual estamos inseridos.

Considerando a necessidade de manter os cursos de ensino superior nos municípios através da Universidade Aberta do Brasil, entendemos ser de suma importância que as gestões municipais tenham um olhar diferenciado em relação a este assunto, e que não deixem de apoiar o PAED – Polo de Apoio ao Ensino Superior, sendo mantenedores destes, reivindicando novas parcerias junto ao Governo Federal.

Sendo assim, ressaltamos as necessidades das políticas educacionais de investimento em ensino superior e técnico, as quais são decisivas para uma verdadeira transformação do seu papel junto às comunidades locais. A educação é a base de toda uma sociedade bem desenvolvida, é através da educação que conseguimos contribuir para uma sociedade mais humana, solidária, justa e igualitária.

Referências

BEHAR, Patrícia Alejandra et all. Modelos Pedagógicos em Educação a Distância. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Belloni, Maria Luiza. Educação a Distância (*Coleção Educação Contemporânea*) 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em :[HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2004-2006-2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2004-2006-2005/Decreto/D5622.htm). Acesso em 14 de maio de 2019.

_____. Decreto Federal nº 2494/98 de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Brasília, 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2019.

_____. Lei no. 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BUENO, José Lucas Pedreira; GOMES, Marco Antonio de Oliveira. Uma análise Histórico-Crítica da formação de Professores com tecnologias de informação e comunicação. Revista Cocar Belém, vol 5, n. 10, p.53 – 64 jul – dez, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/196-492-2-PB.pdf> Acesso em : 25 de maio de 2019.

Freire, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. 2.ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino)

MOORE, Michel; KEARSLEY, Greg. Educação a Distância - uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

DECOM. PAED – UAB realiza a primeira formatura de Curso Superior. O Lourencia-
no. São Lourenço do Sul, 22 set. 2011.

SÃO LOURENÇO DO SUL. Lei Municipal nº 3120, de 05 de novembro de 2009. Dis-
põe sobre a criação no Município, do Polo de Apoio Presencial ao Ensino a Distância de
São Lourenço do Sul, caracterizando-o como Instituição Educacional e dá outras provi-
dências. [s.n.t]

_____. Decreto Municipal nº 2.872, de 27 de junho de 2007.
Cria o Polo de Apoio ao Ensino Superior – PAES – em São Lourenço do Sul – RS. [s.n.t]

COMPARTILHANDO SABERES ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA
UNIVERSIDADE: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE
TRICOMONÍASE JUNTO A ESTUDANTES DO SEXO MASCULINO

Clênio Silva da Cruz
Camilla Mielly Gomes da Silva
Débora Ellen dos Anjos Vasconcelos
Deyzi Caroline da Silva Barbosa
Wilza Wanessa Melo França
João Victor Ritinto da Rocha
Lucas Matheus Nascimento Silva
Larissa Silva de Macêdo
Mônica Camelo Pessoa de Azevedo Albuquerque
André de Lima Aires

Introdução

A saúde do homem surge como questão a ser estudada a partir do comportamento de risco adotado pelo próprio, muitas vezes arraigado pelos ditames de uma masculinidade hegemônica imposta socialmente¹. Na tentativa de reverter esse cenário, o Ministério da Saúde lançou a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem que em seus princípios e diretrizes destacam o jovem masculino como grupo de risco para exposições às Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) ao não adotar, com frequência, práticas preventivas. Além disto, incentiva a implantação de ações de promoção, prevenção e tratamento das IST e de mudanças nos paradigmas na percepção do cuidado com a saúde sexual e reprodutiva do jovem masculino^{1,2}.

A carga global de IST curáveis (infecções causadas por *Chlamydia trachomatis*, *Neisseria gonorrhoeae*, *Treponema pallidum* e *Trichomonas vaginalis*), ainda permanece elevada, com quase 500 milhões de novos casos por ano distribuídos em todos os continentes³. Deste total, cerca de 266 milhões de casos acometem a população masculina, especialmente os jovens. Segundo a Organização Mundial de Saúde a tricomoníase, parasitose causada pelo protozoário *T. vaginalis*, é responsável por 50% da carga total das IST curáveis, o que representa cerca de 276 milhões de casos anuais³. No Brasil a prevalência da tricomoníase varia entre 10% a 35%, sendo estimado cerca de dois milhões de novos casos todos os anos, especialmente entre os jovens das capitais dos estados das regiões Norte e Nordeste^{2,3,4}.

A tricomoníase é a IST não-viral mais amplamente disseminada entre a população sexualmente ativa³. No entanto, cerca de 92% dos casos são diagnosticados em mulheres, uma vez que, comumente a infecção no homem é assintomática³. Esse cenário sinaliza o homem como o responsável pela transmissão e manutenção da cronicidade da

tricomoníase na população feminina, pois inadvertidamente, disseminam o protozoário sem saber da sua real condição de saúde^{3,5}.

Quando sintomática, a tricomoníase masculina pode causar: uretrite purulenta abundante e lesões peniana e prostática, que causam desconforto e mal-estar⁵. O parasito pode ainda se disseminar para a glândula e por via ascendente para a bexiga, vesícula seminal e testículos, evoluindo para raras complicações como balanopostite, cistite, prostatite, epididimite, infertilidade masculina e possível desenvolvimento de câncer de próstata⁵. Adicionalmente, a tricomoníase é ainda cofator para transmissão do HIV, HPV, herpes, hepatites virais, gonorréia e sífilis, infecções potencialmente fatais^{2,3,5}.

Na adolescência, fase peculiar de desenvolvimento, o jovem enfrenta toda a sorte de infortúnios de uma sociedade em constante transformação⁶. É uma fase marcada por profundas transformações físicas, psíquicas e sociais, as quais tornam o adolescente mais vulnerável a situações de risco, como violência, abuso de álcool, uso de drogas lícitas e ilícitas e a exposição às IST^{6,7,8}. Alguns estudos destacam que o adolescente masculino universitário apresenta comportamentos de risco para contrair e transmitir IST, incluindo a tricomoníase⁷⁻¹⁰.

O ingresso a “vida universitária” é marcado por diferentes tipos de experiências que podem estar associadas à exposição de fatores de riscos que aumentam a vulnerabilidade sexual deste grupo, como: sexo ocasional com mudança frequente de parceiro(a), sexo utilitário, sexo de partilha, sexo sob o efeito de álcool e/ou drogas ilícitas e sexo por manutenção de valores⁷⁻¹¹. Essa conjuntura evidencia a importância das Universidades como promotoras da construção do conhecimento relacionado à educação sexual e sexualidade dos seus alunos. Assim, é fundamental projetos de educação em saúde que privilegiem o protagonismo masculino em ações de promoção a sua saúde sexual⁶⁻¹¹.

A educação em saúde é uma prática social, cujo processo contribui para a formação da consciência crítica das pessoas, a partir de suas realidades, a respeito de seus problemas de saúde e estimula a busca de soluções e organização para a ação individual e coletiva¹². No geral, os estudos de educação em saúde frente às IST realizados com adolescentes objetivam ações concentradas no controle e prevenção do HIV e/ou da gravidez não planejada, e apresentam como população-alvo escolares de ambos os sexos. Assim, a ausência de estudos com estudantes universitários do sexo masculino sobre educação em saúde no conhecimento da tricomoníase, o impacto, a dinâmica e a multicausalidade dessa infecção justificam a realização deste estudo, que apresenta como objetivo construir o conhecimento sobre tricomoníase junto a universitários do sexo masculino das áreas de Ciências Exatas e da Natureza, Geociências e Tecnologia e Informática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Metodologia

O presente estudo foi uma proposta de educação em saúde envolvendo Ensino, Pesquisa e Extensão desenvolvida no Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Medicina Tropical da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) pela disciplina de

Parasitologia durante os semestres letivos de 2017.1 e 2017.2. As ações de educação em saúde foram realizadas nos Centros de Ciências Exatas e da Natureza, Tecnologia e Geociências (CTG) e Informática (CIn) da UFPE e teve como público-alvo universitários do sexo masculino. No total realizamos seis ações de educação em saúde, duas em cada centro, com tempo médio de 5 horas cada.

Para a realização do presente projeto 18 extensionistas, graduandos em Ciências Biomédicas, Enfermagem e Nutrição, matriculados na disciplina de Parasitologia Humana, atuaram como extensionistas, agentes ativos na construção do conhecimento sobre tricomoníase. Sabe-se que graduandos estão em processo de formação acadêmico-profissional; assim, tornou-se necessário planejar e executar treinamentos antes de iniciar as ações de educação em saúde. Para isso, construímos uma liga de estudo sobre a biologia do *Trichomonas vaginalis*, relação parasito hospedeiro na fisiopatogenia da tricomoníase, atenção à saúde do sexo masculino e estratégias de ensino-aprendizagem em educação em saúde. Nosso objetivo foi capacitar os extensionistas para assistir, com aptidão, o público-alvo.

Inicialmente realizamos visitas nos Centros para seleção de locais estratégicos (intenso fluxo de estudantes). Os locais selecionados foram áreas próximas às bibliotecas e corredores que dão acesso as salas de aula e/ou laboratórios. Montados stands com painéis sobre a biologia (morfologia, habitat, transmissão e ciclo de vida) do *T. vaginalis*, epidemiologia, sinais e sintomas, patogênese, diagnóstico, tratamento e profilaxias da tricomoníase. Também montamos uma bancada onde foram expostos materiais de laboratório empregados na cultura do parasito para seu diagnóstico (padrão-ouro). Além dos painéis, confeccionamos um folder com todas as informações que apresentadas.

Os alunos foram abordados e convidados para participarem da ação educativa. A ação foi sustentada por roda de conversa por se tratar de método de ressonância coletivo que consiste no desenvolvimento de espaços de diálogo, em que os alunos se expressam e, sobretudo escutam os extensionistas, outros alunos e a si mesmos. Assim, objetivamos estimular a autonomia por meio da problematização, da troca de conhecimento e da reflexão através da teoria da aprendizagem significativa.

Resultados e discussão

Esse é o primeiro estudo de educação em saúde direcionado para universitários do sexo masculino, matriculados em cursos das áreas de Ciências Exatas e da Natureza, Tecnologia e Geociências e Informática, para promoção do conhecimento sobre tricomoníase.

O estudo foi realizado com estudantes dessas áreas, uma vez que estão inseridos em centros e/ou departamentos que oferecem cursos de graduação e pós-graduação que, historicamente e majoritariamente, apresentam “perfil masculino”^{13,14,15}. Ademais, Sena et al.¹⁶ destacam que 71.7% dos homens, parceiros sexuais de mulheres, diagnosticadas com tricomoníase, são positivos para *T. vaginalis*, e que deste percentual, 77.3%

são assintomáticos. A condição clínica assintomática, que a maioria dos homens infectados apresenta destaca a importância epidemiológica do sexo masculino na transmissão da tricomoníase. Esses dados corroboram com estudos^{3,5,16} que destacam o sexo heterossexual como principal via de transmissão do *T. vaginalis*, apesar da transmissão sexual do *T. vaginalis* também ocorrer entre lésbicas^{17,18,19} e homens transgêneros^{17,20,21}.

No geral, os estudos de educação em saúde no controle e prevenção de IST têm como temática central a infecção pelo HIV, sendo realizados com escolares de ambos os gêneros^{22,23,24}. Nesses estudos, a tricomoníase quando abordada, é uma infecção sem importância clínica e epidemiológica e de fácil tratamento e controle, corroborando com a literatura que a classifica como uma parasitose negligenciada pela clínica médica e pela indústria farmacêutica^{25,26,27}. Além disto, estudos sobre tricomoníase são primariamente dirigidos ao sexo feminino, especialmente gestantes, profissionais do sexo e mulheres em situação de privação de liberdade^{28,29,30}.

Nosso projeto alcançou 1.172 estudantes de graduação (n=1079, ~92%) e pós-graduação (n=93, ~8%), sendo 513 no Centro de Geociência e Tecnologia (CTG), 363 no Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) e 296 no Centro de Informática (CI). O elevado número de estudantes alcançados nas ações deve-se à participação ativa e efetiva dos 18 voluntários extensionistas capacitados, alunos de graduação e pós-graduação dos Centros de Ciências da Saúde e Biociências da UFPE. A cada ação realizada, os extensionistas mostravam-se mais íntimos com os temas discutidos e ganhavam segurança e desenvoltura nas apresentações e nas construções de discussões, com embasamento pedagógico, científico e compromisso social. Assim, nosso projeto contribuiu com a formação acadêmica-profissional humanizada. Essa experiência extensionista está em consonância com a Política Nacional de Educação Popular em Saúde e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área de saúde. Segundo esses documentos oficiais, a Universidade deve promover ações transformadoras que contribuam para a formação humanizada dos seus estudantes, bem como no seu vínculo com a sociedade^{31,32}.

A idade média, em anos, foi de 22,16±3,53, 20,72±3,9 e 24,25±5,9 para os estudantes do CTG, CCEN e CIN, respectivamente. A idade mínima de 15 anos foi registrada nos três Centros e a máxima de 40 anos no CTG e 43 anos no CCEN e CIN. Apesar da idade máxima ter sido de 40 e 43 anos, assinaladas em alunos cursando doutorado e pós-doutorado, os valores do primeiro e terceiro quartis foram de 20, 18 e 20 anos no CTG e de 24, 22 e 29 anos no CCEN e CIN. Somado a estes resultados, o desvio padrão da média das idades reflete que nossa população de estudo foi formada majoritariamente por jovens. A idade dos estudantes em nosso estudo corrobora com o Estatuto da Juventude que considera como “jovens” pessoas entre 15 e 29 anos de idade. Contudo, quando relacionado ao ingresso ao ensino superior, o Estatuto da Juventude passa a considerar que a faixa etária de 18 a 24 anos é a mais condizente com a idade de acesso e de permanência no ensino superior, pois leva em consideração que a idade padrão para conclusão do ensino médio é 17 anos e que um curso de graduação é realizado, em média, durante quatro anos³³.

Inicialmente, ao abordar os estudantes, os extensionistas se apresentavam, explicavam o projeto e convidavam para participar da roda de conversa. Os estudantes que aceitavam eram questionados se conheciam o que é a tricomoníase, caso a resposta fosse positiva; questionávamos o que conheciam sobre a infecção, sobre o agente etiológico e as causas fisiopatológicas. Nosso objetivo foi entender o conhecimento prévio dos estudantes e assim contribuir com informações para a construção do conhecimento. Apesar da tricomoníase ser uma parasitose com alta prevalência e incidência entre jovens, nossos resultados expressam que a população de estudo apresenta carência no conhecimento sobre a tricomoníase, uma vez que cerca de 90% dos estudantes afirmaram desconhecer a tricomoníase e seu agente etiológico; sem diferença estatística entre os três centros (CCEN, CIN e CTG). Para os poucos estudantes que declararam conhecer a infecção e/ou agente etiológico, nenhum foi capaz de explicar com precisão e detalhes e declararam ter “ouvido falar do assunto”, na escola durante o ensino médio ou em cursos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nenhum estudante declarou que a tricomoníase é uma parasitose causada pelo *T. vaginalis*. Esse cenário é preocupante, pois reflete que além da fragilidade e a necessidade de (re)orientações de implantação e práticas das políticas de educação em saúde voltada para os jovens, deixa claro que há uma necessidade da tricomoníase ser incluída no conteúdo do programa escolar^{34,35,36}

Toda a intervenção foi dinâmica, pois pretendíamos despertar e manter a atenção e o interesse dos estudantes. O diálogo foi consolidado, mas no início alguns estudantes mostraram-se tímidos. Apesar do elevado número de estudantes alcançados, alguns recusaram em participar da nossa intervenção, e no geral alegavam:

“Não posso, estou atrasado para a aula.”

“Não posso, estou atrasado para estágio.”

“Não posso, estou atrasado para monitoria.”

“Não posso, preciso estudar.”

Destacamos que as declarações foram espontâneas, os extensionistas foram orientados a não questionarem os motivos. No entanto, ficou evidente que as razões da recusa estão relacionadas a compromissos acadêmicos. Esses achados corroboram com estudos que destacam a sobrecarga de atividades acadêmicas no ensino, na pesquisa e extensão que os estudantes universitários são submetidos^{37,38,39}. No entanto, essa hipótese foi considerada e com o objetivo de reduzir esse viés de recusa, todas as intervenções foram realizadas nos intervalos entre as aulas e/ou turnos. Aparentemente, a recusa foi prevalente entre os estudantes de menor idade. Acreditamos que a exposição do nosso material, painéis, cartazes, folhetos e a abordagem sobre tricomoníase possam ter “embaraçado” esses estudantes. Segundo Andrade e colaboradores⁴⁰, além da baixa idade, tabus, mitos e questões religiosas, sentimentais e de valores morais estão associados na recusa por ações de educação em saúde que envolva a promoção das IST, sexualidade e afetividade. No entanto, de forma geral, nosso material despertou a atenção e a curiosi-

dade dos estudantes que aceitaram participar da intervenção e de outros que circulavam próximo e logo se aproximavam para questionar e participar das atividades. Após desenvolvimento da temática o interesse foi surpreendente, especialmente quando relatamos os dados epidemiológicos da tricomoníase e exploramos as imagens das lesões vaginal e peniana, o quadro clínico e a relação do *T. vaginalis* como facilitador de infecção por outras IST, especialmente por HIV e a sífilis. Os estudantes ficaram surpreendidos com as profundas alterações anatômicas e fisiológicas nos aparelhos reprodutores feminino e masculino e do potencial do parasito em causar abortos, infertilidade feminina e masculina e possivelmente o câncer. Esse cenário, epidemiológico e patológico, fez com que muitos estudantes questionassem:

“Como faz pra não pegar?”

“Essa doença tem cura?”

“Como eu sei que estou contaminado?”

Neste momento, mitos, curiosidades e dúvidas foram esclarecidos e juntos construímos discussões sobre a importância da parasitose. Durante todo o processo empoderamos os jovens quanto a atenção da sua saúde sexual e para seu compromisso e responsabilidade frente à saúde sexual da(s) sua(s) parceira(s) sexual(is). Durante as intervenções distribuímos cerca de 2000 folders, um resumo lúdico sobre a tricomoníase e outros 5000 folhetos e apostilas sobre HIV/AIDS, sífilis e hepatites virais A, B e C.

Estudos alertam para o início precoce da vida sexual entre os jovens brasileiros^{9,10,22,23,24,41}. Segundo Carvalho e colaboradores⁴² e Almeida e colaboradores²³, o início precoce da vida sexual nem sempre é acompanhado de medidas preventivas e de amadurecimento afetivo e cognitivo e que este cenário pode comprometer, parcialmente ou totalmente, o seu projeto de vida. Esses estudos ainda destacam que jovens do sexo masculino iniciam a vida sexual mais cedo que jovens do sexo feminino.

O preservativo, peniano e vaginal, continua sendo o método mais eficiente para a prevenção da tricomoníase³. No entanto, a frequência do seu uso na primeira e em todas as relações sexuais ainda é considerada baixa^{9,10,22,23,24,41,42}. Assim, nós orientamos sobre a importância e o uso correto dos preservativos e durante as ações de educação em saúde distribuímos 5.000 preservativos peniano (3.500 convencionais e 1.500 teen), 500 preservativos vaginal e 2.500 sachês de gel lubrificante íntimo. No geral, os estudantes receberam os materiais impressos, preservativos e gel sem nenhum tipo de constrangimento. No entanto, alguns estudantes, aparentemente os de baixa idade, não aceitaram receber preservativos ou receberam com receio e aparentemente embaraçados. Os extensionistas foram orientados a não questionar os motivos da recusa e continuar a atividade educativa de forma natural. Mas, alguns estudantes espontaneamente declararam:

“Eu não quero.”

“Eu não preciso.”

“Eu tenho namorada.”

“Eu tenho vergonha de carregar na bolsa.”

“Tenho vergonha de levar pra casa.”

“Tenho vergonha dos meus pais acharem no meu quarto.”

Acreditamos que os motivos de recusa alertam para a importância de programas de educação sexual, especialmente nas escolas, uma vez que os estudantes ingressam no ensino superior cada vez mais jovem com carência de conhecimento sobre a importância do uso preservativo e com “discriminação” em aceitar e/ou portá-los. Destacamos também a importância de campanhas e programas para distribuição de preservativos, ações que devem ser acompanhadas de instruções para uso correto e ainda para a conscientização sobre o sexo seguro. Além disto, acreditamos que há estigmas e estereótipos em aceitar e/ou portar preservativos com a promiscuidade sexual. Nossa reflexão é corroborada por Cunha-Oliveira e colaboradores⁴³ que declaram existir marginalização na aquisição, aceitação, uso e/ou posse de preservativo entre universitários.

Os extensionistas tiveram a oportunidade de vivenciar a parasitologia em experiências além da sala de aula, livros ou artigos científicos. Segundo Aires e colaboradores⁴⁴, o ensino da parasitologia deve ser crítico e reflexivo, e incluir a prática da pesquisa e extensão, em atividades articuladas de forma interdisciplinar e transdisciplinar em metodologias que estimulem o graduando para o aprendizado e profissionalismo humanizado. Essa reflexão está de acordo com os estudos de Leoni e Rodrigues⁴⁵. Segundo esses autores, há uma necessidade de mudança na prática pedagógica e a utilização de novas metodologias para que possam emergir melhores condições de aprendizagem.

Acreditamos que intervenções educativas para a promoção da educação e saúde sexual são estratégias importantes para construção do conhecimento e prevenção da tricomoníase e empoderamento masculino no uso do preservativo e os cuidados da saúde sexual, não só individual, mas também coletiva. Nossos resultados corroboraram com a hipótese que norteou o presente estudo: “universitários do sexo masculino das áreas de Ciências Exatas e da Natureza, Informática e Geociências e Tecnologia necessitam de atenção na educação sexual frente à tricomoníase, especialmente devido à carência de conhecimento e a baixa idade dos estudantes”.

Agradecimento

Agradecemos a colaboração e empenho das coordenações dos Centros de Ciências Exatas e da Natureza, Informática e Geociência e Tecnologia da UFPE, ao apoio financeiro da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da UFPE e a Secretaria Estadual e Municipal de Saúde, que gentilmente forneceu os preservativos peniano e vaginal e gel lubrificante íntimo, além de folders e cartilhas informativos sobre IST. Agradecemos especialmente a todos os alunos extensionista que contribuíram com a realização deste estudo.

Referências

Separavich, MA; Canesqui, AM. Saúde do homem e masculinidades na Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem: uma revisão bibliográfica. **Saúde e Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 415-428, 2013.

Brasil, Ministério da Saúde - CONITEC. Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis. Brasília – DF, 2015.

Newman, L; Rowley, J; Vander-Hoorn, S; Wijesooriya, NS; Unemo, M; Low, N; et al. Global Estimates of the Prevalence and Incidence of Four Curable Sexually Transmitted Infections in 2012 Based on Systematic Review and Global Reporting. **PLoS One**, v. 10, n. 12, p. 1-17, 2015.

Miranda, AE; Ribeiro, D; Rezende, EF; Pereira, GFM; Pinto, VM; Saraceni, V. Associação de conhecimento sobre DST e grau de escolaridade entre conscritos em alistamento ao Exército Brasileiro. Brasil, 2007. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 2, p. 489-497, 2013.

Schwebke, JR; Burgess, D. Trichomoniasis. **Clinical Microbiology Reviews**, v. 17, n. 4, p. 794-803, 2004.

Sevalho, G. O "homem dos riscos" e o "homem lento" e a teorização sobre o risco epidemiológico em tempos de globalização. **Interface (Botucatu)**, v. 16, n. 40, p. 07-19, 2012.

Mello, L; Souza, MR; Santos, NM. Sexualidades de estudantes universitários: um estudo sobre valores, crenças e práticas sociais na cidade de Goiânia. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 1, p. 102-111, 2008.

Ribeiro, MIB; Fernandes, AJG. Comportamentos sexuais de risco em estudantes do ensino superior público da cidade de Bragança. **Psicologia, saúde e doenças**, v. 10, n. 1, p. 99-113, 2009.

Sales, WB; Caveião, C; Visentin, A; Mocelin, D; Costa, PM; Simn, EB. Comportamento sexual de risco e conhecimento sobre IST/SIDA em universitários da saúde. **Revista Enfermagem**, v. 4, n. 10, p. 19-27, 2016.

Fonte, VRF; Spindola, TF; Ribeiro, MT; Sodré, CPA; Nepomuceno-Oliveira, NL; et al. Jovens universitários e o conhecimento acerca das infecções sexualmente transmissíveis. **Esc. Anna Nery**, v. 22, n. 2, p. 1-7, 2018.

Spindola, T; Fonte, VRF; Martins, ERC; Francisco, MTR; Sodré, CP; Oliveira, CSR. Práticas sexuais, uso do preservativo e testagem para o HIV entre graduandos de enfermagem. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 7, n. 3, p. 477-489, 2017.

Falkenberg, MB; Mendes, TPL; Moraes, EP; Souza, EM. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, p. 847-852, 2014.

Saboya, MCL. Relações de gênero, ciência e tecnologia: uma revisão da bibliografia nacional e internacional. **Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós**, v. 12, p. 1-23, 2013.

Torres, KBV; Bernardes, RM; Soares, PQ; Vieira, TM; Felix, JC; Urzedo, APFM; et al. Inclusão das Mulheres Nas Ciências E Tecnologia: Ações Voltadas Para A Educação Básica. **Expressa Extensão**, v. 22, n. 2, p. 140-156, 2017.

Maia, MM. Limites de gênero e presença feminina nos cursos superiores brasileiros do campo da computação. **Cadernos pagu**, v. 46, p. 223-244, 2016.

Sena, AC; Miller, WC; Hobs, MM; Schwebke, JR; Leone, PA; Swygard, H; et al. *Trichomonas vaginalis* infection in male sexual partners: implications for diagnosis, treatment and prevention. **Clin Infect Dis**, v. 44, n. 1, p. 23-25, 2007.

Takemoto, MLS; Menezes, MO; Polido, CBA; Santos, DS; Leonello, VM; Magalhães, CG; Cirelli, JF; Knobel, R. Prevalence of sexually transmitted infections and bacterial vaginosis among lesbian women: systematic review and recommendations to improve care. **Cad. Saúde Pública Rio de Janeiro**, v. 35, n. 3, p. 1-17, 2019.

Bailey, JV; Farquhar, C; Owen, C. Bacterial vaginosis in lesbians and bisexual women. **Sex Transm Dis**, v. 31, p. 691-4, 2004.

Nóbrega, BSM; Oliveira, JL; Almeida, RO; Abdalla, FTM; Nichiata, LYI; Carvalho, PMG. Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis por mulheres homossexuais e bissexuais: estudo descritivo. **Online Braz J Nurs**, v.12, n. 4, p. 931-41, 2013.

Reisner, SL; Conron, KJ; Scout, N; Mimiaga, MJ; Haneuse, S; Austin, SB. Comparing In-Person and Online Survey Respondents in the U.S. National Transgender Discrimination Survey: Implications for Transgender Health Research. **LGBT Health**, v. 1, n. 2, p. 98-106, 2014.

Bailey, JV; Farquhar, C; Owen, C; Mangtani, P. Sexually transmitted infections in women who have sex with women. **Sex Transm Infect**, v. 80, p. 244-6, 2004.

Caetano, A; Leite, SQM; Rosa, CA. Educação em saúde na escola: plano de intervenção escolar para debater infecções sexualmente transmissíveis no ensino médio. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 8, p. 121–137, 2017.

Almeida, RAAS; Corrêa, RGCF; Rolim, ILTP; Oliveira, PS. Conhecimento de adolescentes relacionados às doenças sexualmente transmissíveis e gravidez. **Rev. Bras. Enferm. (Brasília)**, v. 70, n. 5, p. 1033-1039, 2017.

Angelim, RCM; Cabral, LR; Queiroz, SBA; Freitas, RMM; Abrão, FMS. Atividades educativas sobre práticas sexuais de risco para estudantes: relato de experiência. **Rev. Enferm UFPI**, v. 5, n. 1, p. 96-100, 2016.

Meites, E. Trichomoniasis: the "neglected" sexually transmitted disease. **Infect Dis Clin North Am.** v. 27, n. 4, p. 755-64, 2013.

Menezes, CB; Frasson, AP; Tasca, T. Trichomoniasis – are we giving the deserved attention to the most common non-viral sexually transmitted disease worldwide? **Microbial Cell**, v. 3, n. 9, p. 404-418, 2016.

Muzny, CA. Why Does *Trichomonas vaginalis* Continue to be a “Neglected” Sexually Transmitted Infection? **Clinical Infectious Diseases**, v. 67, n. 2, p. 218–220, 2018.

Ribeiro, TD; Dias, DH; Rodrigues, N; Santos, DF; Coêlho, JCA; Coelho, NMD. Tricomoníase: assistência de enfermagem na prevenção. **Rev. Conexão Eletrônica (Três Lagoas, MS)**, v. 15, n. 1, p. 298-305, 2018.

Pogetto, MRB; Silva, MG; Parada, CMGL. Prevalence of Sexually Transmitted Diseases in Female Sex Workers in a City in the Interior of São Paulo, Brazil. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 19, n. 3, p. 493-499, 2011.

Moura, FMJSP; Bezerra, MM; Fernandes, MA; Alencar, NES; Lima, FFF; Ibiapina, ARS. Doenças sexualmente transmissíveis: sentimentos das presidiárias. *Revista Interdisciplinar*, v. 8, n. 3, p. 162-168, 2015.

Brasil. Ministério da Saúde. Política Nacional de Educação Popular em Saúde no Âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPSSUS). Portaria n. 2.761 de 19 de novembro de 2013.

Brasil, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares: Cursos de Graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso: 12 de maio de 2019.

Brasil, Estatuto da Juventude. Atos internacionais e normas correlatas. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições técnicas, 2013.

Jager, ME; Batista, FA; Perrone, CM; Santos, SS; Dias, ACG. O adolescente no contexto da saúde pública brasileira: reflexões sobre o prosad. **Psicologia em Estudo (Maringá)**, v. 19, n. 2, p. 211-221, 2014.

Assis, SS; Araújo-Jorge, TC. O que dizem as propostas curriculares do Brasil sobre o tema saúde e as doenças negligenciadas? Aportes para a educação em saúde no ensino de ciências. **Ciênc. Educ., Bauru**, v. 24, n. 1, p. 125-140, 2018.

Assis, SS; Araújo-Jorge, TC. Doenças negligenciadas e o ensino de ciências: reflexões elaboradas a partir das propostas curriculares. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 7, n. 1, p. 1-11, 2014.

Moretti, FA; Hübner, MMC. O estresse e a máquina de moer alunos do ensino superior: vamos repensar nossa política educacional? **Rev. Psicopedagogia**, v. 34, n. 105, p. 258-67, 2017.

Lilla, M; Tuleta, ID; Amaral, JB; Souza, PC; França, CN. Estresse em estudantes do quarto ano de graduação expostos à realização do Trabalho de Conclusão de Curso. **Revista brasileira de Saúde**, v. 21, n. 4, p. 307-312, 2017.

Graner, KM; Cerqueira, ATAR. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 4, p. 1327-1346, 2019.

Carvalho, MC; Sívori, HF. Gender, sexuality and religious instruction in Brazilian educational policy. **Cadernos Pagu**, n. 50, 2017.

Lara, LAS; Abdo, CHN. Aspectos da atividade sexual precoce. **Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia**, v. 37, n. 5, p. 199-202, 2015.

Carvalho, KEG; Freitas, NO; Souza, JC; Santos, CP; Barbosa, ECS; Araújo, EC. Adolescência e sexualidade: reflexões para a prática da enfermagem em educação em saúde. **Rev enferm UFPE online (Recife)**, v. 8, n. 1, p. 2522-7, 2014.

Cunha-Oliveira, A; Cunha-Oliveira, J; Pita, JR; Massano-Cardoso, S. A aquisição do preservativo e o seu (não) uso pelos estudantes universitários. **Revista Referência**, v. 3, n. 11, p. 7-22, 2009.

Aires, AL; Cruz, CS; Silva, LMN; Albuquerque, MCPA. Comércio ambulante de alimentos na universidade: uma questão de segurança alimentar e prevenção de parasitoses intestinais. **Saúde Meio Ambiente**, v. 7, n. 1, p. 20-3, 2018.

Leoni, PA; Rodrigues, DCG. A. Utilização de uma oficina como auxílio ao ensino no curso de nutrição. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 9, n. 3, p. 1-20, 2016.

**JOÃOZINHO-PORCO-ESPINHO-MEU: O PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM DE LINGUAGEM EM ALUNOS
AUTISTAS NO ENSINO REGULAR INFANTIL**

*Maria Isllingthia Dantas do Ó
Francisco Geraldo Fernandes de Almeida
Andreza Mônica Batista. da Silva
Thiago Costa Alves
Andréa Alexandre Vidal
Milena de Holanda Oliveira Bezerra*

Introdução

O presente trabalho possui como título “Processo de Ensino e Aprendizagem de alunos autistas”, o aluno autista em seu desenvolvimento característico tende a se isolar do mundo, mas aos poucos com “acordos” e intervenções pedagógicas descobre que são capazes de se socializarem e superarem os limites que o transtorno causa. Com as propostas inclusivas asseguradas por lei, alunos portadores de necessidades educativas especiais passaram a frequentar o ensino regular, para tanto se faz necessário que o profissional docente esteja preparado para as adequações que este público precisa. Não sei como agir, ele não participa de nada... ou fica correndo de um lado para outro, ou fica quieto “viajando” e fica assim em qualquer lugar, na sala, no parquinho(...) (CHI-OTE, 2013).

Anseios como esses são comuns em professoras regentes que possuem sua primeira aproximação com alunos autistas, pois a complexidade deste transtorno traz a busca de muitas adaptações para que a aprendizagem ocorra de modo satisfatório. A importância de conhecer e se apropriar de conceitos sobre o autismo infantil, portanto, não é somente propostas das salas de atendimento educacional especializado, mas também de escolas comuns que em processo de inclusão, devem garantir a este aluno a aquisição de conhecimento e crescimento em relação a superação de seus limites.

Esta pesquisa parte do pressuposto que todos que compõem a instituição de ensino, precisam ter o mínimo de conhecimento sobre autismo, para que seja realizado de forma efetiva, uma intervenção pedagógica de sucesso. Este trabalho se organiza no intuito de corroborar acerca das ideias fundamentais sobre transtorno global de desenvolvimento. A priori retrata-se a história do autismo desde os séculos XVII e XVIII até os dias atuais, assim como os marcos legais considerados com maior relevância para as conquistas destes alunos em relação às práticas educativas e assistencialistas. Lembrando que conhecer a história de algo, facilita na compreensão dos conceitos que temos hoje, assim como entender a legislação traz embasamento teórico para discussões judiciais que podem estar ocorrendo no dia-a-dia, de pais, alunos e professores de infantes com

necessidades educativas especiais. Em seguida trata-se dos aspectos clínico; os principais sintomas, o próprio conceito, as possíveis causas levantadas para explicar, como a criança passaria a demonstrar que possui limitações no desenvolvimento, e ainda exploração dos três pontos que fundamentam as barreiras do autista, a questão da linguagem, a falta de interação social e o apego excessivo a rotina. Passa-se para informações sobre os principais instrumentos de identificação precoce, afim de facilitar a intervenção o mais rápido possível pois, ainda não se sabe como prevenir o autismo.

Fala-se ainda acerca da formação de professores no ensino regular sobre o transtorno, o quanto é importante, assim como a falta do mesmo pode acarretar prejuízos significativos para o processo de ensino e aprendizagem de alunos autistas. Retrata-se os principais métodos usados para apreensão de conhecimento de crianças diagnosticadas com transtorno globais de desenvolvimento. A concretização da pesquisa se dar nas dificuldades e conquistas destes alunos no ensino regular, assim como levanta-se debate, tendo em vista que este processo é dinâmico e heterogêneo, precisando ser revisito de forma contínua.

Esta pesquisa traz como objetivo principal, entender como se dar o processo de ensino aprendizagem de crianças autistas no ensino regular, e ainda como este está sendo vivenciado, se de modo satisfatório, ou de maneira artificial, se fez importante buscar o máximo de embasamento teórico e empírico acerca do tema. Compreender as conquistas e dificuldades que este processo acarreta, e ainda acrescentar de modo positivo as práticas pedagógicas de intervenção. A preocupação mais persistente se dar pelo fato de crianças com transtorno globais de desenvolvimento necessitarem de apoio para uma inclusão real, e não somente integração uma vez que assim como todo infante, estes possuem garantia de direitos. Esse trabalho ainda conta com o propósito de favorecer aos professores informações indispensáveis sobre o autismo, de modo que a leitura deste possa suplementar a prática docente.

A principal hipótese desta pesquisa é que, para o processo efetivo de ensino aprendizagem, carece de formações a comunidade escolar em geral, assim como apoio às famílias e ainda adequações qualitativas para crianças autistas, que constroem seu conhecimento de maneira bem particular.

Desenvolvimento

O termo autismo vem do grego “autos” que significa “de si mesmo” e está relacionado a uma série de características específicas, hoje classificadas como Transtornos Globais de Desenvolvimento. Desde a antiguidade, haviam relatos de comportamentos estranhos que podiam estar associados ao autismo. Ao longo dos séculos XVII e XVIII buscou-se entender as relações entre o meio social e a mente humana, influenciados pelos filósofos Locke e Rousseau, para os quais o contato afetivo com o ambiente foi preocupação em caso de crianças com perturbações graves.

Há uma descrição clara de um caso de autismo, realizada, em 1799, por um farmacêutico do Hospital Bethlem, em Londres, e, nos últimos anos do século XVIII

houve um enorme interesse no caso de Vítor, uma “criança selvagem” encontrada nos bosques de Bassine e que foi examinado por um dos criadores da psiquiatria, Pinel, e educado por um precursor da educação especial, Itard. (RIVIÉRE, 1995, p. 273).

A priori o termo autismo foi inserido na literatura psiquiátrica no ano de 1906 por Pouller, porém em 1911, o psiquiatra Bleuler foi quem primeiro utilizou o termo para indicar um tipo de esquizofrenia na qual o paciente possuía uma limitação nas relações humanas e com o mundo externo, sendo assim este classificou o Transtorno como esquizofrenia e não necessariamente como um problema singular, que viria a possuir características mais complexas e classificadas posteriormente como autismo ou transtorno do espectro autístico.

O psiquiatra americano Leo Kanner.(...) em 1943, descreveu um grupo de 11 casos clínicos de crianças em sua publicação intitulada “ Os Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo” (...) Segundo Kanner (1971) o autismo era causado por pais altamente intelectualizados, pessoas emocionalmente frias e com pouco interesse nas relações humanas da criança. (MOSCHINI, 2011, p. 163).

Sabe-se atualmente que as causas apontadas por Leo Kanner não foram confirmadas uma vez que havia autistas com pais amáveis e com boas relações sociais. Mas, a partir desta publicação passou-se a perceber a complexidade do autismo, embora ainda não fosse diferenciado de outras psicoses. Outra importante contribuição veio do austríaco Hans Asperger que no ano de 1944 descreveu um grupo de crianças que possuíam autismo com características diferenciadas, já que a comunicação ocorria de modo precoce e altamente elaborada e não apresentavam sintomas antes do terceiro ano de vida, tal descoberta trouxe a tona a Síndrome de Asperger. Segundo Moschini (2011) o transtorno de Asperger se diferenciava do autismo essencialmente pelo fato de que não ser acompanhada de retardo ou deficiência na linguagem ou no desenvolvimento cognitivo.

No ano de 1970 muitos autores passaram a conceber o autismo como psicose específica e não mais ligadas a outras psicoses. O psiquiatra Cristian Gauderer foi adepto desta ideia no Brasil. Seis anos depois Loma Wing após pesquisas observou que os portadores do autismo possuíam déficits em três áreas, seriam elas a imaginação, socialização e comunicação conhecido atualmente como a Tríade de Wing. Em 1980 surge um debate em relação ao desenvolvimento cognitivo, já que este estaria relacionado diretamente ao campo afetivo-social. A psicanalista Frances Tustin, em seu livro "Autismo e Psicose Infantil", publicado nos anos 1960 mostra que uma criança com menos de dois anos não tem um comportamento social definido, então chama o primeiro ano de vida de "autismo normal". Quando o afeto da mãe era inadequado, a criança era condenada a um autismo patológico. Posteriormente, na década de 1990, a própria autora, poucos anos antes de sua morte, renegou essa visão, relata Costa e Silva em uma entrevista dada no dia 20 de dezembro de 2012 ao Jornal Uol .

Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (4.024/61) criou o Conselho Federal de Educação que possuía um capítulo dedicado apenas a Educação de Excepcionais, tal fato trouxe uma visão nacional voltada à educação especial que até então se caracterizava pela concentração de medidas tópicas de abrangência regional ou por iniciativas isoladas, dez anos depois temos a Lei nº 5.692/ 71:

Após a aprovação da Lei nº 5.692/ 71, que em seu artigo 9º previa o “tratamento especial aos excepcionais”, numerosas ações passaram a se desenvolver com vistas à implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. No âmbito da educação especial, uma dessas ações pode ser identificada no Parecer nº848/72, do Conselho Nacional de Educação- CFE- (...) registra uma solicitação do Ministro da Educação e Cultura ao Conselho Federal de Educação “no sentido de que forneça subsídios para o equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais”. (MAZZOTTA, 2005, p. 54).

Após avanços significativos em termos legais temos na década de 1980 a Constituição de 1988 que confirma a todos o pleno direito a educação e a proposta de que partir de então a matrícula de alunos especiais deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Em sequência a década de 1990, com a Declaração de Jomtien e a Declaração de Salamanca (1994), intensificou-se a proposta de educação para todos, que trazem os princípios para educação de pessoas que apresentem necessidades educacionais especiais.

A política nacional de educação inclusiva chega ao seu apogeu com a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

(...) em seu Capítulo V, trata da educação especial e a define no art. 58 como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. A Resolução CNE/CEB n.º 2, de 2001, institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e determina, no art. 2, a matrícula de todos os alunos nos sistemas de ensino, e as escolas cabe a organização “[...] para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (CHIOTE, 2013, p. 19).

No Brasil, a legislação específica para o autismo começa no ano de 1999 com o Decreto Nº 3.298, que garante a qualquer portador de necessidades especiais à obrigatoriedade das matrículas na rede pública ou privada de ensino, representando avanço significativo no processo de inclusão de alunos autistas. Em junho de 2001, foi sancionada a Lei nº 10.216 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, após a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência, realizado na Guatemala, que dispõe

“Art. 1º Os direitos e a proteção das pessoas acometidas de transtorno mental, de que trata esta Lei, são assegurados sem qualquer forma de discriminação quanto à raça, cor, sexo, orientação sexual, religião, opção política, nacionalidade, idade, família, recursos econômicos e

ao grau de gravidade ou tempo de evolução de seu transtorno, ou qualquer outra.” (BRASIL, 2001, p.1).

Neste documento é assegurado os direitos básicos relacionados à saúde e preservação física. Porém, ainda não é citado o termo Autismo e sim todos os transtornos mentais, e não há especificações para a educação.

Seis anos depois, aprovou-se a Portaria N° 3.211 na qual o primeiro artigo propõe-se a criação de um Grupo de Trabalho com atenção ao Autismo no Sistema Único de Saúde, com especificações “I elaborar um diagnóstico da situação atual para atenção às pessoas com autismo na rede SUS, e II- Propor medidas para ampliação do acesso a qualificação da atenção oferecida na rede SUS.” (BRASIL, 2007, p.1)

No ano de 2011 com a Lei n° 4.568 os autistas têm garantidos seus direitos como cidadãos. Essa lei contempla direitos relativos à saúde, educação, mobilidade, dentre outras.

Art. 3º Serão assinados convênios para criação, no âmbito das instituições de ensino superior públicas e privadas, em especial a Universidade de Brasília, de especializações de educadores-pedagogos, voltadas para a Educação Especial direcionada às pessoas portadoras de autismo e outros transtornos globais do desenvolvimento (F-084.0), nas áreas de Pedagogia, Medicina, Enfermagem, Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional em suas respectivas unidades. (BRASIL, 2011, p.).

Reconhece-se que este artigo preocupa-se com a formação de profissionais para o trato de crianças autistas. Em 2013 estreou uma telenovela brasileira que relata as conquistas e dificuldades de uma jovem autista, e embora essa seja uma obra de ficção tornou o transtorno conhecido do público o que possibilita o debate. A complexidade do autismo não pode ser vista por apenas uma perspectiva, uma vez que o personagem em questão possui estereótipias exacerbadas, mostrando apenas uma forma de autismo, não abrangendo suas variações. Por fim, a história ainda está sendo escrita e engloba as lutas de pais e de autistas em busca de seus direitos e deveres.

A definição deste transtorno é bastante complexa e demanda a articulação de várias áreas do conhecimento, os aspectos clínicos, terapêuticos e pedagógicos são apenas um exemplo de sua gama de direcionamentos. O transtorno do espectro autístico se enquadra segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais publicado no ano de 1994 e elaborado por psiquiatras da Associação da Psiquiatria Norte- Americana (DSM IV) nos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento que se dividem em Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno de Asperger, os quatro aqui citados possuem diferenciações significativas, embora partilhem de algumas características.

Já a Classificação Internacional de Doenças (CID – 10) classifica-o em Transtorno Global de Desenvolvimento, com código F-84, que refere-se ao “autismo infantil” com código F84.0, tendo ainda, o autismo atípico, a síndrome de Rett, e síndrome de

Aspeger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno geral do desenvolvimento não especificado. Tanto a CID-10 como a DSM-IV servem de parâmetro para os profissionais da saúde. Em ambas podemos perceber três características comportamentais comuns: imutabilidade na rotina, isolamento social e por fim dificuldade na linguagem.

“Todo dia ela faz tudo sempre igual: me sacode às seis horas da manhã, me sorri um sorriso pontual. E me beija com a boca de hortelã.” (BUARQUE, 1971) este trecho é da música popular brasileira Cotidiano, registrada no anexo 1 deste trabalho, ela mostra uma rotina, característica marcante no Transtorno do espectro autístico. Há uma necessidade em se fazer tudo da mesma maneira, todos os dias. Em conversa informal com uma mãe de um autista ela relatou que o filho aos três anos de idade, vestia apenas uma determinada roupa, tendo que lavá-la enquanto o mesmo dormia, pois quando este despertasse não aceitava nenhuma outra.

Eles experimentam uma necessidade de imutabilidade que se manifesta por uma resistência marcada a mínima mudança no ambiente habitual do autista. (...) Mas é difícil prever quais alterações particulares do ambiente vão produzir tais reações. (LEBOYER, 2007, p.18).

Podem ocorrer ainda um apego a objetos bem particulares como uma chave por exemplo mas não para se apropriar de seu valor real que seria um instrumento para abrir algo, ao contrário passa a ter um valor simbólico, afetivo. Objetos que giram são muito apreciados por eles, para ilustração tem-se a bicicleta que pode ser alvo de entretenimento se colocada de ponta cabeça de modo que seus pedais funcionam girando sempre de um lado para o outro. Pêndulos ou qualquer outros itens que se movimentam de modo contínuo chamam a atenção.

Esses indivíduos apresentam uma preocupação persistente com partes de objetos (botões, partes do corpo). Também pode haver uma fascinação com o movimento em geral (por ex., as rodinhas dos brinquedos em movimento, o abrir e fechar de portas, ventiladores ou outros objetos com movimento giratório rápido). O indivíduo pode apegar-se intensamente a algum objeto inanimado (por ex., um pedaço de barbante ou uma faixa elástica). (DSM-IV-2003).

Os brinquedos normalmente são alinhados de forma sistemática, podendo este ainda colecionarem botões, carrinhos e etc. Inclusive com o próprio corpo, segundo Leboyer (2007) os autistas tem movimentos estereotipados, como girar suas mãos ou bater uma contra a outra. Ainda conseguem passar horas girando mas, não sentem vertigens ou mesmo ficam nauseados, sentem-se satisfeitos.

A maior dificuldade encontrada é a resposta de estímulos ao que concerne a visão e a audição, pois este inclusive podem levar ao primeiro momento um diagnóstico de surdez por falta de resposta. Segundo Leboyer (2007) “Ao que concerne à audição, pode existir uma ausência de respostas a estímulos sonoros (sons ou comandos verbais)

qualquer que seja sua intensidade ou brutalidade (...)” ou ainda podem procurar estímulos como bater nas orelhas, ranger os dentes dentre outras.

Ocorre ainda de assumirem pavor a determinados tecidos, que ao tocarem a pele causa incomodo, sons do cotidiano como de uma batedeira e liquidificador visivelmente chateiam. Em suma a mudança pode causar reações imprevisíveis, mas sempre de forma estranha ou nenhuma reação ou uma histeria descontrolada.

A segunda característica do autismo infantil, é o fato de estar sozinho mesmo presente em uma multidão, faz parte do ser autista, a solidão é marcada pela não interação com o grupo que este frequenta ou mesmo com seus familiares.

Na primeira infância, essas dificuldades se manifestam: pela ausência de uma atitude de antecipação (ao dar o colo a essas crianças, elas assumem, ao contrário do esperado uma postura rígida) pela ausência de contato visual e pela ausência de resposta de sorriso e de mímica (...). O autista se comporta mais frequentemente como se estivesse só, como se os outros não existissem. (...) as vezes elas se interessam por uma parte do outro, sua mão, um detalhe do vestuário. (LEBOYER, 2007, p. 15).

Este comportamento se intensifica quando começa o processo de escolarização, momento pelo qual a criança interage com os colegas e professores, assunto que será discutido mais adiante. A seguir um trecho de um artigo com relato de uma mãe que tem um filho autista, a mesma narra um episódio:

Neste verão (1937), compramos para ele um escorregador e na primeira tarde, enquanto outras crianças ali estavam escorregando, ele não se aproximava e quando o colocamos lá em cima para escorregar, ele pareceu tomado de horror. Entretanto na manhã seguinte, quando não havia ninguém presente, ele foi para fora, subiu a escada e escorregou desde então tem escorregado com frequência, mas escorrega somente se nenhuma outra criança estiver presente para escorregar com ele...(...).(KANNER,1943).

Como pode ser percebido pelo relato, a criança não se sente a vontade com outras, inclusive experimenta de sentimentos confusos que o fazem recuar, evitar contato, embora tenha interesse no objeto que as demais se utilizavam. Posteriormente sozinho, ele pode contemplar a dinâmica que o brinquedo lhe proporcionaria. Em conversa informal, uma mãe, comentava que começou a achar que o filho sofria de algum problema, quando nas festas de fim de ano, o mesmo agia como se seus primos não estivessem lá, embora tivessem a mesma idade, e provavelmente gostos parecidos. Segundo ela como moravam no sítio, ele ficava realmente feliz quando tinha oportunidade de ficar observando os cavalos, mas sempre de longe, não chegava a tocá-los, inclusive os brinquedos de preferência tinha que ser miniaturas de cavalos, para ficarem alinhados no canto da sala, posteriormente a afeição mudou.

“O contato físico direto e os movimentos ou ruídos que ameaçam romper a solidão são tratados como se não estivessem ali, ou não bastasse isso, são sentidos dolorosamente como uma interferência penosa.” (KANNER, 1943, citado por BELISARIO FILHO,2010, p.9).

Precisa-se ter sensibilidade para entender que a falta de interação com o outro é uma das dificuldades que o autismo possui, porém pode ser trabalhada de forma progressiva e persistente. No mais a falta de interação está ligada a outra característica deste transtorno, que se refere a linguagem, ou mesmo a dificuldade de comunicar-se e se fazer entender perante o outro.

“Entra no silêncio, longe dos outros, que as palavras se dirão, depois da espera, entra no silêncio, longe dos muitos, e escuta uma única palavra, que irá subir do fundo do mar, basta ouvir uma vez e depois, o silêncio.”, este trecho da música “O silêncio” mostra a ausência da fala para comunicação. Há um comprometimento na linguagem, omissão de resposta aos afagos dos pais, ou mesmo que haja comunicação não se percebe expressões que façam o bebê se fazer entender como gestos, olhares, balbucios em direção ao objeto como se pedissem. Riviére (1995) diz que determinadas condutas funcionais de grande importância (...) imitação e empregos de gestos e vocalizações comunicativas, não chegam a serem adquiridas ou vão sendo perdidas progressivamente.”

A dificuldade em relação a linguagem, acaba comprometendo a interação social, que por sua vez necessita de imutabilidade para sentir-se seguro no meio em que se está inserido. Como receptores a compreensão é literal e não flexível, sendo assim bastante mecânica necessitando de objetividade e o mínimo de abstração. O concreto seria a maneira mais próxima do pensamento autista. Em frases muito elaboradas são interpretadas apenas algumas palavras que podem ser repetidas, porém sem significações no contexto. Outra relação importante é a complexidade para interpretação de expressões faciais, pois estes não conseguem distinguir com clareza as emoções que o outro estaria sentindo.

Outro fato marcante diz respeito a ecolalia, diz respeito a repetição da fala ou mesmo dos sons que rodeiam a criança, no período de desenvolvimento chamado balbucio. No caso do autismo esta característica de reprodução pode ocorrer frequentemente mesmo este tendo passado por esta fase. É preciso ter em vista que autista não possuem essa diferenciação de fases uma vez que as variações de um caso para outro são muito marcantes.

“Ao que parece, a rigidez da fala ecológica, bem como o estranhamento que ela provoca, estariam dando alguma visibilidade a esse estatuto do outro/interlocutor/interprete enquanto instanciação da língua. Nesse sentido, sugerimos que ao se ancorar na fala do outro sem a dimensão do reconhecimento a ecolalia estaria representando uma ancoragem na substância sonora produzida pelo indivíduo.”(MONTEIRO DE CARVALHO, 2002, p. 16).

Em outras palavras, a falta de flexibilidade dada a presença da ecolalia seria uma maneira de neutralizar o outro e extrair dele apenas os sons da fala sem a real reflexão sobre o que está sendo dito. O processo de aquisição da linguagem de crianças autistas necessitaria de um estudo mais detalhado, uma vez que a comunicação é a ponte para apreensão de conhecimento, tanto do autista como das pessoas que o rodeiam e buscam facilitar a superação das limitações existentes.

Os estudos sobre o funcionamento cerebral dos autistas mostram que há um comprometimento na área que corresponde a afetividade e percepção de emoções,

entender isso é importante, mas o porquê, dessa limitação ainda necessita de maiores esclarecimentos. Com o avanço da tecnologia e os estudos nesta área provavelmente haverá respostas precisas futuramente. Aborda-se ainda o aumento de pessoas autistas nos últimos anos, porém o que se percebe é o crescimento de diagnósticos, pois com a divulgação na mídia, aqueles que antes eram chamadas de ermitões, passaram a entender porque agem de determinada maneira, uma vez que o autismo pode surgir em vários níveis.

A importância do diagnóstico precoce possibilita uma intervenção eficaz, pois a família passa a buscar subsídios para o avanço no desenvolvimento de seu filho. Uma gama de profissionais serão essenciais, como fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagoga, terapeuta ocupacional, neurologista dentre outros.

Os instrumentos de rastreamento costumam ser classificados em dois níveis, segundo seu objetivo mais geral de aplicação. O nível 1 inclui medidas desenvolvidas para identificar crianças com risco de apresentarem problemas de desenvolvimento que podem ser gerais ou específicos. Essa avaliação costuma ser feita na clínica pediátrica onde todas as crianças são avaliadas de forma rotineira. O nível 2 inclui instrumentos que permitem diferenciar o risco de autismo de outros problemas de desenvolvimento, como por exemplo atraso do desenvolvimento ou prejuízos de linguagem. Costumam ser aplicados em centros de avaliação clínica e programas de intervenção precoce. (COONROD & STONE, 2005, citado por LAMPREIA, 2008, p.402)

A seguir uma organização esquematizada de alguns instrumentos de identificação precoce e seus níveis. Onde segue-se a faixa etária de aplicação, o que mais é necessário, se questionário ou observação.

Quadro 1: Alguns instrumentos de identificação precoce do autismo

Nível	Instrumentos	Faixa Etária (meses)	Forma de aplicação
1	CHAT	18	Q+O*
	M-CHAT	24	Q
2	CSBS DP/ SORF	12-24	Q+O
	STAT	24-36	O
*Q- questionários; O- observação			
Fonte: LAMPREIA, Carolina. Algumas considerações sobre a identificação precoce do autismo In MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria; HAYASHI, Maria C. P. I (orgs.) Temas em educação especial: Conhecimentos para fundamentar a prática. Brasília: Junqueira&Marin Editores, 2008)			

O CHAT (Checklist for Autism in Toddlers), possui nove perguntas sobre a rotina do bebe (Questionário) que irá contemplar o interesse social; o desenvolvimento motor; a atenção partilhada através do ato de apontar, assim como cinco itens de observação do profissional de saúde, que levará em consideração a interação social através do contato ocular. Em ambos será ponderado a interação social e a capacidade de fazer de conta. Para tanto é de alto risco crianças que apontem atraso nos cinco itens da observação e de médio risco os que contemplem três.

Vale ressaltar ainda a capacidade imaginativa da criança, do fazer de conta e dos gestos de antecipação sobre diferentes expressões de desejos, seja de um objeto ou

mesmo de sons que o mesmo escute, a postura rígida por exemplo indica que não há um sinal satisfatório no desenvolvimento do mesmo.

O M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers), é um instrumento de nível 1, que tem apenas o questionário, o qual deve ser feito aos dois anos de idade para identificar se houve avanços ou regressões comportamentais. É preciso estar atento pois este instrumento faz referência a resposta dos pais que podem não ser condizentes com a realidade da criança. Lembrando que este ainda possui mais de treze itens que são fundamentados como responsáveis pelo transtorno do espectro autista.

Ao fazer uma avaliação crítica do M-CHAT, Charman e colaboradores (2001) argumentam que há uma desvantagem em aplicar apenas um questionário, sem parte de observação direta, pois pode haver uma discrepância entre o relato dos pais e a observação pelo médico. Também ocorre de pais fazerem afirmações diferentes em momentos diferentes. (LAMPREIA, 2008, p. 405).

A confiabilidade deste instrumento está ancorado na resposta dos cuidadores do pequeno que inclusive podem em um primeiro momento por questões afetivas não serem fidedignos, ou mesmo pela não aceitação, o medo de possui um filho cuja o desenvolvimento é comprometido, em suma todas essas questões devem ser vistas afim de uma ideia verdadeira sobre o quadro da criança.

O SART (Screening Tool For Autism in Two-year-olds) este é mais avançado em relação aos demais pois foca nas especificidades do autismo ou qualquer transtorno de desenvolvimento, este possui doze itens que são divididos da seguinte forma: quatro de imitação motora, dois de jogo convencional e quatro de comunicação como dirigir a atenção. O STAT é capaz de diferenciar se a criança se encaixa no quadro de autismo ou outro transtorno de desenvolvimento. Segundo LAMPREIA (2008) “(...) é provavelmente mais útil como instrumento de rastreamento de crianças menores porque os itens avaliados são mais prováveis de estarem presentes em idades mais jovens.”

O CSBS DP (Communication and Symbolic Behavior Scales- Developmental Profile) é analisado como avaliação de segundo nível pois, tem subsídios para interpretação de crianças ainda pequenas e suas habilidades pré-linguísticas. O mesmo se organiza em três medidas, a primeira é uma lista de checagem a ser completada pelos pais; a segunda é um questionário para o responsável pela criança e o último corresponde a interação do bebê com a mãe, os gestos, olhares, uso de objetos ou qualquer expressão pré linguista.

O único consenso existente entre os instrumentos citados anteriormente está em relação a comunicação corporal, uma espécie de falha no comportamento de atenção socializada com os demais. Dos objetivos deste instrumentos, tem-se que, LAMPREIA (2008) “O CHAT por exemplo, teve como objetivo a brevidade e facilidade de aplicação, enquanto o CSB DP/SORF (...) problemas comunicativos de forma mais exaustiva.” Vale ressaltar ainda que as faixas etárias oscilam de um instrumento a outro, como no caso do START que vai de dois a três anos de vida, enquanto o CSB DP/SORF que vai de doze meses a vinte e quatro. Os quatro instrumentos apresentados anteriormente se fazem presentes neste trabalho a fim de facilitar os profissionais do-

centes na orientação de pais e responsáveis pelos seus infantes. É necessário ainda uma postura que facilite informações.

A DSM-IV já citada neste trabalho traz subsídios a respeito deste universo que é o transtorno autístico e ainda possui elementos que ajudam os profissionais da saúde a realizarem o diagnóstico, porém se faz necessário observações e entrevistas com as famílias e responsáveis pelo meio que a criança está inserida, para que ocorra uma intervenção clínica e consequentemente pedagógica. A seguir um quadro acerca dos critérios.

Quadro 2 - Critérios diagnósticos básicos DSM-IV do transtorno autista	
A.	Para que se dê um diagnóstico de autismo, devem cumprir-se seis ou mais manifestações do conjunto de transtornos: (1) da relação, (2) da comunicação e (3) da flexibilidade. Cumprindo-se no mínimo dois elementos de (1), um de (2) e um de (3).
1.	Transtorno qualitativo da relação, expressado no mínimo em duas das seguintes manifestações: <ol style="list-style-type: none"> a. Transtorno importante em muitas condutas de relação não verbal, como o olhar nos olhos, a expressão facial, as posturas corporais e os gestos para regular a interação social. b. Incapacidade para desenvolver relações com iguais adequadas ao nível evolutivo. c. Ausência de condutas espontâneas voltadas a compartilhar prazeres, interesses ou êxitos com outras pessoas (por exemplo, de condutas de apontar ou mostrar objetos de interesse). d. Falta de reciprocidade social e emocional.
2.	Transtornos qualitativos da comunicação expressados no mínimo em uma das seguintes manifestações: <ol style="list-style-type: none"> a. Atraso ou ausência completa de desenvolvimento da linguagem oral (que não se procura compensar com meios alternativos de comunicação, como os gestos ou a mímica). b. Em pessoas com fala adequada, transtorno importante na capacidade de iniciar ou de manter conversas. c. Emprego estereotipado ou repetitivo da fala ou uso de uma fala idiossincrática. d. Falta de um jogo de ficção espontâneo e variado, ou de jogo de imitação social adequado ao nível evolutivo.
3.	Padrões de conduta, interesse ou atividades restritivos, repetidos e estereotipados, expressados no mínimo em uma das seguintes manifestações: <ol style="list-style-type: none"> a. Preocupação excessiva com um foco de interesse (ou vários) restrito e estereotipado, anormal por sua intensidade ou por seu conteúdo. b. Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais. c. Estereotípias motoras repetitivas (por exemplo, sacudir as mãos, retorcer os dedos, movimentos complexos de todo o corpo, etc.). d. Preocupação persistente com partes de objetos.
B.	Antes de 3 anos, devem ocorrer atrasos ou alterações em uma destas três áreas : (1) interação social, (2) emprego comunicativo da linguagem ou (3) jogo simbólico.
C.	O transtorno não é melhor explicado por uma síndrome de Rett ou por um transtorno desintegrador da infância.
<p>Fonte: Desenvolvimento psicológico e educação. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús.</p>	

A Casa da esperança é uma associação que atende em Fortaleza mais de 400 crianças autistas, a mesma utiliza para o diagnóstico de sua clientela preferencialmente o ADI-R (Autism Diagnostic Interview-Revised.), que se trata de uma entrevista semi-estruturada que contém 100 perguntas sobre o desenvolvimento (comportamento, comunicação e socialização) da criança com suspeita de autismo, possibilitando um algoritmo de diagnóstico por meio dos critérios do DSM – IV. Tal instituição foi fundada pela Doutora Fatima Dourado que busca através de parcerias, uma melhora signi-

ficativa no desenvolvimento positivo de crianças e adultos autistas e ainda colabora em pesquisas na área, sendo esta, referência nacional em termos de práticas terapêuticas e pedagógicas em relação a indivíduos portadores de transtornos globais de desenvolvimento.

É importante frisar que o diagnóstico deve ser feito com cuidado, e não é de competência dos profissionais docentes realizá-los, porém deve-se estar ciente no que diz respeito aos instrumentos de identificação precoce, afinal o primeiro passo para compreender o universo autista é conhecê-lo e assim elaborar recursos que venha a ajudá-los na percepção de mundo para ultrapassar na medida do possível, seus *déficits*. A questão da formação de professores se fez necessária nesta pesquisa para entender como se dar o processo de ensino aprendizagem, pois para que ocorra troca de informações é preciso mais de um ser humano e assim sendo o professor e suas bases de educador são fundamentais para compreender sua prática.

A formação, numa perspectiva crítico-reflexiva, deve fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995). Esta se constrói com base no significado dos movimentos dos docentes e no sentido que o profissional confere ao seu trabalho, definindo o que se quer e o que não se quer e o que se pode como professor. Veiga (2006), refletindo sobre a docência e seus desdobramentos na formação, na identidade e na inovação didática, afirma que a formação, por estar vinculada à história de vida dos sujeitos, está em permanente processo de construção, de transformação; portanto, jamais estará pronta, concluída. Ela não se constrói pelo acúmulo de cursos, de técnicas, de conhecimentos, mas, por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Nisto reside a importância de investir no sujeito e de dar um estatuto ao saber construído pela via da experiência. (ROZEC, 2012, p.29/30)

Como pode ser visto na citação acima, a construção da identidade profissional é realizada na prática docente de modo diário, onde o professor necessita ser um pesquisador que busca, não fórmulas acabadas mas ideias que possam facilitar o processo de ensino e aprendizagem. A práxis, ação seguida de reflexão deve ser entendida como funcional no espaço educativo, pois uma vez o trabalhador entendendo suas limitações e buscando novas formas de ultrapassar barreiras, este reconhece que seu ponto inicial foi importante para a chegada do ponto seguinte que não menospreza o anterior. Deste modo se faz quase que obrigatório a investigação, ação/reflexão, ou seja, criticidade. Os cursos em si facilitam as relações de educador /educando, mas somente eles não garantem sucesso no exercício escolar. Segundo a Política Nacional de educação especial:

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos

núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Percebe-se que o profissional docente deve estar em busca constante de atualização de conhecimentos, a fim de facilitar a socialização de alunos com necessidades educativas especiais, incluindo os alunos portadores de transtorno global de desenvolvimento, mais especificamente o autismo infantil, que precisa de adaptações para superação de dificuldades impostas por este problema.

O momento pelo qual a criança entra na escola, um novo mundo passa a fazer parte do cotidiano da mesma. Com autistas não é diferente e a escola é o lugar para a interação com o outro e socialização de conhecimentos e crescimento pessoal. Para SCHLUNZEN (2011) acredita-se que a escola é o lugar em que esse aluno está sendo formado para a vida pública, construindo sua identidade a partir dos confrontos com as diferenças e da convivência com o outro.

O processo de ensino/ aprendizagem se dar de modo dinâmico. O aluno é visto como o centro do processo e o professor um facilitador para apreensão do conhecimento. Para tanto o profissional docente precisa garantir subsídios a fim de realizar seu trabalho de modo satisfatório. O que causa um impasse, será que as/os mediadores do conhecimento estão aptos a trabalharem com crianças portadoras de necessidades educativas especiais?

As práticas na escola devem favorecer à criança com Autismo, novos modos de ser e de se constituir, abrindo caminho para possibilidades singulares de interagir com os outros e o mundo. A mediação pedagógica deve ser intencional, uma ação consciente de mediar e intervir [...] com o propósito de promover a interação social e a participação na cultura, desenvolver a linguagem e as formas de significar o mundo, e elevar os níveis de pensamento (GOES, 2002, p.106)

O professor precisa acreditar na importância de seu trabalho no sucesso de seus alunos, sejam autistas ou não. Com o advento da inclusão alunos autistas estão presentes no ensino regular e não mais somente nas instituições segregadas. A inclusão favorece o aflorar da criança autistas que tem na escola a possibilidade de interagir e poder vir a ser mais.

Na mediação pedagógica, no contato cotidiano, a imagem da criança com Autismo (genérica) produzida no discurso social macro, de quem não interage com o outro, deve abrir espaço para imagem de uma criança que apresenta sim especificidades, mas, como toda e qualquer criança (e ser humano), necessita do outro para se desenvolver culturalmente de forma singular e única. (CHIOTE, 2013, p.46).

Como podemos perceber na citação, a maior deficiência que existe é o pré-conceito que só existem por conta de informações limitadas ou mesmo quando estas são interpretadas de forma dúbia. Assim como qualquer criança a, o infante autista possui na escola, parte importante na ascensão social deste aluno. Muitas têm sido as contri-

buições para facilitar o desenvolvimento de pessoas autistas. Para tanto é válido ressaltar que como em todo caso de deficiência ou perda de alguma função que possa vir a atrapalhar o desenvolvimento de um indivíduo é papel da sociedade facilitar o seu crescimento e estabelecer a quebra de qualquer barreira existente seja ela física ou psíquica.

O TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Childre) que traduzindo ao português significa, Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficits relacionados com a comunicação, é um programa especial de educação que começou em meados de 1960 quando 3 médicos estavam trabalhando com crianças autistas e viram a necessidade de construir meios para o controle do ambiente de aprendizado e que encorajasse a independência das crianças, favorecendo autonomia em seu crescimento. O método TEACCH é o único capaz de pôr no centro da discussão vários aspectos que contribuem para a efetiva construção do conhecimento do autista, por exemplo o ambiente físico, social e da comunicação. O ambiente é estruturado para acomodar as dificuldades que a criança autista tem ao mesmo tempo que treina a sua performance para a aquisição de hábitos aceitáveis e apropriados para melhoria de seu dia-a-dia.

A criança autista possui prejuízos comportamentais, o que não significa que estes sejam incapazes de aprender e se desenvolver. Como mostra a citação acima, as atividades precisam ser repetitivas e claras, assim como guiadas de imagens o que torna a prática mais concreta, e ainda auxilia na reorganização das ideais de indivíduos com transtorno global de desenvolvimento. Vale ressaltar ainda que o apego a rotina é valorizado neste métodos, facilita a vida de pessoas com transtornos globais de desenvolvimento e comportamentais.

Este método é fundamentado em teorias comportamentais e psicolinguísticas, pois acredita-se que a partir do momento que a criança passa entender melhor a comunicação, automaticamente ela irá socializar-se de melhor maneira com o mundo. Na psicopedagogia esta maneira de se trabalhar foca na linguagem, receptiva e a expressiva que são estimuladas visualmente, (fotos, figuras, cartões), e ainda estímulos corporais, (apontar, gestos, movimentos em geral) para facilitar uma linguagem alternativa se for necessário. Este sistema deve ser proposto de forma individualizada e repassada a um terapeuta, que trabalhará de forma sistemática para alcançar determinado objetivo, uma vez conseguindo a conduta adquirida é ganho o que ajuda no próximo passo ou meta.

O ABA (Análise Comportamental Aplicada, Applied behavior analysis) como o próprio nome sugere, se embasa no estímulo resposta de cada aluno, sendo difundido pelas instituições por seu caráter científico, onde o Departamento de Saúde do Estado de Nova York, afirmam que o estudo individualizado é essencial para tratamentos comportamentais; e o ABA seria o único a levar em consideração este aspecto, vale lembrar ainda que é o único que possui comprovação efetiva, pois através de observações é possível perceber melhoras significativas na vida de alunos autista que passaram a se desenvolver gradativamente. Tem este ainda trago redução de comportamentos agressivos, estereotípias, autolesões, agressões verbais, e fugas posturas essas que interferem na aprendizagem e comportamento do aluno diagnosticado com autismo. Como

estímulo é oferecido guloseimas ou objetos desejados, sendo o comportamento ou atividade repetidas diversas vezes afim de não ocorrer o erro.

Em suma a análise da ABA é bastante complexa e precisa esta aliada ao maior número de pessoas possíveis, no sentido de cuidar e favorecer as mudanças na vida da criança autista. Precisa-se ainda ter em vista a importância da rigidez do método, no que tange a repetição gradativa, e ao mesmo tempo a flexibilidade deste que precisa está mudando de acordo com a resposta traga pelo infante. A proposta é tornar tudo muito natural ao ponto de deverás ser aprendido para que o próprio processo de aprendizagem auxilie na aquisição de outras competências e habilidade essenciais no dia-a-dia.

O modelo seguinte é o SCERTS (Social Communication, Emotional Regulation and Transactional Support) que significa Comunicação Social, Regulação Emocional e Apoio Transacional, que possui como pressuposto uma ideia multidisciplinar do indivíduo apto a aprendizagem, onde de forma integral são favorecidas habilidades na comunicação, e sócio emocionais de pessoas autistas ou com outros distúrbios relacionados. Segundo o Manual SCERTS, volume I, citado por Alexandre Costa e Silva:

Este modelo educacional inovador é baseado em uma interação entre pesquisa e prática clínica, sendo por nós publicado desde meados da década de 70. Neste esforço colaborativo, temos tentado honrar as complexidades do desenvolvimento infantil assim como os desafios vivenciados por crianças com distúrbios do espectro autista (ASD), atingindo um equilíbrio entre pesquisa confiável e aplicação teórica e prática no sentido de melhorar a qualidade de vida de crianças com ASD e suas famílias. (SILVA, 2007).

Neste também ocorre o atendimento individualizado, que deve contar com uma gama de profissionais nas áreas pedagógicas e clínica de maneira ativa e organizada em busca de um denominador comum, no caso a Aprendizagem e/ou aquisição de conhecimento envolto de reflexão. Em relação aos dois anteriormente citados este possui diferenciação por tratar também o lado afetivo na socialização da criança autista.

Por fim e não menos importante merece destaque o Pictures Exchange Communication System (PECS) traduzindo, Sistema de Comunicação por Trocas de Figuras. Possui em sua organização de funcionamento uma espécie de linguagem alternativa com o finalidades específicas. Pode ser usado em crianças e adultos com bons resultados, este foi inicialmente utilizado no Delaware Autistic Program, e é reconhecido mundialmente em termos de comunicação, seus materiais são simples, e conta a com o apoio de educadores, cuidadores e familiares contemplando assim de forma integral e multidisciplinar. Segundo o Manual de Treinamento do PECS em sua II edição as fases se dividem em:

Fase I- Ensina os alunos a iniciarem a comunicação desde o início por meio da troca de uma figura por um item muito desejado.

Fase II- Ensina os alunos a serem comunicadores persistentes- ativamente irem à busca de suas figuras e irem até alguém e fazerem uma solicitação.

Fase III- Ensina os alunos a discriminar figuras e selecionar uma figura que represente um objeto que eles querem.

Fase IV- Ensina os alunos a usarem uma estrutura na fase para fazer uma solicitação na forma de “ eu quero”.

Fase V- Ensina os alunos a responderem a pergunta “ O que você quer?”

Fase VI- Ensina os alunos a comentarem sobre coisas no ambiente deles, tanto espontaneamente como em resposta a uma pergunta.

Fase VII- Expandindo o vocabulário- Ensina os alunos a utilizarem atributos, como cores, formas e tamanhos dentro das solicitações deles.

Cada fase possui grau de elaboração superior a seguinte o que possibilita crescimento no conceito de linguagem e o uso da mesma para a comunicação, que pode ser escrita ou oral. Deve-se entender que tal dinâmica é importante para o desenvolver da aprendizagem. Embora estes métodos não sejam precisamente pedagógicos auxiliam qualitativamente a rotina de crianças autistas e as possibilidades superação das dificuldades que o transtorno causa. Diversos sítios eletrônicos, blogs e web sites, foram criados por pais, e colaboradores de crianças e adultos com TGD (Transtorno Global de Desenvolvimento) onde são compartilhadas experiências, debates e discussões e ainda é posto em evidência métodos e alguns recursos. Os métodos citados nesta pesquisa, estão aqui explicados de maneira simples e sintética tendo estes uma organização complexa que deve ser visto de forma mais aprofundada uma vez que cada um deste, é um mar de possibilidades. E ainda é importante frisar que há também tantos outros métodos e que neste estudo temos apenas um recorte. O que percebe-se em comum aos métodos se relaciona a linguagem, que é a base da interação com o meio em que vive, que ocasiona a interação social e chance de ir além.

Entender as dificuldades de alunos autistas é de suma relevância para contribuir em suas conquistas. Acredita-se que o maior empecilho de indivíduos com transtorno global do desenvolvimento, seja na representação mental, que seria a base cognitiva para posse de novos conceitos.

(...) Para Piaget, conhecer seria (inter) agir e representar (operar) mentalmente, capacidade humana construída ao longo dos anos. Outro autor, L. Vygotsky (1896-1934), entendia que a representação mental era construída em um espaço definidamente elaborado pelo entrecruzamento das esferas individual e social da criança. Assim, os conceitos de representação mental e social praticamente fundem-se na perspectiva vygostkiana. Representar mentalmente significa apropriar-se de representações socioculturais, mediadas pela linguagem do grupo. (BEYER, 2002, p.112)

Trabalhar com sujeitos que possuem déficits na interação social, e na própria linguagem, é um desafio que o professor do ensino regular enfrenta no dia-a-dia da criança incluída no ensino regular. A percepção de autistas são diferentes dos demais seres humanos. BEYER, 2002, diz que “O indivíduo com autismo mantém-se privado

dessa capacidade pela dificuldade em representar mentalmente situações de conflito, muito menos em analisá-las ou interpretá-las racionalmente.”

A partir dos quatro anos de idade, a criança começa a demonstrar mais domínio sobre a construção de interpretação do mundo, e aprimoramento da linguagem. Onde a criança pode perceber a diferença do real e do imaginário nas brincadeiras de faz de conta e ainda entende atitudes dissimuladas e não condizentes com o real se for o caso.

Essa capacidade mental de interpretação das ações de terceiros, já presente em criança de quatro anos, não se verifica em sujeitos com autismo (nas diferentes faixas-etárias). (...) Assim, os processos de metacognição ou de metarrepresentação são extremamente débeis (se não inexistentes) em indivíduos com autismo, contrapondo-se a capacidade de “ler a mente”, presente em qualquer criança com um desenvolvimento intelectual sadio, a criança autista se encontraria a uma situação de “cegueira mental”. (HAPPÉ, 1998, citado por BEYER, 2002, p. 114).

Uma das conquistas que podem ser adquiridas por alunos autistas, é terem na escola este momento de treino acerca da leitura da mente, acreditando que é possível através de métodos específicos a mudança. Em muitos sites de acompanhamento de pais que têm filhos autistas, se torna evidente um discurso que valoriza as escolas especializadas em educação especial, por serem estas conhecedoras de tais teorias e métodos, a mais citada é a tão visada Casa Da Esperança já relatada nesta pesquisa.

As escolas regulares não dispõem de tais definições ou mesmo de outras interpretações sobre o ensino na educação especial, e ainda mais na própria inclusão. As dificuldades portanto dar-se-ia pela falta de conhecimento sobre as práticas inclusivas, a formação precária dos professores, ou mesmo de diagnósticos retardatários que vem a influenciar na vida da criança autista.

No momento a conquista que pode ser citada é a garantia da inclusão desses alunos no ensino regular, porém pode-se ver ainda que a inclusão é benéfica se ocorrer de maneira efetiva. Outra conquista é que nos últimos meses desta pesquisa a mídia, teria trago a discussão embora artificialmente sobre os transtornos globais de desenvolvimento, podendo assim viabilizar alguns conceitos e ensinamentos importantes.

Considerações finais

Bem ao longo desta pesquisa, muitas constatações podem ser feitas de maneira bem particular. Num primeiro momento, na justificativa deste trabalho ainda persiste, inclusive de modo mais expressivo, pois buscou-se entender o processo de ensino/aprendizagem, porém remete-se que nem mesmo a inclusão está ocorrendo de fato. As instituições de ensino sequer possuem métodos específicos para o aluno autista. Não há adaptações mínimas para a permanência e o sucesso do educando. Este trabalho organizou-se para facilitar informações que segundo a critério da autora é julgado importante para a vivência de crianças autistas no ensino regular.

Nos métodos tragos nesta pesquisa, há uma variedade de técnicas e saberes acessíveis a qualquer pessoa que esteja interessada a vir facilitar a vida de crianças autistas, e embora estejam apenas em recorte e de modo restrito. Percebe-se que com as limitações que o autismo possui, a criança que possua este transtorno, pode aprender, se for dado a ele estímulos e possibilidades de apropriação de conhecimento. A valorização da rotina deve ser positiva pois os mesmo sentem-se confortáveis com situações que não mudam.

Inúmeros foram os aprendizados tragos por esta pesquisa, e ainda muitos os questionamentos. Almeja-se uma prática que realmente faça a diferença na vida de crianças autistas que podem vir a existir ou as e que já existem mas mesmo possuem diagnóstico. Enquanto estudante de Psicopedagogia Institucional e Clínica acredita-se que nenhum profissional docente ou mesmo comunidade escolar pode desconhecer as informações tragas neste trabalho. Não permite-se que autistas e crianças com necessidades educativas especiais em geral sejam excluídas ou incluídas de qualquer maneira que acaba por excluir de maneira disfarçada pois o aluno ainda precisa se adaptar a escola, ao currículo, ao projeto político pedagógico dentre outros aspectos.

Por esta causa, se faz necessário união de todos os segmentos, escolar, social e familiar buscando conhecimento e ultrapassando assim a deficiência no trato com estes pequenos que tanto necessitam de acompanhamento gratuito e livre de preconceitos, porém cheio de boa vontade de fazer a diferença e não apenas ser mais um educador que passa na vida destas crianças.

Referências

ANTUNES, Celso. **Inclusão : o nascer de uma nova Pedagogia**. São Paulo: Editora: Ciranda Cultural, 2008.

ARIAMIRO, Cícero. **Projeto Político Pedagógico da Escola Antônio Batista de Lima. CEFEB- Conselho Estadual de Educação**. Senador Pompeu/ CE. 2010.

BELISÁRIO FILHO, Jose Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Transtornos globais do desenvolvimento**, v.6. Brasília: Ministério de educação, secretaria de educação especial; [Fortaleza]: Universidade estadual do Ceará, 2010. 40 p.

BEYER, Hugo Otto, **A criança com autismo: proposta de apoio cognitivo a partir da teoria da mente** In BAPTISTA, Claudio. BOSA, Cleonice. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre. Editora Artemed, 2002.

BRASIL Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10216.pdf>. Brasil, 2011. Acesso em 20/06/2013.

BRASIL Ministério da Saúde. Disponível em: <http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2007/GM/GM-3211.htm>. BRASIL, 2007. Acesso 20/06/2013.

BRASIL Diário Oficial. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/vademecum-brasileiro.lei-no-4568-de-16-de-maio-de-2011-institui-a-obrigatoriedade-de-o-poder-executivo-proporcionar-tratamento-esp,41694.html>. BRASIL, 2011. Acesso 20/06/2013.

BRASILd. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC, 2008.

CAIO, Miguel, **Artigo publicado no BAB- Boletim Autismo Brasil** n. 2, 2005. Disponível em: <http://autisters.blogspot.com/2009/07/metodo-aba.html> . Acesso em 05/12/2013.

CHIOTE, Fernanda, A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil-**Trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2013.

DSM-IV, virtual. Transtorno Autista- Disponível em: virtual-psy.locaweb.com.br/dsm_janela.php?cod=21. Acesso 01/10/2013.

GÔES, M.C.R. **As relações intersubjetivas na construção de conhecimento.** In: GOES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B. **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetividade.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.p.11-28.

KANNER, Leo. **Distúrbio do Contato Afetivo. (1943)** Tradução e Revisão: Marialice de Castro Vatauvuk. Disponível em: <http://www.ama.org.br/site/images/stories/Voceaama/artigos/080609disturbiosart.pdf>. Acesso em 27/12/2013.

LAMPREIA, Carolina. **Algumas considerações sobre a identificação precoce do autismo** In MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria; HAYASHI, Maria C. P. I (orgs.) **Temas em educação especial: Conhecimentos para fundamentar a prática.** Brasília: Junqueira&Marin Editores, 2008).

LEBOYER, Marion. **Autismo Infantil: fatos e modelos.** 6º Edição, São Paulo: Ed. Papyrus, 2007.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ª Edição, São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

MONTEIRO DE CARVALHO, Glória Maria; COSTA DE AVELAR, Telma. **Aquisição de linguagem e autismo: um reflexo no espelho**. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental. Vol.V. Associação Universitária de Pesquisa em Psicopatologia Fundamental, São Paulo, 2002.

MOSCHINI, Rosanita. **Autismo e Síndrome de Asperger caminhos possíveis** In SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana (orgs.) **Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais**. Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2011.

PRAÇA, Elida Tamara Prata de Oliveira. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. Minas Gerais, Dissertação de Mestrado-Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011.

RIVIÈRE, Angel. **O Desenvolvimento e a Educação da Criança Autista** In COLL, Cesar; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação, necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1995.

ROZEK, Marlene. **A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www2.unimep.br/endipe/2412d.pdf> . Acesso em: 09/02/2014.

SCHLUNZEN, E.; RINALDO, R.; SANTOS, D. **Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência**. In UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: O problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis, RJ. Editora: Vozes, 1994.

NA SALA DE AULA: LITERATURA INFANTO-JUVENIL
AFRO-BRASILEIRA E VALORIZAÇÃO DA AFRODESCENDÊNCIA

José Aldo Ribeiro da Silva
Giovanna de Lima Rodrigues Sá
Ana Beatriz de Jesus Gonçalves Torres

Primeiras palavras

O presente texto tem o objetivo de discutir possibilidades de trabalho com a literatura infanto-juvenil em sala de aula, tendo como base algumas das experiências vivenciadas pelos autores durante o desenvolvimento do projeto de extensão intitulado “Literatura Afro-brasileira e Valorização da Afrodescendência”, desenvolvido junto aos estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental, regularmente matriculados no Centro de Educação Municipal Professora Fortunata Ferraz da Rosa, vinculado à rede pública e situado na cidade de Floresta, no sertão pernambucano. A execução do projeto primou pela propagação de histórias e estórias registradas literariamente por escritores afro-brasileiros, na perspectiva de contribuir para o fortalecimento da memória imaterial da comunidade negra e a conseqüente valorização da afrodescendência na cidade em questão. Para isso, foram realizadas atividades de leitura, contação de histórias e debate junto a estudantes da instituição de ensino referida. O desenvolvimento dessas atividades foi possível graças ao fornecimento de bolsas de extensão por parte do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE).

Para o desenvolvimento do projeto, como era necessária a delimitação do público-alvo, haja vista as limitações de recursos financeiros e da equipe encarregada das atividades de mediação de leitura (composta por um professor orientador e duas estudantes), as atividades foram direcionadas para três das cinco turmas de quarto ano atendidas pelo centro educacional em questão.

A escolha de textos da literatura afro-brasileira, como norteadores das atividades desenvolvidas, justifica-se devido ao importante papel desempenhado pelos escritores infanto-juvenis que se notabilizaram a partir desse tipo de produção artística para a elevação da autoestima de crianças afrodescendentes em nosso país, já que a arte literária é, incontestavelmente, espaço para o qual confluem vozes e perspectivas sociais e, por isso mesmo, comporta em si o potencial de ampliação de visões de mundo e visibilização de modos de ser e existir em sociedade.

O Projeto de extensão “Literatura Afro-brasileira e Valorização da Afrodescendência” foi desenvolvido pelos autores deste artigo entre os meses de novembro de 2018 e março de 2019, compreendendo a leitura de textos fundamentais no âmbito das letras afro-brasileiras destinadas prioritariamente ao público infanto-juvenil, tais como

A cor da ternura (1998), de Geni Guimarães, *Histórias da Preta* (2005), de Heloisa Pires Lima e *O mundo no Black Power de Tayó* (2013), de Kiusam de Oliveira; além de textos de autores com projetos literários mais amplos que dialogam com as escritas da afrobrasilidade na medida em que promovem reflexões importantes sobre a história do negro no Brasil, como é o caso do livro *Kiese* (2015), de Ricardo Dreguer.

Para os limites deste texto, optamos pela abordagem das experiências suscitadas pelo trabalho com a obra *O mundo no black power de Tayó*, publicada pela editora Peirópolis em 2013, em função da multiplicidade de vivências e reflexões propiciadas pela sua leitura em sala de aula.

A literatura infanto-juvenil e o seu papel na ampliação de perspectivas sociais

Nelly Novaes Coelho (1991), em conhecida e aclamada obra sobre a literatura destinada às crianças¹², faz as seguintes considerações na tentativa de definir a arte literária:

Literatura é um fenômeno de linguagem plasmado por uma experiência vital/cultural direta ou indiretamente ligada a determinado contexto social (COELHO, 1991: 8) (Grifos da autora). *Literatura é arte* e, como tal, *as relações de aprendizagem e vivência*, que se estabelecem entre ela e o indivíduo, são fundamentais para que esta alcance sua formação integral (Eu + Outro + Mundo, em harmonia dinâmica (COELHO, 1991: 8) (Grifos da autora).

A autora ressalta o literário enquanto componente fundamental para a formação humana, destacando sua condição enquanto fenômeno de linguagem caudatário de experiências vitais e culturais. Através da leitura, o ser em formação se coloca diante de si mesmo, do outro e do mundo, ampliando suas perspectivas a respeito da suposta realidade que diante dele se apresenta. O contato com a literatura acontece, desse modo, como uma profunda interlocução entre mundos: o próprio e o alheio, o individual e o coletivo, o íntimo e o público... Instâncias aparentemente opostas se materializam na arte e colocam o sujeito diante “outro que é ele mesmo” (PAZ, 2012: 119), para aqui evocar a feliz expressão de Octavio Paz. Do mundo da leitura para a leitura do mundo, como muito bem nos ensina Marisa Lajolo (1993), perspectivas sociais se constroem, reformulam e ampliam, através do convívio aparentemente solitário com o texto literário, que, embora na maior parte das vezes seja desenvolvido individualmente, coloca o homem diante de múltiplos modos de ser, ver e conviver no mundo.

Sem estabelecer rigorosas distinções entre os papéis sociais exercidos pela literatura destinada aos adultos e àquela cujo público-alvo é o infantil, Coelho afirma (1991):

¹² Trata-se do livro *Literatura infantil* (1991), indicado em nossas referências bibliográficas.

A literatura Infantil é, antes de tudo, *literatura*; ou melhor, *é arte*: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização..." (COELHO, 1991: 24) (Grifos da autora).

[...]

Fenômeno visceralmente *humano*, a criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial, quanto à própria condição humana (COELHO, 1991: 24) (Grifos da autora).

As afirmações da estudiosa, ao colocarem literatura e condição humana em igual patamar, chamam a atenção para a relevância das produções literárias na formação do homem. O literário é um fértil terreno para a reflexão sobre os dilemas, mistérios e contradições que nos constituem e, dessa forma, se apresenta como rica possibilidade de ofertar, ao sujeito em formação, possibilidades de ampliação de perspectivas sociais. Ele pode colocar o leitor em face de outras maneiras de ser e estar no mundo e outros modos de ver a realidade à sua volta, apresentando, ao leitor, novos horizontes e fazendo menos estreitos os já conhecidos.

Cabe à escola, nesse sentido, apresentar possibilidades plurais aos leitores em formação, para que os exercícios de leitura sejam também ações humanizadoras no sentido mais amplo da palavra e possam oportunizar a autodescoberta e o respeito às diferenças. Em um país em que as práticas de leitura ainda não fazem efetivamente parte do cotidiano das pessoas, as instituições de ensino têm uma tarefa árdua no processo de promoção de práticas de leitura significativas e, nesse sentido, devem pensar as atividades de leitura em dimensões mais abrangentes, preocupando-se com aquilo que será apresentado ao corpo discente antes do, depois do e durante o contato com o literário.

Literatura Afro-brasileira: Raízes e resitência

A literatura afro-brasileira surge como um esforço no sentido de romper com a homogeneidade reinante nas letras consagradas pela historiografia literária nacional. Em um país que conta com a omissão de trajetórias escriturais dignas de nota nos principais livros de historiografia literária, como a desenvolvida por Luiz Gama e Maria Firmina dos Reis, para citar só dois exemplos, silêncios imperdoáveis por parte da crítica contribuíram decisivamente para a invisibilidade de alguns escritores, públicos e temáticas. A ausência de espaços para discussões sobre afrodescendência em meio à cultura letrada é, nesse sentido, exemplo emblemático da estreiteza do campo literário considerado canônico, uma vez que, como bem observa Eduardo de Assis Duarte,

No arquivo da literatura brasileira construído pelos manuais canônicos, a presença do negro mostra-se rarefeita e opaca, com poucos personagens, versos, cenas ou histórias fixadas no repertório literário nacional e presentes na memória dos leitores. Sendo o Brasil uma nação multiétnica de maioria afrodescendente, tal fato não deixa de intrigar e suscitar hipóteses em busca de seus contornos e motivações (DUARTE, 2013: 146).

Eduardo de Assis Duarte é um dos precursores nos estudos voltados para literatura afro-brasileira. Em seus trabalhos, para além da percepção da rarefeita presença do negro nos textos literários considerados canônicos e da constatação da necessidade de reversão desse cenário, o pesquisador chama a atenção para a seletividade do campo literário, que, por vezes, se apegava a uma suposta literariedade para negligenciar autores e obras relevantes que trabalham com temáticas e questões mal resolvidas no contexto social do qual emergem. Para o pesquisador, ainda mais significativa que a inexpressiva presença de personagens, versos e cenas históricas relacionadas à comunidade negra é a quase que ausência completa de vozes autorais assumidamente afrodescendentes no cânone literário nacional:

Examinados os manuais – componente significativo dos mecanismos estabelecidos de canonização literária –, verifica-se a quase completa ausência de autores negros, fato que não apenas configura nossa literatura como branca, mas aponta igualmente para critérios críticos pautados por um formalismo de base eurocêntrica que deixa de fora experiências e vozes dissonantes, sob o argumento de não se enquadrarem em determinados padrões de qualidade ou estilos de época. Assim, prevalece em nossa história literária o vai e vem pendular, que ora opõe romantismo a realismo, ora contrasta o texto modernista ao parnasiano, deixando de observar, por exemplo, a diferença construída por um poeta nada romântico como Luiz Gama, a publicar suas sátiras às elites brancas em 1859, no auge do romantismo entre nós. Ou, ainda, provocando a redução de Cruz e Souza a mero reproduzidor do simbolismo fin de siècle, quando sua escrita, inclusive em prosa, ultrapassa o projeto literário dos simbolistas (DUARTE, 2013: 146).

Duarte (2013) ressalta que, frequentemente, o discurso de canonização carrega consigo certa dose de miopia que faz com que os críticos privilegiem determinados componentes textuais e fechem os olhos para temas e potencialidades fundamentais no conjunto das obras produzidas em uma época. Os silêncios em torno de alguns aspectos fundamentais no conjunto das obras legadas pelos autores por ele citados revelam o espaço literário enquanto territorialidade composta por jogos de força, reprodutora e perpetuadora, por vezes, das relações de dominação e poder que permeiam a sociedade. Esse ponto de vista é compactuado por vários pesquisadores contemporâneos, dentre os quais merece destaque Regina Dalcastagnè, líder de um importante grupo de estudos sobre literatura brasileira contemporânea na Universidade de Brasília, que, com base em décadas de estudos sobre as obras produzidas e publicadas no presente, constata:

Desde os tempos em que era entendida como instrumento de afirmação da identidade nacional até agora, quando diferentes grupos sociais procuram se apropriar de seus recursos, a literatura brasileira é um território contestado. Muito além de estilos ou escolhas repertoriais, o que está em jogo é a possibilidade de dizer sobre si e sobre o mundo, de se fazer visível dentro dele. Hoje, cada vez mais, autores e críticos se movimentam na cena literária em busca de espaço – e de poder, o poder de falar com legitimidade ou de legitimar aquele que fala. Daí os ruídos e o desconforto causados pela presença de novas vozes, vozes “não autorizadas”; pela abertura de novas abordagens e enquadramentos para se pensar a literatura; ou, ainda, pelo debate da especificidade do literário, em relação a outros modos de discurso, e das questões éticas suscitadas por esta especificidade (DALCASTAGNÈ, 2012b: 13).

Entendendo o literário como um território em disputa, no qual está em jogo possibilidades de dizer, de ver e se fazer visto, Dalcastagnè coloca em cena a forma como a aparente mais valia do texto literário pode ser empregada para camuflar o silenciamento em torno das vozes literárias que se erguem em direções contrárias ao que é defendido pelos grupos dominantes em determinada época. A essa constatação, a pesquisadora acresce a observação de que o espaço literário é acentuatadamente o homogêneo, o que corrobora as reflexões de Duarte anteriormente citadas. Veja-se:

o campo literário brasileiro ainda é extremamente homogêneo. Sem dúvida, houve uma ampliação de espaços de publicação, seja nas grandes editoras comerciais, seja a partir de pequenas casas editoriais, em edições pagas, blogs, sites etc. Isso não quer dizer que esses espaços sejam valorados da mesma forma. Afinal, publicar um livro não transforma ninguém em escritor, ou seja, alguém que está nas livrarias, nas resenhas de jornais e revistas, nas listas dos premiados dos concursos literários, nos programas das disciplinas, nas prateleiras das bibliotecas. Basta observar quem são os autores que estão contemplados em vários dos itens citados, como são parecidos entre si, como pertencem a uma mesma classe social, quando não tem as mesmas profissões, vivem nas mesmas cidades, tem a mesma cor, o mesmo sexo... (DALCASTAGNÈ, 2012b: 14)

A pesquisadora ressalta que a ampliação de espaços de publicação ainda não foi o suficiente para romper com a homogeneidade reinante na cena literária nacional. E, dessa homogeneidade em torno da voz autoral que fala para o público leitor do país, resultam as limitações em torno das perspectivas sociais visibilizadas pelos textos literários que adentram a sala de aula – situação preocupante quando se tem em vista o aqui já ressaltado papel formador que a literatura exerce na trajetória do sujeito.

Vera Lúcia de Oliveira, ao discorrer sobre as letras produzidas em âmbito nacional, afirma que “desde o início, nossa literatura se incumbiu do papel, e mesmo da necessidade, de fornecer interpretações do país e de sua história” (OLIVEIRA, 2017: 237). A pesquisadora chama a atenção para a parcialidade e as limitações de cada uma das tentativas de interpretação literária da realidade brasileira e salienta que a inventividade inerente ao processo de criação faz com que elementos do real sejam, por vezes, alterados em função dos efeitos expressivos almejados pelos escritores:

No decorrer do tempo e na alternância das escolas estético-literárias, os nossos escritores propuseram, pois, uma série de retratos nacionais, começando por José de Alencar, com seus romances indianistas, regionalistas e urbanos, passando pelos modernistas, chegando aos dias atuais, em que essa tendência, embora não mais preponderante, não arrefece. É evidente que tais representações são necessariamente parciais, pois, por mais que os autores busquem uma homologia entre literatura e realidade, toda obra de arte é invenção e criação de universos alternativos. Acrescente-se a isso o fato que, no afã de propor certos aspectos do real com maior veracidade, os autores acabem muitas vezes por deformá-lo, expressio-nisticamente (OLIVEIRA, 2017: 238).

Vislumbrada através das lentes míopes da humanidade, a realidade nacional é representada de acordo com os pressupostos predominantes em uma época. A criação literária é conduzida por olhos humanos que, embora sejam capazes de percepções aguçadas, não conseguem se desvencilhar das lentes socioculturais construídas a partir dos pressupostos ideológicos reinantes em dado contexto. Sendo assim, as vozes literárias que compõem o acervo cultural brasileiro não estão isentas de deformações, falhas e silêncios; e estes não podem ser vistos necessariamente como defeitos, mas devem ser encarados como reflexos das inquietações e limitações predominantes em determinados momentos da trajetória intelectual brasileira.

A representatividade da população negra, como se pode pressupor a partir das reflexões aqui já expostas, fica comprometida pelas circunscrições que perfazem o cânone literário, fazendo com que sejam necessárias iniciativas no sentido de ampliar o contato com autores, temas e obras relacionados à afrodescendência, pois conforme sagazmente pontua Lima (2018):

No caso brasileiro, repertórios africanos ficaram bastante desconhecidos, verdadeiros tabus evitados de qualquer forma. Resultado, o padrão africano ficou bastante restrito em espessura humana. A origem europeia de personagens é representada numa gama psicológica versátil e em posições sociais as mais variadas. [...] Já a origem africana foi fixada quase unicamente como perdedora social. Tal como a África das mídias contemporâneas, prevalece a dor, o sofrimento, a passividade, inferioridade política entre outras imagens. Deste modo, o comparativo com os demais mundos é uma premissa mantenedora de hierarquias para o imaginário no recorte das origens continentais. O problema não está em existir a representação contemplada, e sim na insistência em não ampliá-la (LIMA, 2018: 36).

Quando afirma que há uma precária representação da afrodescendência, argumentando que há uma pluralidade de representações de perfis e posições sociais de origem europeia, enquanto a origem africana conta com limitadas imagens no imaginário popular consagrado pela mídia, Heloisa Pires Lima (2018) traz à baila uma das questões fundamentais no que se refere à representatividade afro no território literário. O problema crucial não está na existência de representações negativas da afrodescendência, mas na recorrência dessas imagens e na pouca expressividade de representações imagéticas que apresentem perfis sociais dissonantes em relação a isso. A literatura afro-brasileira se apresenta nesse sentido como um território necessário para a superação das estereotipias construídas em torno da afrodescendência no Brasil.

Essa produção surge como expressão artística que objetiva construir um território enunciativo de pluralização e valorização da afrodescendência. Em um país racista, com um histórico de escravidão ainda não superado e com um cenário literário canônico predominantemente branco, as textualidades que compõem essa produção se apresentam como brados de resistência que refletem a força da comunidade negra em não se dobrar às perversas relações de dominação e poder, legitimadoras da escravidão no passado e perpetuadoras das desigualdades sociais no presente. A pertença de um texto

literário a essa produção passa, necessariamente, pela consideração de cinco fatores a saber: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público-alvo.

A temática, conforme salienta Duarte (2010), é um dos elementos determinantes para estabelecer o pertencimento de um texto a essa literatura, por considerar, conforme salienta Ianni, o sujeito afrodescendente como “universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura” (IANNI, 1988: 209), ultrapassando a representação individual e indiciando a contemplação de um projeto representacional mais amplo.

A autoria se apresenta como fator relevante para essa produção por contemplar as relações entre trajetória literária e experiência, que, em muitos casos, fazem-se visíveis como leme que confere rumo às “escrevivências” engendradas pela figura autoral. Além disso, é na dimensão da autoria que estão abrigados os impulsos criativos que mobilizam os escritores a visibilizarem em seus textos vozes coletivas silenciadas pelas relações de poder.

No que se refere ao ponto de vista, Duarte (2010) ressalta que é primordial, para o enquadramento de uma obra no território da literatura afro-brasileira, que a perspectiva norteadora do texto esteja de algum modo identificada à história, à cultura e às inquietações da população afrodescendente.

No que concerne à linguagem, é fundamental que, até mesmo por ser a arte literária uma expressão de linguagem, a afro-brasilidade dos textos esteja também contemplada nas questões relacionadas à seleção e emprego vocabular, sendo estas reveladoras de práticas linguísticas de origem afro ressignificadas, como destaca Duarte (2010), pelo processo de transculturação que se desenvolve no Brasil.

Por fim, no que diz respeito ao público, Duarte (2010) chama a atenção para o fato de que a formação de um “horizonte recepional afrodescendente” é um fator que norteia essa produção literária, fazendo-a se notabilizar ao ser posta ao lado dos textos que são consensualmente categorizados como pertencentes à literatura brasileira de modo mais geral. A observação de Dalcastagnè de que “não há, no campo literário brasileiro, uma pluralidade de perspectivas sociais” (DALCASTAGNÈ, 2007: 21), experienciada na carne pelos autores afro-brasileiros, é força que os impulsiona para o desenvolvimento de um projeto literário que dê conta de temas, pontos de vista, linguagens e inquietações silenciadas em meio aos discursos legitimados pelo cânone literário.

Vale salientar que, conforme sublinha Duarte (2010), é da interação entre cada um dos componentes textuais citados que resulta a chamada literatura afro-brasileira. Dessa forma, a observação da presença de um deles não assegura o pertencimento de um texto ao conjunto dessa produção, assim como a percepção da ausência de um deles não determina a exclusão de uma textualidade do conjunto das letras assim designadas.

Para a seleção dos textos que facilitaram o desenvolvimento do projeto “Literatura afro-brasileira e valorização da afrodescendência” foram considerados os cinco fatores mencionados, além da adequação dos textos literários ao público-alvo contemplado pelo projeto.

Notas sobre o contexto social que ambientou as atividades desenvolvidas pelo projeto

O *campus* Floresta do Instituto Federal do Sertão Pernambucano está situado em uma região marcada por fortes influências de comunidades quilombolas. A profundidade do legado africano que permeia o imaginário e a arquitetura da cidade-sede da instituição de ensino se faz visível em seus patrimônios materiais e imateriais e tem despertado o olhar de estudiosos e ativistas nos últimos anos. Os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos visam conferir notoriedade à cultura e a história das comunidades negras, fortalecendo-as do ponto de vista identitário e contribuindo para que tradições e saberes passados de geração em geração não sejam esquecidos – intenção que veio a ser endossada pelo desenvolvimento do projeto “Literatura afro-brasileira e valorização da afrodescendência”.

Situada no sertão pernambucano, a cidade de Floresta conta com uma população afrodescendente cuja história revela as expressivas marcas do legado africano e afro-brasileiro na região. Um de seus mais importantes patrimônios arquitetônicos, por exemplo, é uma igreja construída no século XVIII por negros escravizados. Trata-se de uma construção com estilo barroco que foi inicialmente chamada de Capela do Senhor Bom Jesus dos Aflitos e, posteriormente, designada Igreja de Nossa Senhora do Rosário. Em torno dela, se organiza a Confraria do Rosário, que, conforme registra Amorim (2010), em 2007 recebeu o título de patrimônio vivo de Pernambuco. A Confraria, segundo registros históricos, teria sido fundada por descendentes de nobres do Congo e a isso se deveria sua principal tradição: a coroação de um rei e uma rainha – que, de acordo com a tradição, seriam escolhidos dentre os afrodescendentes, para valorizar perante a sociedade o sangue nobre portado por estes. Até os dias atuais, os membros dessa irmandade mantêm viva a tradição, que se apresenta como uma das mais famosas manifestações culturais e religiosas de Floresta – o que demonstra a força das práticas de origem afro no panorama sociocultural da cidade.

No âmbito da música, arte-educadores vêm trabalhando na região para fortalecer e propagar as sonoridades vinculadas à origens africanas, fazendo uso de alfaiais, abês, taróis, atabaques e gonguês na composição de atividades artísticas que visam o fortalecimento da negritude florestana.

Nos últimos oito anos, a efetiva atuação do grupo Raízes – que, com apoio de órgãos governamentais, não governamentais e campanhas de financiamento participativo, tem desenvolvido oficinas de dança, artesanato, culinária e percussão na cidade e em municípios circunvizinhos – aponta para os esforços que estão sendo feitos na tentativa de preservar e valorizar saberes e tradições afro-brasileiras e indígenas na região. Vinculado ao Instituto Cultural Raízes, que celebra 18 anos de existência em 2019, o grupo vem trabalhando para o fortalecimento sociocultural das comunidades afrodescendentes e se esforça para, através de suas atividades, promover um desenvolvimento educacional e humano que possa contribuir para o pleno exercício da cidadania em nosso país.

Iniciativas como a do mencionado grupo têm sido de grande relevância para a população da cidade, pois vêm a atender a uma demanda importante do município, que, como já foi pontuado, é fortemente marcado por influências das culturas de origem africana. Em um país racista, cuja população negra foi por muito tempo minorizada em função de sua origem e cuja construção das visões de arte, mundo e progresso foram intensamente marcadas pela ótica eurocêntrica, a valorização da cultura afro-brasileira se apresenta como uma necessidade incontornável no caminho a ser trilhado para a promoção de uma sociedade justa e igualitária. E, diante disso, toda iniciativa que tenha como meta contribuir para a valorização da população negra da região é de grande relevância e pertinência.

Segundo registros do Instituto Cultural Raízes, embora haja um esforço no sentido de preservar a memória material afro-brasileira, a memória imaterial – ou seja, os saberes, estórias e tradições – estaria ameaçada¹³. Diante disso, as ações promovidas durante o desenvolvimento do projeto que deu origem a este artigo surgem como iniciativas no sentido de propagar histórias e estórias registradas literariamente por autores afro-brasileiros para estudantes do Ensino Fundamental, tentando contribuir para o fortalecimento da memória imaterial da comunidade negra e a consequente valorização da afrodescendência na região.

No chão da sala de aula: Alicerces para a valorização da afrodescendência

A importância do legado de Paulo Freire para a reflexão sobre práticas educacionais é incontestável. Dentre as muitas contribuições intelectuais do autor relacionadas à leitura, talvez uma das mais relevantes esteja registrada na obra fundamental *A importância do ato de ler* (1989). Nela, o intelectual chama a atenção para a necessidade de “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989: 9). Editado pela primeira vez em 1982, o texto freiriano permanece atual por indiciar a importância de conceber as práticas de leitura como atividades que não se iniciam ou finalizam no momento em que se estabelece um contato com o texto escrito, mas que são precedidas e acompanhadas pela inteligência do mundo, em uma interlocução que aguça a criticidade do sujeito em formação.

Levando em consideração tais pressupostos, as atividades desenvolvidas no Centro de Educação Municipal Professora Fortunata Ferraz da Rosa foram pensadas de modo a considerar que mundo da leitura e leitura de mundo são dimensões imbricadas na formação cidadã e não podem ser consideradas em separado.

O projeto do qual resultaram as ações doravante descritas teve como fundamentos o previsto na lei 10.639/2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, e a necessidade da execução de ações que visem o combate aos crimes referenciados pela lei 7.716/89, que penaliza preconceitos de raça, cor,

¹³ Tal constatação encontra-se registrada nos textos publicados no site oficial do Instituto. Para o rastreamento delas, ver: <http://www.institutoculturalraizes.org.br/>.

etnia, gênero, religião ou procedência nacional. Tomando como ponto de partida a necessidade de contemplar reflexões sobre história e cultura afro-brasileira em sala de aula e considerando a eficácia de ações educativas na ampliação de perspectivas sociais e no combate ao preconceito, o professor orientador do projeto e as estudantes nele envolvidas optaram pela realização de rodas de leitura e discussão norteadas por textos pertencentes à literatura infanto-juvenil afro-brasileira para desenvolver atividades de leitura junto aos estudantes do quarto ano do ensino fundamental da instituição de ensino anteriormente referida. Considerando as relações dialógicas entre mundo da leitura e leitura de mundo, sobre as quais tão elucidativamente escreve Lajolo (1993), obras literárias foram selecionadas para serem lidas junto ao corpo discente do Centro Educacional contemplado pelo projeto, de modo a oportunizar momentos de socialização de saberes que contemplassem, além da consideração da história do negro no Brasil, reflexões sobre questões como padrões de beleza e autoestima, que, como se sabe, estabelecem relações diretas com a disseminação e perpetuação de preconceito racial.

Durante a vivência do projeto, narrativas fundamentais como *A cor da ternura* (1998), de Geni Guimarães, *Histórias da Preta* (2005) e *A semente que veio da África* (2005), de Heloisa Pires Lima, e *O mundo no Black Power de Tayó* (2013), de Kiusam de Oliveira, foram lidas e discutidas com três turmas de quarto ano com aproximadamente 25 estudantes cada, o que perfaz um total de cerca de 75 alunos envolvidos pelas atividades do projeto. Em meio às muitas experiências e discussões vivenciadas, optamos, no âmbito deste trabalho, por enfatizar o percurso vivido no processo de leitura do livro de Kiusam de Oliveira, por considerarmos que uma descrição geral das atividades desenvolvidas com toda a bibliografia abordada superficializaria, no espaço textual de que dispomos neste artigo, a descrição do trabalho desenvolvido com os educandos.

Tendo em vista a compreensão de que a leitura de mundo é fundamental para o estabelecimento de um diálogo efetivo com os textos literários com os quais nos deparamos, decidimos começar o trabalho com o livro *O mundo no Black Power de Tayó* (2013), desenvolvendo uma atividade de sondagem a respeito dos padrões de beleza internalizados pelos estudantes ao longo de sua trajetória. Para isso, foram fornecidos os materiais necessários e foi solicitado que os estudantes fizessem o desenho de uma princesa.

Nessa primeira etapa, observamos, de modo geral, a recorrência de figuras femininas representativas de um padrão de beleza eurocêntrico. A grande maioria dos desenhos representava princesas loiras, de olhos claros, cabelos longos e silhuetas delgadas. As poucas variações nos desenhos compreendiam a oscilação entre olhos claros e escuros, cabelos lisos e levemente ondulados, castanhos e loiros... Dessa sondagem inicial, chegamos à constatação que visões estereotipadas em relação à figura feminina de origem supostamente nobre estavam consolidadas no imaginário das crianças envolvidas na atividade proposta.

Diante dessa situação, optamos por indagar-lhes a respeito da existência de princesas negras. Alguns estudantes relataram o fato de conhecerem a famosa história “A princesa e o sapo” popularizada por uma adaptação da Disney; outros revelaram

terem tido contato com uma ou duas narrativas com figuras femininas com características afro. De modo geral, o que se pode perceber é que a esmagadora maioria das narrativas convocadas a fazerem parte do cotidiano escolar está alinhada com os padrões de beleza impostos em nossa sociedade que muito contribuem para a perpetuação de preconceitos em relação às características físicas das mulheres afrodescendentes.

Dessa forma, optamos por realizar com os estudantes a leitura do livro *O mundo no black power de Tayó* (2013), tentando levar-lhes a analisar a forma como Kiusam de Oliveira coloca em cena a beleza do cabelo com características afro em meio a um discurso narrativo suave e envolvente.

O livro apresenta uma personagem que tem orgulho do seu cabelo e não se deixa abater pela falta de gentileza e pelos comentários de reprovação em relação ao seu penteado. Tayó é uma menina que se orgulha de seu cabelo crespo e o enfeita com criatividade. Kiusam conduz com habilidade a história da menina e não deixa de evidenciar as relações do cabelo estilo *black power* com a história de luta da comunidade afrodescendente. O penteado de Tayó é apresentado como símbolo que aponta para os saberes, crenças religiosas, modo de ser e a alegria dos povos de origem africana trazidos para o Brasil. Ele representa a sensação de pertencimento a uma comunidade que resistiu aos grillhões da escravidão e fez da luta por igualdade a sua principal bandeira.

A narrativa de Kiusam de Oliveira deságua na constatação de que, haja vista a origem nobre dos ancestrais da menina, Tayó é uma princesa. A valorização da beleza da menina, ao longo do texto, ressalta a necessidade de ampliação do imaginário no que se refere aos padrões de beleza; e coloca os estudantes diante de uma princesa que vive na sociedade contemporânea, desenvolve atividades semelhantes as que eles fazem e, principalmente, lida com problemas que fazem parte de seu cotidiano.

A força com que Tayó enfrenta os comentários negativos a respeito de seu cabelo é apresentada como sendo oriunda do percurso de lutas trilhado por seu povo. O cabelo *black power*, que poderia em outras circunstâncias ser considerado indício de fragilidade, por ser o principal alvo das observações maldosas direcionadas à personagem, é convertido em potência, no texto de Kiusam de Oliveira, pois é ele que traz à memória da personagem o poder de resistência de seu povo e todos os desafios por ele já superado.

Tayó é, pois, uma personagem que ultrapassa duplamente a estereotipia existente em volta das “princesas”. Sua aparência física destoa dos padrões eurocêntricos e as experiências vivenciadas em seu cotidiano se assemelham as que são vividas pelos estudantes que compuseram o público-alvo das intervenções propostas pelo projeto. Essa situação fez com que os debates promovidos em um momento posterior à leitura ganhassem densidade e amplitude.

Após a leitura da história, algumas questões foram apresentadas para o corpo discente. Tais como: Qual o tema central da história? Qual a importância do cabelo *black power* para Tayó? Como a personagem reagia diante dos comentários negativos a respeito de sua aparência? Para você, Tayó pode ser considerada uma princesa? Esses questionamentos foram inseridos com o objetivo de inquietar os estudantes e estimulá-

los a dialogar com os colegas tendo em vista as reflexões propostas pelo texto narrado. A discussão desenvolvida nessa etapa foi muito rica, pois possibilitou, além da reflexão sobre o texto lido, o compartilhamento de experiências vividas pelo corpo discente da instituição.

De forma geral, os diálogos realizados por ocasião da atividade de leitura descrita contribuíram para tentar promover debates sobre a história do negro no Brasil e as imagens difundidas a respeito da comunidade negra em nossa sociedade. Somada a outras iniciativas desenvolvidas pelo projeto, a atividade de leitura aqui relatada se apresenta como um contributo para conferir notoriedade a perspectivas sociais que carecem de visibilidade na sociedade contemporânea, por colaborarem para a ruptura de estereótipos consolidados no imaginário popular e ajudarem na visibilização de imagens positivas da trajetória do negro no Brasil.

Para além dos muros da escola (Considerações finais?)

Marisa Lajolo (1993) afirma que “lê-se para entender o mundo” e, em seguida pondera: “quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela” (LAJOLO, 1993: 11). Ao propor atividades de leitura em sala de aula, o projeto desenvolvido não ignora as armadilhas que o ato de representar o real através de práticas discursivas encerra, pois reconhecemos com Dalcastagnè que

Tal como outras esferas de produção de discurso, o campo literário brasileiro se configura como um espaço de exclusão. Nossos autores são, em sua maioria, homens, brancos (praticamente todos), moradores dos grandes centros urbanos e de classe média – e é de dentro dessa perspectiva social que nascem suas personagens, que são construídas suas representações. Conforme mostra uma ampla pesquisa sobre a totalidade dos romances publicados pelas principais editoras do País nos últimos 15 anos, a homogeneidade dos autores se reflete em suas criações. O outro (mulheres, pobres, negros, trabalhadores) está, em geral, ausente; quando incluído nessas narrativas, costuma aparecer em posição secundária, sem voz e, muitas vezes, marcado por estereótipos (DALCASTAGNÈ, 2007: 18).

A leitura de textos produzidos por autores afro-brasileiros, como o livro de Kiusam de Oliveira utilizado na atividade anteriormente descrita, nos revela, entretanto que, para além do reconhecimento da parcialidade das representações literárias e muito além da percepção dos jogos de força presentificados no literário, as práticas de leitura são instrumento de reflexão e ampliação de perspectivas sociais e, se podem expor fragilidades de um contexto social, pode também evidenciar o poder de resistência dos excluídos, ampliando horizontes e construindo saberes.

O desenvolvimento do projeto “Literatura afro-brasileira e valorização da afrodescendência”, ao mesmo tempo em que contribuiu para que discentes ampliassem sua visão a respeito da trajetória do negro no Brasil, oportunizou a todos os mediadores

de leitura envolvidos em sua execução o vislumbre das potencialidades do texto literário em face das desigualdades sociais. Através do literário, as vozes silenciadas podem se materializar e falar.

Referências

AMORIM, Maria Alice. *Patrimônios Vivos de Permambuco*. Recife: FUNDARPE, 2010.

CASTILHO, Suely Dulce de. A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas. *Olhar de Professor*. Vol. 7, núm. 1, 2004, pp. 103-113. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Paraná, Brasil.

COLHEO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. Teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 1991.

DALCASTAGNÊ, R. A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. *Letras de Hoje*, v. 42, p. 18-31, 2007.

DALCASTAGNÊ, R. A personagem do romance brasileiro contemporâneo (1990-2004). *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, v. 26, p. 13-71, 2005.

DALCASTAGNÊ, R. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. 1. ed. Rio de Janeiro, Vinhedo: Editora da UERJ, Horizonte, 2012a. v. 1.

DALCASTAGNÊ, R. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. *Iberic@l: Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, v. 2, p. 11-15, 2012b.

DALCASTAGNÊ, R.. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. 1. ed. Rio de Janeiro, Vinhedo: Editora da UERJ, Horizonte, 2012.

DALCASTAGNÊ, Regina (Org.) *Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea*. 1. ed. Vinhedo: Horizonte, 2008. v. 1.

DREGUER, Ricardo. *Kiese: História de um africano no Brasil*. São Paulo: Moderna, 2015.

DUARTE, E. A.. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, v. 1, p. 11-24, 2008.

DUARTE, E. A.. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *Terceira Margem*, v. XIV, p. 1-20, 2010.

DUARTE, Eduardo Assis. O negro na literatura brasileira. *Navegações: Revista de Cultura e Literaturas de Língua Portuguesa*, v. 6, p. 146-153, 2013.

DUARTE, Eduardo Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *Rassegna Iberistica*, v. 37, p. 259-280, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura e Afrodescendência. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/150-eduardo-de-assis-duarte-literatura-e-afrodescendencia>. Acesso em: 29/04/19.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GUIMARÃES, Geni. *A cor da ternura*. São Paulo: FTD, 1998.

IANNI, Octavio. Literatura e consciência. *Estudos Afro-asiáticos*, n. 15 - junho de 1988. Publicação do CEAA da Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro: 1988.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LIMA, Heloisa P. A origem africana para o imaginário infantil ou juvenil: uma obra em muitas histórias. In: ALMEIDA, Dalva M.; SILVA, Gislene M. da; NAKAGONE, Patrícia T. *Literatura e infância: travessias*. Araraquara: Letraria, 2018, p. 30-52.

LIMA, Heloisa Pires. *A semente que veio da África*. São Paulo: Salamandra, 2005.

LIMA, Heloisa Pires. *Histórias da Preta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

OLIVEIRA, Kiusam de. *O mundo no black power de Tayó*. São Paulo: Petrópolis, 2013.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros*. Disponível em: http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/024/MARIA_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 29/09/19.

OLIVEIRA, Vera Lúcia de. Outros retratos, outras vozes na narrativa brasileira contemporânea. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, n. 50, p. 237-253, jan./abr. 2017. p. 208-217.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Trad. Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Coisac Naify, 2012.

PROENÇA FILHO, Domicio. O negro na literatura brasileira. *Boletim bibliográfico Biblioteca Mário de Andrade*. São Paulo, Biblioteca Mario de Andrade, v.49, n.14, jan./dez.1988.

SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

**A INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS
ESPECIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR: BASES LEGAIS,
DISCUSSÃO E CONCEITUAÇÕES**

Sandra Regina da Conceição Oliveira

Erinaldo Silva Oliveira

Ronne Clayton de Castro Gonçalves

Fabiano Hector Lira Muller

Introdução

Muito se tem discutido sobre a inclusão de educando com necessidades educativas especiais no contexto escolar entre pesquisadores da área e na mídia em geral (SALVI, 2008; KLEINA, 2012; PAN, 2013; SILVA, 2015). Todavia, pouco se sabe sobre os conceitos básicos, pois é um tema pouco aprofundado em formações ou seminários para professores, familiares e para o próprio aluno com necessidades educacionais especiais. Qual a importância da consolidação desses conceitos? Como ocorrer de fato essa inclusão na rotina da escola? De que forma poderá afetar os indivíduos? O que diferencia uma escola inclusiva das demais? Deve se tentar mudar o currículo escolar para atender às necessidades do educando com necessidades educativas especiais?

Diante das perguntas expostas, por ser um caso de intenso debate na mídia, no meio acadêmico e entre pesquisadores e ainda para se conhecer alguns conceitos básicos do processo da inclusão escolar, salienta-se a importância de investigar sobre o assunto. Para tanto, o artigo busca através de pesquisas bibliográficas aprofundar os conhecimentos relacionados à inclusão no ambiente escolar. A primeira parte do trabalho procura discorrer sobre as necessidades educativas especiais na visão de variados autores. Na sequência, busca apresentar as bases legais para que ocorra a inclusão escolar. Logo após procurar-se demonstrar as terminologias utilizadas para definir a clientela de educação especial e finalmente apresenta algumas considerações finais sobre a inclusão no contexto do ambiente escolar. O método utilizado se constitui de pesquisa e revisão bibliográfica (GIL, 2010; CORDEIRO; MOLINA; DIAS, 2014) para fundamentação teórica e em seguida análise de conteúdo (FIGUEIREDO; SOUZA, 2010; SEVERINO, 2011) para o alcance dos objetivos que foram propostos. O resultado deste artigo poderá ser útil a educadores e estudantes de pedagogia que visem aprofundar os conhecimentos em inclusão no ambiente escolar.

A inclusão de educandos com necessidades educativas especiais no ambiente escolar

Necessidades educativas especiais

No Brasil, com o paradigma da inclusão, a terminologia empregada com o termo necessidades educacional especial, retrata o sujeito que apresenta algum tipo de limitação ou privação, mais não somente isso. A terminologia inclui também indivíduos com habilidades acima da média ou potencial cognitivo elevado, ou seja, alguém que apresente:

[...] em caráter permanente ou temporário, alguma deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas, ou ainda altas habilidades, necessita de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou minimizar suas dificuldades. (BRASIL, 1994, p. 22)

Nesse contexto o atendimento às pessoas com necessidades especiais, na escola inclusiva requer um atendimento por profissionais especializados na área de Educação Especial. Os professores da escola regular geralmente não possuem o conhecimento necessário nessa área, por isso é preciso o apoio desses profissionais e uma adaptação no currículo da escola, para que assim sejam de certa forma, valorizadas as necessidades do educando. Os espaços pedagógicos também precisam do entendimento de como podem ser melhor construídos, efetivados, avaliados e modificados para que possam ocorrer mudanças nos processos educativos destes espaços escolares e a inclusão de fato ocorra.

Mais recentemente, autores como Kleina (2012) preferem focar a definição de educação especial como o suporte ou assistência aos indivíduos que possuem algum tipo peculiar de auxílio no processo de aquisição cognitiva. Na opinião do autor é possível conceber a educação especial como:

[...] o atendimento a todas as pessoas que precisam de métodos, recursos e procedimentos específicos no decorrer da realização das atividades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, já que a educação inclusiva requer da escola regular uma nova postura que valorize a diversidade de seus alunos (KLEINA, 2012, p. 22, 23)

Isto sugere uma catalogação e identificação de diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, de acordo com a necessidade individual de cada aluno. Disso depreende-se que a Educação Especial não combina com processos educativos padronizados e que exigem que o aluno se adapte ao modelo padrão de aprendizagem, ao contrário, é exatamente o modelo educacional e o ensino que devem buscar meios de se adaptar às peculiaridades do alunado. Semelhantemente ao autor anterior, Budel e Meier (2012, p. 36) entendem a Educação Especial como um fator que proporciona um suporte na aprendizagem. Significa um meio de assistência ao ato de aprender, um apoio com

contribuição significativa no aperfeiçoamento do processo de aprender de acordo com a necessidade particular de cada indivíduo.

a educação que oferece aquilo de que a pessoa precisa, que atende as necessidades peculiares de cada um, que contribui para seu adequado desenvolvimento, que faz com que o ser humano- aluno, estudante, pessoa com deficiência ou qualquer que seja a denominação atribuída – sinta-se respeitado e valorizado nas suas capacidades.(BUDEL; MEIER, 2012, p. 36)

Desta forma, depreende-se que essa modalidade de educação baseia-se no sentido de mobilizar todos os fatores que possam influenciar no aprendizado do aluno, tanto os subjetivos quanto os ambientais, tendo como intenção facilitar a aprendizagem do aluno através do suprimento da possível deficiência.

Finalmente, Educação Especial é entendida ainda como a modalidade de ensino, que tem como objetivo quebrar as barreiras que impedem a criança de exercer sua cidadania (ALMEIDA; AGUIAR; MACHADO, 2006, p. 05). As barreiras que as pessoas com necessidades educacionais enfrentam são muitas, no entanto a Educação Especial veio para facilitar e andar de mãos dadas com esses educandos, abrindo portas e mostrando aos mesmos que eles devem e podem se tornarem cidadãos que irão contribuir com o desenvolvimento do seu próprio progresso como ser humano e em busca de melhoria por seus direitos.

As dificuldades do educando com necessidades especiais são diversas e frequentes. Geralmente essas dificuldades iniciam no seio familiar. O impacto da família ao receber uma criança com necessidades especiais é grande. A família pode ficar conturbada sem saber que rumo tomar. Uma das indagações iniciais é “como cuidar e educar essa criança?” Até a família se adequar a nova realidade e absorver que essa criança pode e deve ter uma vida normal como qualquer outra, a mesma ainda precisará superar a indiferença dos próprios familiares; principalmente quando esses familiares não tem acesso às informações dos direitos dessa criança, direito a frequentar uma escola normal com algumas adaptações de acordo com as dificuldades e capacidades cognitivas do educando com necessidades educacionais especiais.

Tudo isso nos leva a definir a educação especial como um processo educacional que visa identificar e utilizar todos os recursos possíveis para fornecer autonomia e desenvolvimento de forma diversificada ao aluno no seu processo de ensino-aprendizagem, valorizando e respeitando as suas limitações. Como processo educativo deve ser composto de várias etapas, todas elas tendo como finalidade potencializar o processo cognitivo do aluno em suas diferenças. Como recursos podemos identificar o próprio docente, o material de apoio, o espaço pedagógico, o ambiente escolar e a tecnologia necessária para possibilitar a inclusão desse aluno por exemplo. Todos esses recursos só terão sentido em sua utilização se tiverem como objetivo a valorização e o respeito do aluno em todas as suas dificuldades.

Bases legais

Existem diversas políticas públicas direcionadas a garantir os direitos legais das pessoas com necessidades especiais. Para Bersch e Machado (2012) a constituição federal em seu art. 208, procura assegurar o atendimento educativo personalizado às pessoas portadoras de deficiência, através da oferta de um atendimento educacional especializado, devendo este, por sua vez, ocorrer preferencialmente na rede de ensino regular. A constituição é bem objetiva quanto a esse direito ao educando com necessidades especiais demonstrando o dever do estado de garantir esses direitos a quem deles precisar.

A Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu art.58, caracteriza a educação especial como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). A mesma lei incentiva aos familiares a matricular o aluno na escola regular e aos professores a receberem e adequar o currículo da escola para que este educando realmente seja incluindo no ambiente escolar, conforme o inciso 1º do art. 58 afirma que “haverá quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender à peculiaridades da clientela da educação especial.” De acordo com a necessidade do educando deverá haver um professor itinerante, ou seja, um profissional que irá acompanhar esse aluno. Deve-se lembrar de que esse profissional não configura-se como uma babá ou acompanhante e sim um professor especialista na área que o educando estiver necessitando, conforme podemos confirmar ainda na LDB:

Art. 59 os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades; III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996)

Por isso notamos que as bases legais fornecem garantias constitucionais para a inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar convencional. Todavia essa inclusão deverá ser acompanhada de profissionais especializados, tecnologias, currículos e estratégias de ensino diferenciadas, tudo isso visando permitir que a inclusão de fato aconteça.

Terminologia utilizada para definir a clientela de educação especial

Geralmente quando outras pessoas se encontram com alguma pessoa com algum tipo de necessidade especial, não sabem como chamá-los e acabam usando alguns termos pejorativos como mudinho, aleijado, cabeção entre outros. Esses termos, na maioria das vezes, são preconceituosos, deixando a pessoa constrangida. Atualmente “[...] há diversas terminologias para se referir aos alunos com necessidades educacionais especiais” (KLEINA, 2012, p. 15). Na verdade a grande maioria da população não sabe os termos adequados a se utilizar. Isso justifica a importância de se buscar conhecer os

termos adequados para não criar-se um ambiente de preconceito para com o educando com necessidades especiais. De acordo com Sasaki (2006, p. 01)

Usar ou não usar termos técnicos corretamente não é uma mera questão semântica ou sem importância, se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano. E a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente evitados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências que aproximadamente 14,5% da população brasileira possuem. (SASSAKI, 2006, p.01)

A terminologia correta para chamar o ser humano com alguma necessidade especial para alguns autores é de extrema importância, porém “[...] selecionar um termo para definir a clientela a qual a educação especial se destina parece ser uma tarefa simples, mas na verdade essa é uma questão bastante delicada na área”. (SILVA, 2012, p.78), porque sempre esta área está em constante atualização e inovação em termos e conceituações.

Novos termos são criados na tentativa de definir, da melhor maneira possível, a clientela da educação especial e, além disso, evitar que a palavra usada para designar essas pessoas seja pejorativa e reflita o preconceito da sociedade. Por esse motivo, os termos anormais, idiotas, incapacitados e excepcionais não são mais utilizados no meio científico e nem mesmo nos dispositivos legais mais recentes. (SILVA 2012, p. 78)

É relevante demonstrar que para outros autores não há importância quanto ao termo adequado a ser utilizado em relação aos educandos com necessidades especiais. Kleina (2012, p. 15), por exemplo, compreende que o importante é o posicionamento todos devemos referente aos estudantes, e não a terminologia abordada para se referir a eles. Em vista disso devemos lembrar que a terminologia na utilizada para respaldar a concepção de aluno com necessidade educacional especial foi legitimada pelo ministério da educação em meados de 1986 (SILVA, 2012). Por isso, há bastante tempo existe a necessidade de se utilizar termos adequados evitando assim preconceitos e termos pejorativos, dando ênfase que para utilizar a expressão atual deve-se dar atenção para o fato de que a expressão necessidades educacionais especiais não deve ser utilizada como sinônimo de deficiência, pois essa expressão abrange sim a população que apresenta deficiência, mais não se restringe a ela (SILVA, 2012).

A terminologia necessidades educacional especial muito utilizada na atualidade por cientistas e pesquisadores causa ainda algumas discussões entre alguns autores, pois:

Lembramos que necessidade educacional especial não tem o mesmo significado que deficiência. O conceito de deficiência se refere às condições orgânicas de uma pessoa, que podem resultar ou não em uma necessidade educacional especial. O conceito de necessidade educacional especial diz respeito à interação do aluno com a proposta educativa com a qual ele se depara (KLEINA, 2012, p 16)

Desta forma, por sua coerência na educação a nomenclatura mais utilizada é necessidade educacional especial, termo esse que evita muitos constrangimentos para o educando especialmente diante dos colegas de classe e ensinando aos mesmo que todos têm suas peculiaridades e que o mais importante é o ser humano independente da necessidade especial.

A inclusão no contexto do ambiente escolar

A inclusão escolar é um assunto normalmente muito discutido entre pesquisadores, pois “[...] a inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no contexto educacional tem gerado discussões e controvérsias, promovendo a reflexão sobre novas possibilidades no ato de ensinar e aprender”. (SALVI, 2008, p. 07,08). Sabe-se que o educando com necessidades educacionais especiais precisa de fato ser incluído com todos os seus direitos garantidos e não apenas ser “inserido” na escola regular e disfarçando uma falsa inclusão como ocorre em muitas escolas. Pois o educando ficará alheio a situação escolar e acabará se desestimulando resultando na evasão escolar, devido esse educando não se sentir incluído no contexto educacional. Exclusão essa podendo ocorrer por variados motivos, desde professores despreparados para receber esse educando como escolas sem acessibilidade.

Devemos lembrar que “independentemente do gênero, classe social ou outras características individuais e / ou sociais, a inclusão é um direito fundamental de todas as crianças” (BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p. 01). Todavia, isso só ocorrerá com o atendimento de inclusão acontecendo de fato e de direito. Caso essas crianças apenas forem inseridas na sala normal, mas sem apoio dos profissionais especializado na área as mesmas não irão de fato terem seu direito a cidadania efetivado.

No movimento de inclusão escolar destacam-se duas correntes principais, as quais são chamadas educação inclusiva e a inclusão total. Cada uma tendo característica e peculiaridades distintas. Silva (2012) nos apresenta detalhes de cada uma dessas correntes. Por exemplo, o movimento inclusivista argumenta que

a escola deve ter como principal objetivo o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que serão necessários para a vida futura do aluno. Eles também tratam da importância da manutenção do continuum de serviços, para que alunos possam usufruir dos benefícios do serviço que melhor se adequar as suas necessidades, desde a classe comum da escola até os serviços educacionais oferecidos em ambientes hospitalares.(SILVA, 2012, p.106).

Já o movimento da inclusão total, para a mesma autora defende que :

o principal papel da escola é garantir oportunidade para que os alunos possa fazer amizades e promover mudanças quanto aos pensamentos estereotipados sobre deficiências e desenvolver a socialização. Quanto ao continuum de serviços, eles argumentam que todo e qualquer aluno deve ser matriculado na classe comum da escola regular e, mais que isso, todos os serviços de apoio devem ser extintos. (SILVA, 2012, p. 106)

De acordo com a autora já citada depreendemos que a inclusão total, procura beneficiar o aluno, desenvolvendo a socialização dos educando com necessidades especiais com os demais alunos sem ter tempo para convencionalismos sobre as diferenças, o importante é o diálogo e a possibilidade de troca de experiências, enquanto que o movimento inclusivista entende que aceitar a diferença é de fundamental importância para o desenvolvimento de cada aluno, pois implica respeitar as particularidades, as inclinações e os ideais de vida de cada um, o que só é possível através de estratégias e recursos educativos que consigam promover de maneira plena o desenvolvimento destes alunos. Enquanto que a educação inclusiva entende que as alternativas escolares para atendimento às necessidades são limitadas, ou seja, a escola não é adequada a todos os alunos, a educação total entende que o ambiente escolar tem o potencial de reformular suas estratégias, visando satisfazer as necessidades de todos os alunos (SILVA, 2012).

A educação inclusivista tem a visão que a educação especial faz parte da educação regular com a necessidade de fazerem-se algumas adaptações sem prejudicar o público da educação especial.

A educação especial deve fazer parte do mesmo contexto da “educação geral”, e os alunos com necessidades educacionais especiais devem ser atendidos no mesmo ambiente dos demais alunos, apenas fazendo-se as adaptações necessárias para o atendimento de suas necessidades específicas (KLEINA, 2012, p 23)

A integração escolar dos alunos com deficiências deverá oferecer a estes qualidades de ensino suficientes para que alcancem o mesmo patamar de aprendizagem que os demais. Agindo dessa forma, serão respeitados os direitos desses educandos sem marginalizá-los da sociedade e da convivência em escola regular, possibilitando que tenham as mesmas chances de alcançarem a emancipação, ou seja, tornarem-se indivíduos ativos e produtivos para a sociedade.

Uma escola inclusiva tem suas vantagens. É igualitária, respeita e é promovida com valor para a sociedade, com resultados visíveis da paz social e da cooperação, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossa escola, para proporcionar aos alunos as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade, portanto a segregação não pode ser justificada, a escola inclusiva ela é difusa da igualdade como valor universal.(NORONHA; PINTO, 2011, p.06)

A política nacional de Educação Especial na expectativa da educação inclusiva tem como finalidade o ingresso, a participação, o desenvolvimento cognitivo e a permanência na escola dos alunos com deficiências.

Esse novo paradigma de pensamento e ação visa combater conceitos estereotipados, contribuindo para o equilíbrio do processo de desenvolvimento das PNEE, pois somente com mecanismos de compensação das limitações apresentadas por esses indivíduos, a escola poderá fortalecer atitudes de superação dos sentimentos de inferioridade. Essas ações devem ser implementadas com métodos e procedimentos especiais, que tornam possível a operacionalização de tais mecanismos. (SALVI, 2008, p.02)

Ultimamente profissionais da educação, pais e alunos definem como inclusão um novo modelo de estrutura de envolver o aluno com necessidades especiais educacionais na sociedade inclusive na escola para que o mesmo tenha aprendizado e socialização com seus pares.

Longe de ser um atendimento educacional ideal, são inúmeras as escolas de caráter público e privado, que realizam atendimento especializado às PNEE. Embora esse tipo de atendimento educacional que classifica indivíduos por seus pares não seja, necessariamente, inclusivo, é uma alternativa construída socialmente para atender a uma demanda de pessoas que constituem um universo desacreditado como ser humano em potencial. (SALVI, 2008, p.05)

Diante das situações relatadas, as escolas públicas estão sendo obrigadas a receberem esse público da educação especial sem estrutura e organização, seja da parte física das escolas, como ambientes em condições não ideais, como da parte técnica, como professores despreparados para atender o aluno com necessidades especiais. A maioria das escolas não tem acessibilidade física, conforme Noronha e Pinto (2011, p.06) nos relatam, “[...] o discurso da escola inclusiva se contradiz a realidade educacional, pois a características das escolas, são salas superlotadas, instalações físicas insuficientes, docentes cuja formação deixa a desejar”. Esse é o estereótipo da sala de aula no Brasil, em relação as estrutura física as escolas antigas não foram construídas pensando na acessibilidade. As escolas construídas recentemente já tem estrutura física com acessibilidade, no entanto não se faz suficiente, necessita-se com urgência de professores com anseios pelo conhecimento na área da Educação Especial, sendo professores pesquisadores e difusores dessas informações na área para que tenha capacidades de receber o aluno e de fato inclui-lo na sala. Neste contexto Silva e Albuquerque (2012, p. 52) ressaltam que “[...] para que a inclusão escolar do aluno com deficiência de fato aconteça, é necessário um planejamento das instituições de ensino, com professores aptos para o desenvolvimento de um processo inclusivo”.

Se a escola não se preparar de fato para recebe esse aluno com algum tipo de deficiência, não ocorrerá inclusão, e sim os alunos serão deixados na escola regular a

própria sorte. Estes alunos precisam de um modelo educativo que fortaleça capacidades e estimule talentos, conforme argumentam Budel e Meier (2012, p. 31):

Crianças com deficiência precisam de uma escola que potencialize seus pontos positivos, desenvolva suas habilidades, corrija tanto quanto possível suas funções cognitivas deficientes e amplie suas competências, para que possam viver melhor e mais felizes.

Seria fácil para o governo somente adaptar todas as escolas em suas estruturas físicas, entretanto isso não seria suficiente se a mesma não desenvolver os conhecimentos cognitivos e habilidades psicomotoras e a socialização dos educandos, por isso entendemos que as mudanças não se tornarão possíveis alterando apenas as estruturas, o fator humano é mais do que essencial.

Não basta adaptar prédios e instituições com rampas, elevadores e outros recursos. É preciso modificar a forma de atender e de tratar as pessoas com deficiência, a forma de ensinar, e consequentemente, de aprender; modificar, essencialmente, a forma de conviver com essas pessoas, tornando-as parte dos diversos contextos. (BUDEL; MEIER, 2012, p. 39).

O importante para discente com necessidades educacionais especiais além de uma estrutura física com acessibilidade, será a forma que o mesmo será recebido por seus pares e professores e a qualidade do ensino que será desenvolvido com o mesmo e a sua aprendizagem no cotidiano escolar, isso exige mudança de postura, comprometimento e capacitação.

Nesse sentido, a compreensão de que é preciso proporcionar oportunidades adequadas aos indivíduos com necessidades educacionais especiais é entendida como o reconhecimento da existência de predominâncias e capacidades diferenciadas, bem como da importância de favorecermos condições para seu pleno desenvolvimento. (SABATELLA, 2013 p. 173).

A sociedade em geral deverá acreditar na inclusão escolar e combater as discriminações tão presentes em nossos meios e em nosso tempo. Para alcançar esses alunos, deverá existir uma união dos profissionais da educação, saúde e serviço social trabalhando em união com a família com o objetivo de beneficiar o educando com necessidades educativas especiais.

Por conta disso, a inclusão requer discussões que não podem ocorrer no vazio social e, no âmbito escolar, a formação de professores não pode ocorrer sem referencia aos contextos sociais em que irão ensinar, muito menos sem a preparação para as parcerias que a educação inclusiva exige, seja com os pais, seja com os serviços especializados na comunidade (serviços de saúde, serviços sociais). Essa talvez seja a mais importante barreira a ser quebrada, de modo a favorecer o compartilhamento de informações e a superação de lacunas entre os diferentes serviços e as famílias. (PAN, 2013, p 132).

Para que as instituições de ensino regular possam se adequar aos novos procedimentos de ensino e posturas inclusivas, currículos deverão ser construídos juntamente com todos os profissionais de diferentes setores e áreas de conhecimento, e o mais importante juntamente com os familiares. Assim alcançarão o propósito de verificar as necessidades do educando e colaborar para que o mesmo seja atendido da melhor forma possível. Oferecendo assim novas oportunidades de organização e apropriação do conhecimento de acordo com as peculiaridades de cada docente, lembrando que não há uma fórmula pronta para resolver todas as dificuldades a serem ultrapassadas no processo de inclusão.

Isso implica uma reflexão sobre a organização curricular que abrange até mesmo o tipo de agrupamento, o número de alunos de uma sala de aula que tem alunos com necessidades educacionais especiais, em particular com deficiência intelectual, e o número máximo de alunos com problemas semelhantes por turma. Quanto aos objetivos educacionais, oriente-se que sejam traçados de forma que se tornem viáveis e significativos, visando permitir a esses alunos desfrutar um ambiente inclusivo de convivência com seus pares. (PAN, 2013, p. 132)

Percebe-se que muito deve ser feito para que a inclusão escolar seja uma realidade em todas as escolas e que essa, por sua vez, realmente mantenha e atinja sua função social, a de formação da consciência humana (Lima; Zalorenzi; Pinheiro, 2012), de todos os humanos. A inclusão é um direito garantido por lei, e deve ser feita da melhor forma possível, não como obrigação, mas como privilégio, privilégio de entender-se verdadeiramente como um local de celebração da diversidade e respeito às diferenças. Para isso, deve entregar para a sociedade bons resultados para que mantenha sua finalidade. Professores podem e devem cooperar com o desenvolvimento de toda a turma para que todos ganhem com a diversidade. A equipe técnica e pedagógica da escola deve estar pronta para aprender dia a dia e adaptar o currículo escolar de acordo com a realidade e necessidade de cada educando. Os espaços pedagógicos precisam ser planejados, organizados e efetivados visando mudanças no processo educativo, pois uma das funções da tecnologia é melhorar a qualidade de vida e o aperfeiçoamento humano (OLIVEIRA, et al., 2018). Tudo isso visando um novo enfoque escolar, o da inclusão, aceitação, respeito, responsabilidade e participação coletiva.

Considerações finais

Este estudo demonstrou que a educação especial pode ser compreendida como um processo educacional que visa identificar e utilizar todos os recursos possíveis para fornecer autonomia e desenvolvimento de forma diversificada ao aluno no seu processo de ensino-aprendizagem, valorizando e respeitando as suas limitações. Demonstrou também que a nomenclatura mais utilizada para tratar do paradigma inclusão escolar é

necessidade educacional especial, termo esse que evita muitos constrangimentos para o educando especialmente diante dos colegas de classe e ensinando aos mesmos que todos têm suas peculiaridades e que o mais importante é o ser humano independente da necessidade especial.

A pesquisa de vários aspectos da educação inclusiva permitiu perceber que o atual período da educação encontra-se distinguido pela educação especial inclusiva e assim não poderá ser compreendida de forma isolada, terão que associa-la com as concepções da humanidade no tratamento das pessoas diferentes das ditas normais.

Atualmente observa-se a mudança nas concepções das pessoas em relação à inclusão, pois muito já se venceu nessa área, claro que existe ainda alguns obstáculos que a escola regular enfrenta para obter êxito na inclusão escolar.

Faz se necessário ao profissional educacional a capacidade de investigar e pesquisar os reflexos positivos, as boas consequências e os benefícios da inclusão escolar tanto para o educando dito normal quanto para o que tem algum tipo de deficiência, fortalecendo assim a inclusão destes alunos.

Torna-se indispensável, também, atentar-se para que seja trabalhada a inclusão escolar com todo o quadro de profissionais da escola desde o porteiro a cozinheira para o desenvolvimento da educação inclusiva e tome o cuidado de deixar nesses profissionais a tarefa de que sejam agentes capazes de atuar criticamente nesse processo de inclusão escolar. Deve-se almejar um novo enfoque escolar, o da inclusão, aceitação, respeito, responsabilidade e participação coletiva.

Ao finalizar o estudo, neste momento entende-se que há muito a se estudar e pesquisar sobre o tema de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, por isso, tornam-se necessários novos estudos nesta linha de pesquisa, a intenção é que a partir desta ideia ocorram novas propostas de pesquisa sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais no ambiente da educação infantil.

Referências

ALMEIDA, Maria Monica Leite de; AGUIAR, Roseane Rodrigues; MACHADO, Laêda Bezerra de. **Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola pública regular: Entre o proclamado e o real.** Disponível em: https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2006.1/incluso%20de%20alunos%20com%20necessidades%20educativas%20especiais%20na%20escola%20pblica%20regular.pdf. Acesso realizado em 29/12/2016.

BERSCH, Rita; MACHADO, Rosangela. **Tecnologia assistiva- TA: Aplicações na Educação/ Módulo III.** Santa Maria, 2012.

BRANDÃO, Maria Tereza; FERREIRA, Marco. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista brasileira de educação especial.** v.19. n. 04, p. 487-502, Marília, 2013. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000400002.

Acesso realizado em 28/12/2016.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação à Distância. Política nacional de educação especial.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL, **Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 29 set. 2016.

BUDEL, Gislaíne Coimbra; MEIER Marcos. **Mediação da aprendizagem na educação especial.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

CORDEIRO, Gisele do Rocio; MOLINA, Nilcemara Leal; DIAS, Vanda Fattori. **Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos.** 2. ed, Curitiba: InterSaberes, 2014.

FIGUEIREDO, Antônio Macena de; SOUZA, Soraia Riva Goudinho de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses: da redação científica a apresentação do texto final.** 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KLEINA, Claudio. **Tecnologia assistiva em educação especial e educação inclusiva.** Curitiba: InterSaberes. 2012.

LIMA, Michele Fernandes; ZANLORENZI, Cláudia Maria Petchak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

NORONHA, Eliane Gonçalves; PINTO, Cibele Lemes. **Educação especial e educação inclusiva: aproximações e convergências.** Disponível em: http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA-%20APROXIMA%C3%87%C3%95ES%20E%20CONVERG%C3%84NCIAS.pdf.

Acesso realizado em 30/12/2016.

OLIVEIRA, Erinaldo Silva, et al. Aspectos Relacionais entre Ciência, Tecnologia e Educação. In: **IV Simpósio em Ensino Tecnológico no Amazonas, 2018, Manaus. Anais do IV Simpósio em Ensino Tecnológico no Amazonas.** p. 210-216, Manaus, 2018.

PAN, Miriam. **O direito a diferença: uma reflexão sobre a deficiência intelectual e educação inclusiva.** Curitiba: InterSaberes, 2013.

SABATELLA, Maria Lúcida Prado. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: InterSaberes, 2013.

SALVI, Inez. **A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no contexto educacional.** Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-02.pdf>. Acesso realizado em 29/12/2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** Disponível em: <http://www.selursocial.org.br/terminologia.html>. Acesso realizado em 29/12/2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Karla Nayara Barbosa e; ALBUQUERQUE, Raphaella Duarte Lopes de. Um Estudo sobre a formação em AEE na visão de atuais e futuros professores de Castanhal. In: **Inclusão de pessoas com deficiência no contexto amazônico.** Belém: L&A Editora, 2014.

SILVA, Aline Maria da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

SILVA, Sandra Maria da. **Um olhar sobre a inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência auditiva e visual no município de Itaituba.** Revista acadêmica da faculdade do tapajos. n. 03, v. 01, p. 7-17, Itaituba, 2015.

ZILIOTO, Gisele Sotta. **Fundamentos psicologicos e biológicos das necessidades especiais.** 2 ed. Curitiba: Ibpx, 2007.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS LÚDICOS COMO OBJETO DE INTERVENÇÃO NEUROPSICOPEDAGÓGICA COM ADOLESCENTES

Gislene Maida Papadopoli

Introdução

O presente artigo tem como tema a utilização de jogos na intervenção neuropsicopedagógica com adolescentes.

O estudo para esse artigo tem como foco principal explicar a importância da utilização de jogos e a grande variedade e formas de aplicações; de como os objetivos podem ser diversificados.

Esse tema foi escolhido baseado na dificuldade de encontrar jogos direcionados para os adolescentes e na necessidade do profissional que trabalhará com esses recursos de ter conhecimento prévio dos jogos selecionados; da importância da aplicação correta, da análise e da avaliação posterior. De como esses quesitos serão fundamentais para que essa atividade tenha êxito nas intervenções.

Existe uma vasta bibliografia relacionada a esse tema, bem como aprendizagem e conhecimento que também serão abordados, mas suas informações e aplicações são direcionadas de uma forma ampla para crianças e pouco se fala de pré-adolescentes e adolescentes. O que o artigo apresenta é que esses jogos com as devidas e estudadas adaptações podem ser utilizados de forma assertiva no processo de intervenção neuropsicopedagógica e também no âmbito escolar.

Esse artigo apresenta uma abordagem com alguns estudiosos sobre as relações: aprendizagem, meio social, conhecimento e das atividades lúdicas através dos jogos, bem como algumas ideias de jogos para serem trabalhados em sala de aula e consultório neuropsicopedagógico.

Educação e aprendizagem

Em um breve relato sobre a aprendizagem humana devemos considerar que esse processo baseia-se na dinâmica da transmissão da cultura, que seria a definição mais ampla da palavra educação.

Em sua obra *Biologia e Conhecimento*, Jean Piaget (1969) evidencia duas funções comuns à vida e ao conhecimento: a conservação da informação e a antecipação, a primeira denominada memória, em que o processo pode se verificar dois aspectos: a aquisição da aprendizagem e a conservação da mesma, até mesmo com aprendizagens mais elementares, a informação adquirida a partir do exterior, partirá de um marco ou de um esquema interno, mais ou menos estruturado, isso pode explicar o ajustamento comportamental do indivíduo para cada situação.

Segundo Piaget, 1959 (apud RUSSO, 2015, p.127): “[...] uma aprendizagem não parte jamais do zero, quer dizer que a formação de um novo hábito consiste sempre em uma diferenciação a partir de esquemas anteriores; mais ainda, se essa diferenciação é função de todo o passado desses esquemas, isso significa que o conhecimento adquirido por aprendizagem não é jamais nem puro registro, nem cópia, mas o resultado de uma organização na qual intervêm em graus diversos o sistema total dos esquemas de que o sujeito dispõe”.

Ainda para Piaget, a herança se inscreve no cérebro, nas conexões possíveis e na síntese da molécula DNA, aparecendo programadamente em reflexos instintivos como o da sucção, por exemplo, desdobrando-se como mecanismos assimiladores das primeiras aprendizagens. A construção e a continuidade dessa aprendizagem viriam com as experiências ou manipulação do meio, e em um aspecto de funcionamento interno do indivíduo, relacionado sempre com suas ações.

Segundo Paín:

Teríamos três tipos de conhecimento: o das formas hereditárias programadas definitivamente de antemão, junto ao conteúdo informativo relacionado ao meio no qual o indivíduo atuará; o das formas lógico-matemáticas que se constroem progressivamente segundo estádios de equilíbrio crescente e por coordenação progressiva das ações que se cumprem com os objetos, dispensando os objetos como tais; e em terceiro lugar, o das formas adquiridas em função da experiência, que fornecem ao sujeito informação sobre o objeto e suas propriedades. (PAIN, 1985, p.16)

Os estudos realizados por Vygotsky indicam três teorias que relacionam desenvolvimento e aprendizagem:

No primeiro grupo estão aquelas que partem da ideia de que existe uma independência entre o processo de desenvolvimento e aprendizagem, onde esta última seria um processo externo e que não participa ativamente no desenvolvimento e nem o modifica. Montessori apresentava esse pensamento, afirmando que o fator ambiente pode ser modificado, construído ou destruído, mas nunca criado, justificava isso afirmando que a criança cresce, não porque se alimenta ou respira, mas porque possui vida exuberante dentro de si.

O segundo grupo fundamenta-se em que a aprendizagem é desenvolvimento, sendo completamente oposta a teoria anterior. Existe um desenvolvimento paralelo dos dois processos, onde cada etapa da aprendizagem corresponde a uma etapa do desenvolvimento.

O terceiro grupo concilia os extremos das duas teorias anteriores, fazendo-as coexistir.

Vygotsky não toma partido de nenhuma das teorias, mas destaca o terceiro grupo, não excluindo os outros dois. Ele considera a questão da interdependência, ou seja, o desenvolvimento é produto da interação de dois processos fundamentais. O processo de maturação possibilita o processo de aprendizagem, enquanto o processo de

aprendizagem estimula o processo de maturação. O principal aspecto para ele é a ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança.

A aprendizagem em seu processo social

A questão social é determinante na aquisição da aprendizagem; no processo educativo, os comportamentos dedicados à transmissão da cultura, seja escola, família promovem a educação. À medida que o indivíduo fala, cumprimenta, fabrica, reza, usa utensílios conforme a modalidade própria do grupo a qual pertence, assume uma cultura particular. Educar é, acima de tudo, ensinar, no sentido de mostrar, de estabelecer sinais, de indicar como se faz ou pode ser feito.

Segundo PAÍN (1985, p.18) “Nesse sentido, a aprendizagem garante a continuidade do processo histórico e da conservação da sociedade como tal, por meio de suas transformações evolutivas e estruturais”.

A relação da aprendizagem interna e externa

O objeto e o sujeito não são reconhecidos como instâncias separadas, eles se estabelecem justamente em virtude da aprendizagem e do exercício. À medida que o indivíduo passa a exercer sua atividade no mundo, pode construir objetos permanentes, entidades iguais ou diferentes a ele, assume-se como agente, pelo seu poder e sua capacidade de ação.

Para Negrine:

O tema aprendizagem e desenvolvimento tem sido polêmico pela dimensão de sua abrangência. Se, por um lado, em um primeiro momento a aprendizagem está relacionada a fatores externos, por outro lado o desenvolvimento se refere a fatores internos relacionados com o processo de maturação do indivíduo.(NEGRINE, 1994, p. 07)

Os jogos e a sua importância lúdica

O jogo se origina da palavra latina “iocus” que significa diversão, brincadeira.

O uso dos jogos como ferramenta de ensino na escola é uma ideia bastante difundida. No século XIX, Friedrich Fröbel (pedagogo e pedagogista alemão, fundador do primeiro jardim de infância) já defendia a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil, enfatizando seu papel na exteriorização do pensamento e na construção do conhecimento.

Para Freud, Klein e Hall, os jogos seriam de origem biológica, para Winnicott, Vygotsky e Elkonin de origem social. Wallon e Piaget partiram de objetos de estudos diferentes, mas opinam que o conteúdo dos jogos varia segundo o meio físico e social do indivíduo.

Segundo a teoria do egocentrismo de Piaget, a inteligência seria uma forma de adaptação ao meio e o jogo uma forma de relação do indivíduo com o meio a que está inserido, ele adverte que o sujeito elabora e desenvolve suas estruturas mentais através das atividades lúdicas.

Vygotsky concorda com a ideia de que o jogo facilita o desenvolvimento da criatividade e imaginação, mas salienta que a imaginação nasce no jogo, para ele sem jogo, sem imaginação; defende também que a criação e uso de estímulos auxiliares constituem um aspecto crucial da capacidade humana, já se manifestando na infância.

Para Wallon o jogo se confunde com toda a atividade global da criança, segundo ele, estão divididos em puramente funcionais, ficção, aquisição e fabricação.

Os funcionais relacionam-se a atividades que buscam efeitos como mover os dedos, dobrar pernas e braços, produzir sons, tocar objetos, são jogos elementares.

Os jogos de ficção seriam atividades com uma interpretação mais ampla, como jogo de bonecas, cavalo de pau etc.

Os jogos de aquisição seriam a capacidade de escutar, olhar e realizar esforços para compreender e perceber relatos, seres, canções, coisas, imagens etc.

Os jogos de fabricação resumem-se em agrupar objetos, modificá-los, combiná-los, transformá-los e criar outros novos.

Ainda segundo Wallon o jogo é expansão e opõe-se a atividade “séria” do conceito trabalho, portanto não deve ter sua razão de ser fora de si mesmo.

Conforme Wallon (apud NEGRINE, 1994, p. 29) “Desde o momento em que uma atividade se torna utilitária e se subordina como meio a um fim, perde a atração e as características de jogo”.

Para Piaget, 1945 (apud MACEDO, 1997, p.127): “[...] propõe que os jogos podem ser estruturados basicamente segundo três formas de assimilação: exercício, símbolo ou regra”.

Nos jogos de exercícios, a assimilação será repetitiva e funcional, terá como base o prazer. Nos primeiros anos de vida da criança, formará hábitos que serão importantes nos esquemas sensório-motores.

No desenvolvimento do indivíduo, os jogos simbólicos vem após os jogos de exercícios, e apresentam uma característica analógica, ou seja, trata-se de repetir o que indivíduo assimilou nos jogos de exercícios, se colocar no lugar do outro, como uma troca de personagens, filha no lugar de mãe, por exemplo, repetindo o que inúmeras vezes presenciou nos seus primeiros anos de vida.

Os jogos de regras tem como fundamento as características herdadas das estruturas dos jogos citados acima, como a regularidade e repetição dos jogos de exercícios, apresentando assim formas democráticas de intercâmbio social entre crianças, adolescentes e adultos. Já dos jogos simbólicos herdam as convenções, regras combinadas que todos os jogadores aceitem livremente.

Há uma característica original dos jogos de regras, o caráter coletivo, onde um só pode jogar em função da jogada do outro, ocorrendo uma assimilação recíproca, a coletividade é importante para ação acontecer. É um jogo de significados onde o desafio

é superar a si mesmo e ao outro. O valor lúdico das ações tem uma importância fundamental, caracteriza-se por compreender melhor, ser mais rápido, ter condutas estratégicas, cometer menos erros ou ser o último a errar, ou seja, o desafio se renova a cada partida e a motivação se faz necessária.

Quando falamos de ganhar ou perder o jogo, falamos de competição, que significa pretender a mesma coisa, no caso do jogo de regras, ganhar. Podemos também significar a competição com a palavra competência, ou seja, habilidade, talento, resolver os problemas buscando soluções adequadas para a situação apresentada. A competência é o desafio de se superar e não necessariamente de vencer o outro.

Os desafios apresentados pelos jogos seguem além do âmbito intelectual; ao trabalhar com os jogos, crianças e adolescentes deparam-se com regras, conflitos, uma vez que não estão sozinhas, mas em dupla ou grupo (equipe) de jogadores. Esses conflitos são oportunidades excelentes também para alcançarem conquistas sociais e desenvolver a autonomia.

Qual seria a importância dos jogos nas escolas e nos consultórios multidisciplinares?

As crianças e adolescentes frequentam as escolas com o objetivo de lerem, escreverem, calcularem e assim se tornarem adultos e profissionais aptos, mas essa função instrumental da escola é muitas vezes, abstrata para essas crianças e adolescentes, os jogos podem fazer mais sentido a elas. Saliento que os conteúdos escolares são sim imprescindíveis, mas se analisarmos as relações pedagógicas como um jogo, onde os jogadores não entendem o que estão jogando e qual a finalidade, estamos seguindo contra o conhecimento.

Para MACEDO (1997, p. 140) “A escola propõe exercícios, mas lhes tira o sentido, o valor lúdico, o prazer funcional. Ensina convenções, símbolos, matemáticas, línguas, etc., mas não ensina a criança a ‘ganhar’ dentro dessas convenções”.

Por que não trabalhar os conteúdos programáticos também com jogos, utilizando regras pré-estabelecidas e com objetivos pontuados, permitindo que crianças, adolescentes, professores e profissionais multidisciplinares usem sua criatividade para a construção do conhecimento.

Segundo Caillois, 1958 (apud MACEDO, 1997, P. 141): “Jogar é passar por uma experiência fundamental. Jogar é apostar na vida. Porém, nesse jogo, ganhar não é nada; perder tampouco”.

Os jogos nos ensinam como lidar com o desconhecido, como reagir ao adversário, querer saber sobre ele, trazê-lo como referência.

Os jogos e suas funções interventivas

A atuação neuropsicopedagógica tem através dos jogos ferramentas importantes e amplas de intervenção.

Quando pensamos em jogos, direcionamos nossos pensamentos para as crianças e muitas vezes esquecemos o quanto esse objeto de intervenção pode ser muito eficaz também para os pré-adolescentes e adolescentes, podendo significar uma experiência fundamental, construindo respostas por meio de um trabalho que englobe o simbólico, operatório e o lúdico, onde o sujeito tenha a oportunidade de ganhar, perder, tentar novamente, se superar, se motivar entre tantas outras coisas, ou seja, entrar na intimidade do conhecimento.

Os adolescentes são capazes de jogarem sozinhos com os seus iguais, indicando assim, que determinados níveis de desenvolvimento psicossocial foram atingidos, o profissional deve estar preparado para fazer a leitura do jogo, interpretando seu significado.

Os jogos no processo de intervenção são instrumentos que estabelecem diversas relações, as combinações e regras podem ser inúmeras, os objetivos pré-determinados e a análise posterior tornam-se ferramentas enriquecedoras somando-se nas demais avaliações.

Em um jogo de damas, por exemplo, podemos observar as relações espaciais entre peças e tabuleiro, matemática fazendo junções, separações, associações e lógica articulando, construindo estratégias, definindo as boas e as más jogadas, além de questões como ser solidário e cooperativo, devido uma jogada depender da jogada do parceiro.

Nos jogos de regras por suas características auxiliam também para a construção da relação paciente-consultório (neuropsicopedagogo) baseado no respeito, admiração e aprendizagem, na possibilidade de aprender com o outro, de torná-lo referência e até de superá-lo, aprendendo que perder ou ganhar é circunstancial.

Para Macedo:

O que caracteriza as ciências físicas e naturais é a construção de um sistema de pesquisa, de observação, sem o qual não se podem conhecer os fenômenos da vida ou da natureza. Uma vez que o jogo de regras trabalha com hipóteses, é possível nele testar variações, controlar as condições favoráveis, observar o desenvolvimento da partida, medir os riscos, pesquisar, enfim, produzir conhecimento, comparável ao produzido pelo método científico. (MACEDO, 1997, p.151)

Com a matemática, as regras possibilitam construir relações quantitativas ou lógicas, raciocinando, demonstrando e questionando como e porquê dos acertos e erros.

Para Starepravo:

Os jogos exercem um papel importante na construção de conceitos matemáticos por se constituírem em desafios aos alunos. Por colocar as crianças constantemente diante de situações-problema, os jogos favorecem as (re)elaborações pessoais a partir de seus conhecimentos prévios. Na solução dos problemas apresentados pelos jogos, os alunos levantam hipóteses, testam sua validade, modificam seus esquemas de conhecimento e avançam cognitivamente. (STAREPRAVO, 2009, p. 19)

Os jogos de regras, assim com as línguas possuem sistemas de códigos, estruturas gramaticais e lexicais, assim podemos comparar com a produção de um texto; há a necessidade de interpretar para decidir, conferir significações, atribuindo sentido aos momentos da partida, organizando e coordenando o ataque e a defesa; é necessário produzir uma sintaxe, ou seja, ordenar logicamente as jogadas, por exemplo.

O jogo de construção se difere do de regras, pois a forma se subordina ao conteúdo apresentado, o primordial é o processo, as relações e estruturas são os caminhos para a realização do conteúdo. Nele ocorre uma vivência familiar e cultural de papéis, as encenações, brincadeiras, representações reconstróem conteúdos fundamentais em cada indivíduo. O ápice desse jogo é definido pelas experiências do processo e do resultado.

Já os jogos de exercício e o simbólico, estão presentes nos jogos de construção e regras, pois quando o indivíduo descobre ou aprende uma boa jogada procura repeti-la pelo simples prazer funcional.

O jogo da construção pode ser utilizado como instrumento de produção de textos, onde o adolescente cria uma história e após o desafio é narrá-la, reconstruí-la, escrevê-la, reescrevê-la, reproduzindo a história vivida no jogo.

Com a matemática, o jogo de construção possibilita uma problematização, com relações e necessidades estabelecidas, podendo trabalhar as dificuldades que apareçam no decorrer do jogo. No caso do jogo de regras, a problematização é limitada pelas regras do jogo, mas é possível trabalhar raciocínios, estruturas, demonstração etc.

A relação adolescente-profissional também se estabelece de uma forma mais livre, com encenações ou brincadeiras é possível conversar, elaborar e envolver-se com o paciente.

Portanto, a neuropsicopedagogia tem o jogo como um de seus instrumentos, resgatando, preparando ou aprofundando, no presente, criando condições para o trabalho de intervenção, promovendo competências importantes para o seu atendimento futuro.

Algumas ideias de jogos como objeto de trabalho em consultório:

- Dominó: jogo muito conhecido no Brasil por todas as idades, com 28 peças indicando valores numéricos de 0 a 6. O primeiro jogador coloca a peça numérica mais alta e o próximo jogador coloca uma de suas peças na sequência da primeira e assim sucessivamente.

Objetivo: colocar todas as peças sobre a mesa.

Nesse jogo podemos traçar uma série de atividades que desenvolvam o raciocínio lógico, aritmética, exploração e organização das peças criando várias maneiras de formar conjuntos, trabalhando-se semelhanças e diferenças sempre com um planejamento de introdução e desenvolvimento, coletando informações.

- Jogo de quatro cores: formado por folha de papel com figuras para serem pintadas apenas com quatro cores.

Objetivo: Os jogadores deverão colorir todas as figuras, demarcadas por regiões, sendo que não será permitido pintar a região vizinha com a mesma cor.

Nesse jogo a coordenação motora é avaliada, pois o jogador deverá pintar dentro dos limites determinados, controlando também os movimentos visuais. A concentração é estimulada, pois deverá observar do seu “oponente” a jogada posterior. As relações espaço-temporais são trabalhadas à medida que deverá ter um planejamento estratégico, na distribuição das áreas que serão permitidas pintar ou proibidas. Quanto às relações temporais correspondem às antecipações das jogadas, pintando mentalmente a figura possível.

- Jogos de senha: de forma simples o jogador esconde alguma coisa, como palavras, números, figuras e o seu “adversário” terá que tentar descobrir. Para isso o segundo jogador faz as suas jogadas e vai recebendo informações correspondentes a ela.

Objetivo: descobrir qual é a palavra, objeto, números etc. escondido pelo desafiante.

Os jogos de senha podem ter diversas variações, tornando um jogo muito criativo e motivante, onde a comunicação é um dos desafios, pois esta deverá acontecer sem ruídos, para uma boa evolução no jogo. Para o jogador que tentará descobrir a senha, despertará uma necessidade biológica do ser humano, o da assimilação funcional (Piaget, 1936), pois dependemos de algo que se encontra fora de nós, convertendo o externo em interno, compreendendo a informação crucial para o andamento do jogo.

Além disso, dois conceitos denominados como dedução e inferência também poderão ser observados. Dedução, pois os resultados dependem do que se estabeleceu com as informações disponíveis e inferência, pois terá que tirar conclusões a partir de algumas premissas.

Segundo MACEDO (1997, p. 79) “Aprender a reconhecer as informações de uma situação significa considerá-las parte integrante de um todo maior, o que exige coordenação simultânea de todas as partes”.

- Batalha dos números: baseado no jogo batalha naval utiliza-se duas cartelas com coordenadas indicando linhas e colunas, lápis e papel para marcar as pontuações. Cada participante recebe uma cartela que deverá ser preenchida com as dezenas exatas de 10 a 60, repetindo 6 vezes cada número, o critério desse preenchimento cabe a cada jogador. O jogador escolhe uma coordenada formada pela letra e número com a finalidade de acertar alguma dezena.

Objetivo: Vence o jogo aquele que tiver capturado mais pontos da cartela do colega, somando-se os pontos obtidos.

Esse jogo inicia-se com o desafio de preencher as lacunas com os numerais, para isso o jogador terá que organizar-se, planejar para preencher corretamente, tendo o controle da quantidade e das referidas dezenas, cada um encontrará um caminho para isso. Poderá o profissional investigar, após a primeira rodada, os jogadores questionando quais foram os critérios adotados para esse preenchimento, se fizermos isso antes da primeira jogada estaremos tirando-lhes a oportunidade de testar suas ideias, de tentar. O cálculo mental poderá ser explorado na contagem dos pontos finais e compreender quais foram as estratégias utilizadas para essa contagem.

- O jogo dos 40 – Contém 40 fichas numeradas de 1 a 24 (sendo três de cada, do 1 ao 8, e uma de cada, do 9 ao 24), papel e lápis.

Cada jogador recebe três fichas, estas deverão ser colocadas sobre a mesa com as faces voltadas para cima, o restante viradas para baixo. O primeiro jogador compra uma ficha, esta deverá somar as quatro fichas tentando formar 40 pontos, caso consiga obter essa pontuação deverá informar ao jogador oponente como calculou. As fichas com essa soma deverão ser separadas das demais, passando a vez para o seu adversário que fará o mesmo, caso não consiga obter os 40 pontos comprará mais uma ficha e assim sucessivamente.

Para obter os 40 pontos pode-se recorrer as quatro operações.

Objetivo: Estabelecer a maior quantidade possível de relações com diferentes números para formar 40 pontos. Vence o jogo aquele que obter um número maior de fichas utilizadas.

Nesse jogo pode-se trabalhar diversas formas de contagem, utilizando as quatro operações matemáticas, podendo ser estimuladas a diferentes tentativas usando os mesmos números em cada rodada, a intermediação pode ser permitida, apresentando questionamentos que os ajudem a chegar ao propósito.

Segundo Macedo:

A ideia que está por trás do trabalho com jogos é descobrir sua riqueza para transformá-lo em um instrumento pedagógico ou psicopedagógico, não como substituto do que já se utiliza, mas como um recurso complementar. (MACEDO, 1997, p. 107)

Considerações finais

Após os estudos e pesquisas realizadas, é possível confirmar o quanto a utilização de jogos podem ser aplicados na intervenção Neuropsicopedagógica.

Segundo a bibliografia consultada, diversos estudiosos reconhecidos na área da educação, promovem a ideia de que conhecimento e aprendizado podem apresentar como opções de desenvolvimento, jogos adequados, selecionados e adaptados para todas as idades.

Faz-se necessário o preparo dos profissionais para a utilização dessa ferramenta, estudando previamente e objetivando a sua aplicação.

Referências

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MACEDO, Lino de. **Quatro cores, senha e dominó**: Oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica. 4. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem & desenvolvimento infantil**: Simbologia e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem & desenvolvimento infantil**: Perspectivas psicopedagógicas. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

RUSSO, Rita Margarida Toler. **Neuropsicopedagogia Clínica**: Introdução, conceitos, teoria e prática. Curitiba: Juruá, 2015.

SMOLKA, Ana Luíza. **Lev S. Vigotski**: Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

STAREPRAVO, Ana Ruth. **Jogando com a matemática**: Números e operações. Curitiba: Aymar, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL DO DESCOBRIMENTO AOS ANOS 1950

Reginaldo dos Santos Soares

Introdução

Este trabalho faz parte da pesquisa de Mestrado que descreve a trajetória histórica da educação no Brasil – do descobrimento até a década de 1970. Apresenta uma reflexão acerca da história da educação brasileira no contexto político-econômico-social e a sua relação com as correntes pedagógicas, bem como entender a educação da atualidade perpassando por períodos históricos. O relato se inicia no período colonial focando o ensino ministrado pelos jesuítas e vai até meados do século XX e as políticas educacionais promovidas pelos militares incentivadas por órgão internacionais. Os períodos históricos contemplados neste estudo são: do Colônia e Império (jesuítico, pombalino, joanino e imperial); República (1ª. e 2ª.); Estado Novo; Nova República e Ditadura Militar.

Revela ainda a crescente importância da educação e o desenvolvimento regional, com recortes temporais que focalizam a educação presente no Brasil na qual assume referido período histórico.

Bem como faz uma explanação das concepções teórico-metodológicas do ensino em todos os níveis, as práticas escolares e as instituições.

Procedimentos

Este trabalho deságua em uma narrativa histórica, focando no pensamento de Edward Palmer Thompson (1992) que categoricamente afirma, “[...] a linguagem é instituinte e, portanto, a narrativa histórica não deveria desprezar esta sua dimensão construtiva.” (THOMPSON, 1992, p. 12).

O trabalho científico para se tornar eficaz, deve enxergar que fontes necessitam do enfoque que o historiador faz a respeito de cada fonte que ele utiliza. Porque o trabalho historiográfico é fazer com que estas fontes sejam historiografia, pois segundo Dário Ragazzini (2001) em seu artigo “Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação?” afirma que:

[...] as fontes não falam por si. São vestígios, testemunhos que respondem - [...] - às perguntas que lhes são apresentadas. A fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica. [...] A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados (*accreditabilità*) sobre o passado (RAGAZZINI, 2001; p. 14).

Para a realização desta pesquisa utilizamos fontes escritas tais como: teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos monográficos, artigos científicos publicados e livros para que possam nortear a escrita de breve panorama sobre a História da Educação no Brasil.

Início do período histórico brasileiro

Com a chegada dos portugueses em 1500 o Brasil passa por um processo de negação da tradição cultural do ameríndio, o nativo das terras brasileiras. A educação oficial começa com a chegada dos jesuítas que tem na sua base histórica desde o período colonial até os dias atuais. Segundo José Luiz de Paiva Bello (2001),

A História da Educação Brasileira não é uma História difícil de ser estudada e compreendida. Ela evolui em rupturas marcantes e fáceis de serem observadas. E convém ressaltar que a educação que se praticava entre as populações indígenas não tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu (BELLO, 2001, p.1).

O período do Brasil Colônia vai de 1500 e se estende até a Independência em 1822 e a história da educação brasileira escolar ou a educação regular institucionalizada é passada por três fases: de predomínio dos jesuítas; das reformas realizadas pelo Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759 e a de D. João VI, então rei de Portugal, que trouxe a Corte para o Brasil (1808-1821).

O Período Jesuítico refere-se à presença dos jesuítas que estiveram oficialmente à frente do processo educacional da nova colônia portuguesa. O papel dos jesuítas enquanto educadores não era apenas o da missão e da religião e sim como afirma Maria Cristina Leal (1996): a formação dos funcionários do Estado, pois nem sempre esta responsabilidade estava nas mãos do poder central.

A relação entre a dominação tradicional de tipo patrimonial e o sistema educacional pode ser considerada importante ponto de partida para estudos voltados para a compreensão da herança cultural portuguesa e cristã do Brasil. A sua investigação, no contexto metropolitano português e colonial (Brasil), do século XVI ao XVIII, tendo como pressuposto o fato de que a dominação patrimonial se complementou e se alimentou da educação tradicional organizada pelos padres da Companhia de Jesus. Contribuiu para interpretações e novos estudos sobre a base cultural e educacional comum do estado e da sociedade luso-brasileira (LEAL, 1996, p.85).

Este foi o ambiente luso brasileiro no qual nasceu e cresceu o sistema educacional jesuítico, com caráter confessional e público, portanto o seu desenvolvimento atendia a necessidade de dominação e formação da burocracia do estado leigo e eclesiás-

tico. Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil no ano de 1549 em Salvador, quando a ordem tinha apenas nove anos de existência.

A obra jesuítica estendeu-se de Salvador para o sul e, em 1570, já era composta por cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia). As escolas eram regulamentadas por um documento, escrito por Inácio de Loyola, a *Ratio at* que Instituiu a *Studiorum Societatis Jesus*, chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum* que segundo Mário A. Manacorda (1992) e que também regulamentou rigorosamente todo o sistema de ensino escolástico jesuítico na qual visava a organização em classes, os horários, os programas e a disciplina.

Os jesuítas assim chamados não se limitaram ao ensino das primeiras letras – além do curso elementar eles mantinham os de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para a formação de sacerdotes, o que muito contribuiu para a educação das elites.

Em 1759 a Companhia de Jesus de Loyola foi expulsa de todas as colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, o conhecido marquês de Pombal, que foi primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777, na época do Reinado de D. José I.

O Período Pombalino (1760 - 1808), apesar da expulsão dos jesuítas as outras ordens religiosas aqui presentes realizavam o trabalho em escolas e colégios, lembrando que pouca coisa restou da prática educativa no Brasil, pois o trabalho maciço pertencia a Companhia de Jesus. Continuou em funcionamento o Seminário Episcopal no Pará e os Seminários de São José e São Pedro, que não se encontravam sob a jurisdição jesuítica; a Escola de Artes e Edificações Militares na Bahia; a Escola de Artilharia no Rio de Janeiro. A chamada Reforma Pombalina de Educação substituiu o sistema jesuítico e o ensino passou a ser dirigido pelos vice-reis nomeados por Portugal. O Alvará Régio de 26 de novembro de 1772 instituiu um novo imposto chamado de "subsídio literário", que era destinado à manutenção dos ensinos primário e médio, que segundo Elza Nadai e Rogério Fernandes (1996) esse imposto seria:

[...] cobrado em todo o reino português – na América e na África incidiria sobre as carnes cortadas nos açougues e sobre as aguardentes. (NADAY & FERNANDES, 1996, p. 125).

De acordo com os autores a cobrança desse imposto não foi tranquila e nem fácil, houve resistências pessoais e institucionais, principalmente de Câmaras Municipais, tanto no Brasil como na Metrópole com várias práticas para burlar ou diminuir a cobrança (NADAI & FERNANDES, 1996, p. 126). A educação empreendida pela ordem jesuítica não atendia aos interesses comerciais emanados por Pombal. Ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, o Marquês de Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado. Esta situação da educação brasileira só muda com a chegada da família real ao Brasil, como veremos a seguir.

O Período Joanino (1808 – 1821) período histórico que se dá com a chegada da família real no Brasil e a transferência da Corte Portuguesa para a Cidade do Rio de Janeiro, permitiu na educação brasileira uma nova ruptura. O rei D. João VI instalou a Academia Militar, Escolas de Direito e Medicina, fundou a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e a Imprensa Régia. São fundadas a Escola de Medicina da Bahia (Salvador) e a do Rio de Janeiro (atual Faculdade Nacional de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ); entre 1809 e 1810, a Real Academia Militar e a Escola de Engenharia, ambas no Rio de Janeiro. Portanto, há uma grande mudança na vida social, política e econômica da sociedade brasileira.

O Período Imperial (1822 – 1888), marcado com o início do Processo de Independência do Brasil, teve sua Genesis na Revolução Liberal do Porto em 1820. Na economia o modo de produção era a transição do Escravismo para o Capitalismo Agrário. O Estado era o Império Constitucional no qual alternavam nos poderes liberais e conservadores.

A Independência do Brasil teve diversas lutas travadas em solo brasileiro. Alguns acontecimentos históricos neste período são de grande relevância para a educação. O primeiro foi em 1824, quando é outorgada a primeira Constituição Brasileira, pois o seu Art. 179 determina: "instrução primária e gratuita para todos os cidadãos".

Como se vê, no contexto do nascente Império, o texto constitucional passa ao largo da matéria educacional, muito embora o Brasil tenha sido um dos primeiros países a inscrever em sua legislação a gratuidade da educação a todos os cidadãos, apesar de esta não ter se efetivado na prática (OLIVEIRA, 2002, p. 35). O momento de maior destaque para a educação no período – a promulgação da Lei de 1827 – é posterior à Carta de 1824, não tendo com esta uma relação direta. Torna-se clara, assim, a pequena relevância do tema para os constituintes sob o jugo da autoridade do primeiro imperador à ideia de gratuidade da instrução primária para todos, tema não contemplado pela Lei de 15 de outubro de 1827 ou pela primeira Constituição republicana, de 1891, a ser detalhada adiante. Não deixa de surpreender que, mesmo no nível das expectativas, a República silencie sobre tema acerca do qual o Império se pronuncia (VIEIRA, 2007, p.04).

O segundo acontecimento deste período foi que para suprir a falta de professores que era grande, foi instituído em 1823 o Método Lancaster, ou do "ensino mútuo", onde um aluno treinado também chamado de "decurião" ensinava a um grupo de dez alunos chamado de "decúria" sob a vigilância rígida de um inspetor.

Em 1834 o Ato Adicional à Constituição que dispõe sobre a responsabilização das províncias que passaram a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário, na qual Segundo Monlevade (1997), foi o fato educacional mais significativo, pois:

De certa forma, a descentralização dos serviços públicos é uma tendência histórica saudável, já que aproxima a clientela da autoridade responsável. O problema é que, sem recursos financeiros, humanos e materiais, as províncias foram gravadas com um encargo a que não

puderam responder na medida das necessidades. Resultado: Até o fim do período, com exceção do estado de São Paulo, cada Província (e, a partir de 1889, cada Estado) só conseguir fundar e manter um colégio secundário (MONLEVADE, 1997, p. 29-30).

A Primeira Lei Geral relativa ao Ensino, de 15 de outubro de 1827, dispõe sobre as escolas de primeiras letras, fixando-lhes o currículo e institui o ensino primário para o sexo feminino e segundo Vicente Martins:

Este decreto, outorgado por Dom Pedro I, veio a se tornar um marco na educação imperial, de tal modo que passou a ser a principal referência para os docentes do primário e ginásio nas províncias. A Lei tratou dos mais diversos assuntos como descentralização do ensino, remuneração dos professores e mestras, ensino mútuo, currículo mínimo, admissão de professores e escolas das meninas (MARTINS, s/d, p.1).

Em 1872, o Brasil contava com uma população de 10 milhões de habitantes e apenas 150.000 alunos matriculados em escolas primárias, com isso tinha um índice de analfabetismo elevadíssimo que chegava a 66,4% da população. Este período da história se findou com a libertação da escravatura dos negros e o retorno da família imperial para Portugal.

O período republicano teve início em 1889, com a Proclamação da República pelo Marechal Deodoro da Fonseca, em vigor até os dias atuais. É considerado o marco da passagem do Brasil entre os séculos XIX e XX e traz um ampliado leque de informações e debates históricos. Os primeiros momentos foram assinalados pela República da Espada, os governos oligárquicos, a ordem política excludente e manifestação de diversas revoltas. No Século XX este período traz a instalação da ditadura militar, como um dos períodos instalados Brasil: República Velha, Era Vargas, República Populista, Ditadura Militar e a Nova República. E em seguida veremos os aspectos relevantes de cada fase dando ênfase à história da educação no Brasil.

A Primeira República: 1889-1929 também chamada de República Velha é dividida em: República da Espada, marcada pelos governos dos militares e a República das Oligarquias caracterizada por governos ligados ao setor agrário, que se mantinham no poder de forma alternada por meio da “política do café com leite”. A quebra dessa troca de governo provocou a Revolução de 1930 e marcou o fim da República Velha. Na economia há uma transição do modo de produção que sai do Escravismo para o Capitalismo Agrário, na qual a sociedade rural e urbana passa a ser assalariada, além da mudança de uma cultura religiosa para a cultura laica e científica.

Em relação à organização escolar há a influência da filosofia, na qual as noções, ideias, e procedimentos voltados ao ambiente escolar – disciplinas, conteúdos, métodos de ensino tinham que ser filtrados pela mentalidade científica que estava em formação (PENTEADO, s/d, p. 28-29). De acordo com esse pensamento surge no cenário da educação brasileira a Reforma de Benjamin Constant (1891), dirigida ao ensino do Distrito

Federal, na época, Rio de Janeiro. Tinha como princípios orientadores a liberdade, a laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária, conforme a Constituição Brasileira de 1891, que foi a primeira Carta Magna escrita na República.

Em contrapartida o percentual de analfabetos no ano de 1900, segundo o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, era de 75% e de acordo com Paulo Ghiraldelli Jr. “Para os olhos de alguns, era como se a República não tivesse de fato tornado a “coisa pública” algo realmente público – o ensino público não aparecia como prioridade” (GHIRALDELLI JR., 2009, p.33) e segundo Pereira & Felipe & França (2013) o objetivo da escola pública era a escolarização das camadas populares, porém, não abrangia os pobres, os miseráveis e os negros. Neste período houve o surgimento de uma modalidade escolar com proposta de organização curricular e administrativa voltada para a implantação dos “grupos escolares” que surgiram primeiro na Europa e nos Estados Unidos, e foi criada no Brasil primeiramente em São Paulo e que na opinião de Saviani (2006) foi um fenômeno urbano porque no meio rural só havia escolas isoladas.

Na Segunda República (1930 – 1936), a Revolução de 1930 assim chamada foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A acumulação de capital, do período anterior, permitiu que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial, especialmente como consequência imediata do “crack” da Bolsa de Valores de Nova York. Neste período uma geração de grandes educadores como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Almeida Júnior, contribuíram de forma significativa para a produção do pensamento pedagógico liberal no Brasil. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que resultou em ação prática do governo provisório acerca da educação do país, com a construção do Sistema Nacional de Educação Federativa.

Em 1930, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, os alunos matriculados nas escolas correspondem a 30% da população em idade escolar. Em 1936, os poderes públicos mantêm e controlam 73,3%; 24% das escolas particulares não obedecem aos padrões oficiais de ensino.

O período do Estado novo, também conhecido como “Era Vargas”, visava a preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Neste sentido a nova Constituição enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional, que propõe que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e também dispõe como obrigatório o ensino da disciplina Trabalhos Manuais em todas as escolas primárias, secundárias e normais. São criados o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP e a União Nacional dos Estudantes – UNE. Em 1942, por iniciativa do Ministro de Estado da Educação Gustavo Capanema, são implantadas algumas reformas que receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino. De acordo com tal reforma, o ensino passa a ser composto, por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginasial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico. O ensino colegi-

al perdeu o seu caráter propedêutico, de preparatório para o ensino superior, e passou a preocupar-se mais com a formação geral. Apesar desta divisão do ensino secundário, entre clássico e científico, a predominância recaiu sobre o científico, reunindo cerca de 90% dos alunos do colegial.

No ano de 1950, Vargas volta ao cenário político e vence as eleições presidenciais, assumindo uma postura nacionalista. Recebeu apoio de empresários, das Forças Armadas, de políticos no Congresso, da União Nacional dos Estudantes (UNE) e da sociedade civil. Enquanto isso, a oposição crescia e se organizava contra o governo. Em 23 de agosto de 1954, 27 generais exigem publicamente a renúncia de Vargas. Em janeiro de 1955 Juscelino Kubitschek assume a presidência.

Durante esse período houve um grande movimento a favor da escola pública, universal e gratuita. A Constituição de 1946 previa na área da educação a determinação da obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar a respeito desta matéria. Foi criada no mesmo ano a 1ª LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Outro acontecimento importante foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, atendendo as mudanças exigidas pela sociedade após a Revolução de 1930. Com o aumento da crise política provocada pela renúncia de Jânio Quadros, o seu vice João Goulart é empossado, causando tensões sociais, culminado em março de 1964 com a implantação da Ditadura Militar (1964 – 1985). Durante esse regime foram criadas agências de apoio à pesquisa e à pós-graduação e a ampliação do ensino obrigatório de quatro a oito anos. A partir de 1964 muitos educadores passaram a ser perseguidos em função de posicionamentos ideológicos e a UNE foi proibida de funcionar. Houve expansão das universidades públicas no Brasil.

Para sanar um dos males da educação, que era o analfabetismo de adultos, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, no qual aproveitava, em sua didática, o método do educador pernambucano Paulo Freire. O MOBRAL tinha como proposta a erradicação do analfabetismo, que infelizmente não obteve êxito e entre denúncias de corrupção, acabou sendo extinto. Uma nova LDB foi promulgada – Lei 4.024, de 1971 que visava a formação educacional de cunho profissionalizante. Fixou o fim da disciplina de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, substituídas por: Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica – EMC e Organização Social e Política do Brasil – OSPB. Durante a Ditadura Militar houve o fechamento de cursos na área de humanas – social.

Conclusão

Neste entendimento a reconstituição da história da educação no Brasil permite compreender o contexto de diferentes épocas e situar o debate sobre temas que, na atualidade, nos instigam a pensar e emitir opiniões na perspectiva de mudanças e organização dos espaços e ideias. Foi assim que este trabalho buscou respostas e apresenta uma contribuição sobre a educação e nos proporcionou uma visão de como se apresentava a educação nas escolas do descobrimento até a década de 1970. Também nos conduz a

rememorar características de momentos da história brasileira no tocante aos aspectos sociais, econômicos e culturais.

Referências

BELLO, José Luiz de **Paiva**. **Educação no Brasil: a História das rupturas**. Pedagogia em foco, Rio de Janeiro, 2001.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação brasileira**, 4. ed., São Paulo: Cortez, 2009.

LEAL, Maria Cristina. **Os Jesuítas e a Formação de quadros para o Estado patrimonial**. In: NOVOA, Antônio e outros (Eds). Para uma História da Educação Colonial. Porto e Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – EDUCA 1996.

MARTINS, Vicente. **A lei de 15 de outubro de 1827**. In Busca Legis.ccj.ufsc. Br. disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30476-31865-1-PB.pdf> em: 12 dez, /2014.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 199

NADAI, Elza; FERNANDES, Rogerio. **A Escola Pública Contemporânea: os currículos oficiais de história e o ensino temático**. Revista Brasileira de História, São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v.6, nº 11, p.99-136, fev.1996.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã. 2002.

PENTEADO, José de Arruda. **O ensino secundário no Brasil - Atualidades Pedagógicas**, São Paulo, pag. 28-9, S/D.

RAGAZZINI, Dario. **Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?** Educar em Revista, n.18, pp.13-28, jul./dez. 20.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

THOMPSON, P. **A voz do Passado: História Oral**. Tradução de: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

RESISTÊNCIAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NO SITE “ÍNDIO EDUCA”: POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICA-INDÍGENA NOS CURSOS DE HISTÓRIA

Viviane Kate Pereira Ramos

Introdução

Podemos afirmar que a questão indígena ainda é abordada, na maioria das vezes, de forma tímida ou apenas privilegiam-se leituras e debates sobre esse povo a partir de narrativas históricas de colonizadores, que são tomadas como principais fontes de informação acerca dos indígenas. Quando, na verdade, os protagonistas desses debates já deveriam ser a população indígena, a fim de que a mesma possa, finalmente, ter seus discursos e abordagem histórica sobre sua história.

Com o intuito de buscar uma maior compreensão e na tentativa de trazer contribuições para (re)pensar a figura indígena, na sociedade contemporânea, realizei minha pesquisa de conclusão de curso, Licenciatura em História(2016), sobre a temática em questão, cujo título foi *(RE)pensando a Figura Indígena na Contemporaneidade: Apropriações e Resistência Online Através do “Índio Educa”*. Foi a partir desse que surgiram outros questionamentos, os quais possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa de conclusão da especialização em *Docência do Ensino Superior*.

Nesta pesquisa, propomos problematizar como as produções documentais dos *indígenas digitais*, no ciberespaço, podem contribuir para o debate da diversidade histórica e cultural desses povos no ensino superior, especificamente, na formação do professor de História durante sua graduação. Possibilitando assim, que o trabalho desses grupos no ciberespaço venha a ganhar maior notoriedade nos espaços acadêmicos, desencadeando em maiores contribuições para a educação e à promoção da diversidade étnico-indígena no Brasil.

Para tanto, trazemos ao centro das problematizações os documentos produzidos por indígenas de diversas etnias, em sua maioria, universitários, e que estão disponíveis no site *indioeduca.org* e *Índios Online*. O primeiro foi lançado em Setembro de 2011 e criado pela ONG Thydêwá, o mesmo foi selecionado pelo projeto que visa atender ao Plano de Ação Conjunta Brasil – Estados Unidos para a Promoção da Igualdade Racial e Étnica (JAPER). O edital foi fruto da parceria entre a *BrazilFoudation* e Embaixada dos Estados Unidos da América, no Brasil, além disso, o projeto conta com a parceria de outras instituições, como Pontão da Cultura Viva: Esperança da Terra, ONG Thydêwá e Ministério da Cultura do Brasil.

Atualmente, o segundo site supracitado, possui uma gestão compartilhada entre quatro povos indígenas, totalizando cinco gestores: Alex Makuxi de Roraima, Patrícia Pankararu de Pernambuco, NhenetyKariri-Xocó de Alagoas e Fábio Titiah e Yonana

Pataxohãhãhã da Bahia. Participam do projeto vários homens e mulheres, jovens e adultos indígenas que desenvolvem conteúdos para o site de forma voluntária. O mesmo possui uma proposta semelhante ao primeiro, o que, a nosso entender, demarca a importância da participação indígena no ciberespaço como uma importante ferramenta para desenvolver um ciberativismo. Nas palavras dos gestores, o site:

“é um canal de diálogo (sic), encontro e troca. Um portal de diálogo intercultural, que valoriza a diversidade, facilitando a informação e a comunicação para vários povos indígenas e para a sociedade em forma geral. Nos conectamos á (sic) internet em suas próprias aldeias, Casas, Lan Houses, Escolas e Universidades realizando uma aliança de estudo e trabalho em benefício de nossas comunidades e do mundo.”¹⁴

Mediante o exposto acima, é possível entender os esforços destes grupos indígenas para manter o diálogo entre diversos grupos étnicos, no Brasil e no mundo, bem como, desenvolver uma dinâmica que possibilite a comunicação e troca de informações com a sociedade, em geral. Mesmo que de início, o contato com indígenas digitais possa parecer “estranho” à sociedade, em geral, ao mesmo tempo ter a possibilidade de manter um diálogo intercultural é fundamental para se conhecer esse “outro” que, tantas vezes, é tratado com indiferença e estranheza por falta de conhecimento de boa parte da sociedade, em que estamos inseridos.

Nesse sentido, nota-se que a importância dos povos indígenas serem autores de sua própria história, pode não estar tão clara para a maioria da sociedade. Isso porque durante esses quase 518 anos, pós chegada dos portugueses as terras brasileiras, muito se violou os direitos dos indígenas, e muita violência esses povos vêm sofrendo devido ao descaso político e o preconceito, frutos de uma diversidade de discursos etnocêntricos que herdamos da nossa herança colonial. Uma vez que:

O etnocentrismo implica uma apreensão do “outro” que se reveste de uma forma bastante violenta. Como já vimos, pode colocá-lo como “primitivo”, como “algo a ser destruído”, como “atraso ao desenvolvimento”, (fórmula, aliás, muito comum e de uso geral no etnocídio, na matança dos índios).¹⁵

Mediante as palavras do antropólogo Everardo Guimarães sobre o etnocentrismo, percebemos o quanto o “eu” coloca-se em patamares de superioridade, em relação a esse “outro” que lhe causa estranheza, pois para este “eu” o diferente é também inferior, atrasado. Logo, é preciso ser destruído em nome de um progresso social e cultural que é incompatível com o primitivismo deste “outro”. Na contemporaneidade, ainda, temos um longo caminho a percorrer a fim de promover uma educação para a

¹⁴ **Quem Somos.** Disponível em: <<https://www.indiosonline.net/quem-somos/>>. Acesso em: 15 de julho de 2018.

¹⁵ ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo.** Editora Brasiliense, 1988, p.07.

diversidade que questione a superioridade cultural de um grupo em detrimento de outro, pois, muitos são os casos de violência contra as etnias indígenas no Brasil.

Muita dessa violência se deve a falta de conhecimento sobre estes povos e os poucos investimentos em políticas públicas, no combate ao preconceito étnico e racial. Pois, mesmo com a aprovação da Lei 11.645/2008, que apresenta a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura dos povos indígenas nas escolas, ainda é preciso investir na capacitação dos professores, a fim de que crianças e adolescentes tenham contato com um ensino crítico, capaz de combater preconceitos através da troca de conhecimentos e do debate construtivo e inclusivo. Para tanto, torna-se cada vez mais necessário que a temática indígena se faça presente nos currículos de formação docente, dando destaque à história desses povos na atualidade, favorecendo o diálogo étnico-cultural respeitoso embasado no reconhecimento dos saberes, histórias, culturas e modos de vida próprios dos povos originários, contribuindo assim, para superar o silêncio e os estereótipos que, em geral, acompanham a temática indígena nos diversos espaços sociais.

Indígenas digitais e a cibercultura no ciberespaço:

“Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçadas continuarão glorificando o caçador”

(O Livro dos Abraços - Eduardo Galeano)

A sociedade atual, ainda, é marcada por um forte respeito pelo que se denomina *conhecimento* científico, esse é respeitado por entendermos que nele encontramos um conhecimento legítimo, perfeito e até inquestionável. Nos meios acadêmicos, deparamo-nos com uma concepção que valoriza o conhecimento produzido, nesses espaços, e que, ao mesmo tempo, distancia-o do saber dos ditos *não letrados*.

Segundo Costa (2008, p.165), “se os saberes etnológicos são desprestigiados na academia, e portanto na formação docente, como esperar que o professor insira esse conhecimento em sua prática cotidiana?”¹⁶. Como bem destaca Costa, este contexto dificulta que os graduandos em História problematizem, de forma crítica e reflexiva, as transformações sofridas pela história e culturas indígenas ao longo da História, não havendo assim, uma aproximação entre “a História ensinada da História vivida no presente”. Uma vez que:

Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos, [...] quando estabelecemos pontes entre reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática; quando ambas se alimentam mutuamente [...] pelo pensamento divergente, por meio da tensão, da busca [...] (MORAN, 2000: 23).

¹⁶COSTA, R. G. A. (2008). **Os saberes populares da etnociência no ensino das ciências naturais**: uma proposta didática para aprendizagem significativa. Revista Didática Sistêmica, 8, 162-172.

Tais considerações levam-nos a refletir sobre o fato de, ainda hoje, o meio acadêmico privilegiar o conhecimento de autores não-indígenas para estudar-se a história dos povos indígenas. Além disso, muito do que se estuda acerca destes grupos étnicos, refere-se a um passado atrelado à história do Brasil, sendo necessário que os saberes compartilhados por estes povos ganhem espaço no meio acadêmico, permitindo assim, que a história indígena seja contada por seus atores sociais, não mais por terceiros.

Embora a presença indígena no ensino superior já seja uma realidade, o preconceito, ainda, ocupa um espaço considerável e abre fortes debates por se diferenciar o que é *índio de verdade* e *índio de mentira*. Isso é reflexo da influência dos discursos formulados a partir de um conjunto de informações, que obtidas mediante as representações da história e culturas indígenas, refletem interesses dos europeus segundo suas dinâmicas culturais.

Por isso, é fundamental pensar em novas ferramentas e metodologias como meio de levar os futuros professores a questionarem o que sabemos sobre estes grupos étnicos, e incentivar a realização de pesquisas em fontes por ora não convencionais. É importante destacar, portanto, que não queremos falar de uma *cultura* indígena, mas sim, das *culturas* indígenas, pois não podemos esquecer a diversidade étnica presente no Brasil. Além disso, como se podem perceber, ao longo da história, estes povos mantiveram contato com outros grupos sociais e muitas mudanças ocorreram com a globalização, possibilitando a interação intercultural entre diversos povos e culturas, como destaca Roger Chartier,

as representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e organizam os esquemas de percepção a partir dos quais eles classificam, julgam e agem; [...] as formas de exibição e de estilização da identidade que pretendem ver reconhecida; [...] a delegação a representantes [...] da coerência e da estabilidade da identidade assim afirmada (CHARTIER, 2002, p.11)¹⁷.

Dessa forma, na formação do professor é preciso que ele entenda que o discurso colonizador é uma representação do mundo indígena, influenciado por sua perspectiva ocidentalizada, demarcando seu olhar etnocêntrico sobre este “outro”, fator que não possibilitou uma maior assimilação e/ou adaptação de práticas culturais indígenas, por parte dos colonos. Logo, muitas práticas culturais que integram as culturas indígenas são frutos de processos adaptativos e de *resistências*.

Sendo assim, após anos de massacre e isolamento, os indígenas apropriam-se de diversos aparatos tecnológicos com o desejo de serem ouvidos e resistirem, numa sociedade que ignora seus direitos e não valoriza a sua história e suas culturas. Consideramos que aqui os ativistas indígenas dos sites, *Índio Educa* e *Índios Online*, usam das

¹⁷CHARTIER, R. *À beira da falésia*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

táticas, que segundo Michel de Certeau (1990, p. 102), “apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundamentações de um poder”. Essas práticas não só permitem questionar verdades historicamente formuladas e que representam hierarquias, as quais privilegiavam uma concepção de cultura eurocêntrica, como, sobretudo, elaboram (re)significações através da cultura, utilizando-se de táticas e estratégias de maneira astuciosa em diversos espaços e momentos históricos, pois, segundo Stuart Hall (2003), é onde busca-se o direito à existência de sujeitos e culturas diversos tidos como “diferentes”.

A partir desse panorama vem crescendo a participação de indígenas na internet, que tem resultado em diversos questionamentos sobre o que é ser indígena hoje e as possíveis perdas e ganhos nessa apropriação cultural, realizada por eles. Nas palavras dos administradores do site *Índios Online*, o objetivo do mesmo é:

Facilitar o acesso à informação e comunicação para diferentes povos indígenas, estimular o diálogo (sic) intercultural. Promover-nos a pesquisar e estudar nossas culturas. Resgatar, preservar, atualizar, valorizar e projetar nossas culturas indígenas. Promover o respeito pelas diferenças. Conhecer e refletir sobre a nossa situação atual. Salvaguardar os bens imateriais mais antigos desta terra Brasil. Disponibilizar na internet arquivos (textos, fotos, vídeos) sobre os nossos povos para Brasil e o Mundo. Complementar e enriquecer os processos de educação escolar diferenciada multicultural indígena. Nos qualificar para garantir melhor nossos direitos¹⁸.

No exposto acima, fica claro a intenção e o comprometimento dos indígenas, responsáveis pelo site, em levar para a sociedade, em geral, o diálogo intercultural que irá contribuir com o combate ao preconceito através da informação e, ao mesmo tempo, possibilitar a preservação das culturas desses povos, pois as influências de uma cultura sobre a outra não implica na perda da cultura de um povo, como destaca YakuyTupinambá,

não existe “Índios de Verdade e ou Índios de Mentira” existem pessoas ou indivíduos que se unem culturalmente, oriundos de uma história sangrenta de violações dos seus direitos, muitos tiveram sua identidade sequestrada e perda total do território, e hoje, tentam reconstruir sua verdadeira história porque conseguiu guardar em sua memória resquícios silenciados pelo medo que foi imposto a seus antecessores.¹⁹

Dessa forma, sendo o processo histórico dinâmico e a presença das TICs, tão presentes em nosso cotidiano, faz-se importante que na formação dos professores de

¹⁸**Quem Somos.** Disponível em: <<http://www.indiosonline.net/quem-somos/>>. Acesso em: 15 de julho de 2018

¹⁹TUPINAMBÁ, Yakuy. “ÍNDIO DE VERDADE” e, ou “ÍNDIO DE MENTIRA”? Disponível em: <<https://www.indiosonline.net/indio-de-verdade-e-ou-indio-de-mentira/>>. Publicado em 2 de abril de 2018. Acesso em: 15 de julho de 2018

História tenha-se o incentivo e auxílio necessário para lidar com esta nova realidade. Resultando assim, na formação de professores aptos a pesquisar e permite que os mesmos possam ganhar mais autonomia para se desenvolverem profissionalmente, aprendendo deste modo, a buscar e lidar com as ferramentas da informação e comunicação, desenvolvendo o pensar histórico, confrontando as diversidades de discursos históricos, suas vivências e interpretações.

A velocidade e facilidade com que as informações são compartilhadas, na internet, e as dimensões alcançadas por estas, faz com que a sociedade atual se depare com um número crescente de internautas que fomentam participar com “voz ativa” deste processo, tendo em vista que, durante muito tempo, os veículos de comunicação e informação estiveram sob o monopólio de uma pequena parcela da nossa sociedade. Com a expansão da internet, estamos vivenciando um processo dinâmico em que os indivíduos e/ou grupos sociais, que possuem acesso às TICs, podem usufruir do acesso ao universo da rede interativa e trocar informações, possibilitando a construção de conhecimentos e práticas culturais.

As novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade (KENSKI, 2004, p. 23).

Cientes das interferências que as tecnologias da informação e comunicação provocam, na dinâmica social, acreditamos que fazer chegar aos espaços acadêmicos as produções de diversos indígenas no ciberespaço, irão possibilitar novas abordagens sobre as questões étnicas na contemporaneidade e possibilitará aos graduandos das licenciaturas em História, e porque não, de outros cursos superiores, conhecimentos importantes para a construção de um novo modelo de sociedade. Segundo Roxane Rojo (2013, p.7), é

preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas.

Dessa forma, as licenciaturas em História têm um papel importante no desenvolvimento das práticas de letramentos emergentes e na análise crítica dos projetos homogeneizantes de cultura, a fim de possibilitar a formação de profissionais aptos a compreender as diferenças e a multiplicidade de identidades que se fazem presentes no ciberespaço. Pois, a partir do trabalho que estes futuros professores de História venham a desenvolver nas escolas, novas perspectivas para a promoção da cidadania indígena poderá vir a vigorar em nossa sociedade.

É pensando nessas possibilidades que o site *Índio Educa*, também, propõe disponibilizar acervos de textos, imagens e vídeos que propõem aos professores e demais

leitores do site (re)pensar a figura indígena e as concepções eurocêntricas que permeiam o imaginário social acerca da história desses povos.

Já na página inicial, vemos a disposição dos menus que dão acesso às categorias presentes no site. Observamos que cada uma delas apresenta uma imagem folclórica do indígena e, por isso, pode despertar certo estranhamento e até ser alvo de reprovação por parte daqueles mais críticos.



Fonte: Página Inicial do site “Índio Educa”.

Entretanto, o grupo se posiciona em sua página, na rede social Facebook, sobre a questão e esclarece que,

Então por que o Índio Educa, usa “ÍNDIO Educa” e não “Indígena Educa”? É exatamente para tentar desconstruir essa imagem estereotipada do “índio”. Pode notar que nossa página tem ícones com desenhos de “índio” de forma bastante genérica, porém, quando pesquisar mais, ler os textos, assistir os vídeos, só mostra o contrario, mostra que existem populações indígenas de diversas etnias. A ideia de criar o “Índio Educa, partiu exatamente de penetrar no imaginário das pessoas que quando vão pesquisar, buscam a palavra “ÍNDIO” e não indígena. Portanto, desconstruir a imagem pejorativa de “Índio” é saber usar a criatividade de forma lúdica.²⁰

Mais do que criatividade, o trabalho desenvolvido pelos universitários indígenas, que compõem a equipe de voluntários do *índio Educa*, é um dispositivo de (re)existência contra a ofensiva conservadora que vem se agravando, desde 2017, mediante as articulações contrárias aos interesses indígenas, como a paralisação do processo demarcatório e os graves conflitos fundiários. Este cenário é noticiado pela grande mídia a fim de assegurar os interesses do agronegócio, resultando em uma pluralidade de

²⁰ Então por que o Índio Educa, usa “ÍNDIO Educa” e não “Indígena Educa”? Publicado no Facebook, em 17 de fevereiro de 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/indio.educa/>. Acesso em: 15 de julho de 2018. Acesso em: 15 de julho de 2018.

discursos que buscam destituir o indígena de sua identidade. Logo, essas apropriações realizadas, na contemporaneidade, ao mesmo tempo em que contribui com as práticas de resistência, permite “dar voz” aos grupos étnicos que buscam através de suas produções documentais reafirmarem toda riqueza de sua diversidade histórica, étnica e cultural em um mundo globalizado e conectado.

Entendemos que a presença desses indígenas, no ciberespaço, já é um importante fator que nos permite repensar o que entendemos por indígenas e por que, ainda, são tímidas as discussões acadêmicas sobre os indígenas digitais mediante suas produções *online*. Todavia, a questão é complexa e desperta inúmeros debates em torno de questionamentos acerca de uma possível perda de uma identidade indígena, quando esse se apropria das tecnologias, isso porque, no imaginário social, a cultura indígena ainda é bastante estereotipada, isso se deve a reprodução das narrativas dos colonizadores sobre os “índios”.

Entretanto, a globalização provocou diversas mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas em todas as sociedades, inclusive na nossa, basta ver o quanto consumimos da cultura norte americana no nosso cotidiano. Com as tecnologias da informação e comunicação, as interações entre diversas culturas se tornaram possíveis, pois conseguimos formar uma rede de amigos de diversos lugares do país e até mesmo de outros países, além disso, a dinâmica jornalística muda com a transmissão de notícias online.

Segundo o antropólogo Darrell Posey,

If indigenous us experience were taken seriously by modern Science and in corporate dint ores car hand development programmers, the Indians would be recognized as a diligent, intelligent and practical people who have adapted successfully for thousands of years in the Amazon, and they would participate, with their pentads teem they des serve, in the construction of a modern Brazil.²¹

Dessa forma, como acreditar numa única *cultura* indígena mediante a diversidade de etnias e os reflexos da globalização sobre a diversidade cultural desses povos? Por isso, acreditamos ser urgente que nos espaços acadêmicos o debate se faça cada vez mais presente, não apenas por meio de autores que discutam a questão, mas, principalmente, que as produções dos indígenas tornem-se uma constante nestes espaços.

(Re)pensando os povos indígenas sob o prisma da diversidade cultural: a importância da produção documental indígena na formação do professor de história

²¹POSEY, Darrell Addison. In: PLENDERLEITH, Kristina (Ed). *Kayapó etno ecology and culture*. London: Routledge, 2002, p. 11.

Durante muito tempo, a história dos povos indígenas foi retratada por diversos segmentos, colonizadores, religiosos, cientistas sociais, cada um desenvolveu sua narrativa a partir de suas perspectivas e interesses. Entretanto, foi necessário que estes povos apresentassem suas próprias narrativas histórico-culturais contra o discurso colonial, apropriando-se de ferramentas e práticas da cultura não-indígena a fim de participar e reivindicar seus direitos políticos, sociais e educacionais mediante aos seus interesses e organizações internas.

Para que os professores, em formação, possam levar esse debate às salas de aula, requer uma forte reflexão sobre os conceitos de *culturas* e *hibridização*, esses, fundamentais para a formação de professores, por possibilitar o desenvolvimento de “novas” abordagens para se (RE)pensar os povos indígenas na contemporaneidade. Permitindo assim, compreender os embates entre as práticas de dominação e de resistências resultantes de relações de poder, ainda, tão presentes, no campo sociopolítico.

Segundo Alex Makuxi,

A cultura indígena passa por processos de transformação, assim como qualquer outra cultura ocidental, mais de nenhuma forma deixamos de ser índio. O fato de usar os adornos e trajes indígenas não nos mais ou menos índios do que quando usamos calças jeans, tênis ou outra coisa da cultura ocidental. Por isso pedimos aos autores de livros, e as editoras que mostrem a verdade, pois estamos cansados ter a imagem de um único índio, de uma única cultura, propagada para a sociedade envolvente.²²

Para Néstor Garcia Canclini (2008, p. 23), *hibridização* é onde as “novas modalidades de organização da cultura, de hibridização das tradições de classe, étnicas e nações requerem outros instrumentos conceituais”, daí entendermos a atuação dos ativistas indígenas no ciberespaço, como uma nova prática de apropriação para fins de resistência e letramentos, pois além de fazerem usos de elementos culturais não-indígenas, os ativistas elaboram práticas de letramentos a fim de alcançar a sociedade, em geral. Sobre esta questão, Pierre Levy (1998, p. 17) explica que,

A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais.

Entretanto, não se pode afirmar que estes povos perdem suas *identidades* ou deixem de ser indígenas, pois como bem destaca Makuxi (2012):

²²MAKUXI, Alex. **O índio, os livros didáticos e o senso comum.** Disponível em: <http://www.indioeduca.org/?p=2035>. Acesso em: 15 de Maio de 2016.

Estar incluído nas novas tecnologias não altera em nenhum momento a identidade de nenhum povo, a identidade indígena continua viva e crescendo a cada dia. Identidade étnica não altera com sua profissão, ou com seu meio de comunicação. A identidade indígena está nos traços natos, nos ideais, na natureza está no dia a dia, está com cada cidadão que faz parte dessa imensa família chamada indígena²³.

Desde o período da colonização, as práticas de apropriação foram uma valiosa ferramenta de resistência indígena usada para subverter as leis do colonizador elaborando novos significados e finalidades, um desses exemplos foi a *santidade* que “era uma forma particular desses movimentos de sincretismo da natureza indígena com símbolos cristãos” (MOREAU, 2003, p. 116 -117). Nesse período da história do Brasil, já se iniciou as investidas de colonização do “outro” através da *pedagogia brasileira* (1549-1599), como destaca Saviani (2008, p. 43):

A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio de Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica.

Como notamos, essas investidas de imposição de um modelo hegemônico de cultura e *saberes* só se intensificaram mediante o processo de globalização e a terceira Revolução Industrial, metade da década de 1970, quando surgem as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) resultando numa *Revolução Informacional*. Em 1990, ocorreu um processo de avanço nas novas TICs objetivando o aprimoramento e transmissão de informações com maior agilidade, assim, “grupos tradicionalmente invisibilizados perante as tecnologias comunicativas de massa, também, operam novas atuações integradas a esta nova situação tecnossocial” (PEREIRA, 2008, p. 01). Isso ocorre porque os povos indígenas são expostos nos meios de comunicação a partir dos discursos de outros, o que, ainda, gera inúmeras práticas discriminatórias contra esses povos, desse panorama surge à necessidade de se fazerem ouvir.

A apropriação da tecnologia como prática de resistência, através do ciberativismo, pois não se trata de uma tentativa de estar incluído em uma cultura não-indígena, mas “táticas de consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas”²⁴, uma forma de lutar por seus direitos, combatendo políticas discriminatórias que marginalizam e expõem estes povos a situações de sobrevivência precárias, como destaca Yakuy Tupi-nambá:

²³Índio quer se Conectar e Entrar na Rede. Disponível em: <http://www.indioeduca.org/?p=1717>. Acesso em: 15 de Maio de 2016.

²⁴CERTEAU, Michel. *Invenção do Cotidiano*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1990, p.45.

Desde a invasão nos Povos Originários do continente americano somos confrontados por cerceamento dos direitos, sejam institucionalizados ou não, através da ignorância e suas características, no entanto surgem em várias nuances, muitas em forma de questionamentos ou até mesmo uma afirmativa como se detivessem fundamentação ou conhecimento da história como ela é, e não como se apresenta em vários manuais escritos pelos que se dizem especialistas, como por exemplo, a História do Brasil²⁵.

Nessa perspectiva, é importante discutir o potencial dos *sites* enquanto ferramentas didáticas, podendo ser usado com a finalidade de promover uma educação que proporcione aos alunos, desde o início de sua vida escolar, informação e conhecimentos que os conduzam a questionar os estereótipos tão vigentes na nossa sociedade, e, com isso, buscar entender a atuação dos ativistas indígenas no *site* “Índio Educa” como agentes de sua própria história. De acordo com Makuxi,

Além dos poucos conteúdos citados nos livros que chegam a escolas, onde mais os professores podem recorrer para que possa se cumprir essa lei? Isso se torna uma pergunta vaga, pois se os livros não trazem essa temática o único meio é corre a internet, e tentar empurrar goela abaixo essa temática. Nesse modo os professores, principalmente do ensino fundamental tentam o máximo para colocar isso de uma forma ou de outra, caindo no erro repentino (sic) de sempre, que acaba sendo o mesmo todo ano: Faça uma pesquisa sobre os povos indígenas²⁶.

Assim, faz-se necessário que o ensino superior mostre o potencial das TICs para desenvolver pesquisas e encoraje esses alunos, graduandos, a desenvolver criticidade ao buscar conhecimento além dos textos trabalhados nos cursos das licenciaturas. Afinal, como bem destaca Paulo Freire, no livro “Pedagogia da Autonomia” (1996), ensinar não é puramente transmissão de conhecimentos, logo, a escola enquanto campo social de produção e reprodução de práticas culturais tem um papel importante a exercer diante das novas tecnologias, vendo nessas uma oportunidade de transformações práticas que já não respondem as demandas escolares e sociais da contemporaneidade.

Ainda sobre o potencial didático dos documentos produzidos por ativistas indígenas, de forma a promover uma experiência *pedagógica dos multiletramentos* como nas escolas, para Roxane Rojo:

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramento” – no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem -, os estudos são recorrentes em apontar para eles algumas características consi-

²⁵“ÍNDIO DE VERDADE” e, ou “ÍNDIO DE MENTIRA”? Disponível em: <https://www.indiosonline.net/indio-de-verdade-e-ou-indio-de-mentira/>. Acesso em: Outubro de 2018.

²⁶Ajudando o Professor. Disponível em: <<http://www.indioeduca.org/?p=415>>. Acesso em: 15 de julho de 2018

deradas importantes: eles são interativos; mais que isso, eles são colaborativos; eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não)); eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas). Assim sendo, o melhor lugar para eles existirem é “nas nuvens” e a melhor maneira de se apresentarem é na estrutura ou formato de redes (hipertextos, hiper mídias) (2013, p. 10).

Nesse sentido, lidar com as múltiplas possibilidades de informações e materiais numa experiência de ensino, as quais o professor precisa lidar com a diversidade entre seus próprios alunos, o *Ensino Híbrido* é, desse modo, uma prática que nos leva a entender que não existe apenas uma forma de aprender e que esse processo, além de ser contínuo, implica numa abordagem metodológica, em que professores e alunos participam de uma troca dinâmica de saberes e habilidades, de maneira crítica, no processo de ensino e aprendizagem na escola conectada.

No livro *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação*, os autores trazem contribuições para pensarmos as tecnologias na educação do século XXI, “Crianças e jovens estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se com uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento que, portanto, requer que transformações aconteçam na escola” (BACICH et al, 2015, p.47).

Partindo da premissa que a maioria dos alunos presentes, nos espaços escolares, já possui certo domínio das tecnologias, enquanto muitos professores, ainda, são carentes de uma formação que lhes possibilitem fazer usos dos arcabouços tecnológicos, assim, concordamos com Canen e Xavier (2011, p. 641) ao afirmarem que

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se como um lócus privilegiado, não só para refletir e discutir sobre essas questões, como para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar.

Esta formação é indispensável para desenvolver uma pedagogia voltada para os multiletramentos, numa perspectiva crítica que possibilita a inserção do professor na cibercultura, transformando a relação entre esse e os alunos no processo de ensino-aprendizagem, pautadas, diversas vezes, nas dicotomias *professor-aprendiz* ou *tradicional-moderno*. Como afirma Freire (1996, p.38):

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de interligar, desafiar o educando com quem se comunica e a quem se comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

Do contrário, a implementação da tecnologia seria apenas mais uma “nova roupagem” para desenvolver conteúdos dos livros didáticos, os quais teriam como finalidade as avaliações escolares e, assim, o professor perde a oportunidade de, dialogicamente, desenvolver uma análise crítica que trouxesse maiores contribuições para a didática abordada e às informações acerca da(s) temática(s) desenvolvida(s).

No que se refere à história e diversidade cultural dos povos indígenas, no Brasil, por exemplo, não estaríamos trazendo nenhuma contribuição tendo em vista que, além da busca por equidade de direitos, eles apontam para a necessidade de produzir imagens e significados próprios que questionem os discursos e práticas inferiorizantes acerca de sua diversidade cultural.

Considerações finais

Dessa forma, se por um dado momento as tecnologias, por se só, foram vistas como solução para diversos problemas educacionais, hoje é preciso pensar em como estas ferramentas tecnológicas podem trazer contribuições ao processo de ensino-aprendizagem, mediante os *usos* e práticas que os professores podem fazer dessas, em prol de uma educação para a diversidade. No contexto do ensino superior, esse debate para o ensino de história é fundamental diante das complexas transformações sofridas por nossa sociedade, desde o século XX, decorrentes do processo de globalização das tecnologias da informação e comunicação, e que promoveram mudanças profundas na política, economia e no campo social, questões caras aos Historiadores e professores de História. Tal cenário exigiu e exige das universidades mudanças em seus currículos, a fim de atender as rápidas e constantes modificações sociais, e requer assim, maior atenção no trato com os novos modelos didático-metodológicos, no que ficou conhecido como sociedade do conhecimento.

Logo, debater sobre os *usos* e perspectivas lançadas pelos sites *Índios Online* e *Índio Educa* de fazerem-se, enquanto ferramentas educacionais, colaborativas e interativas, faz-se necessário pelo importante papel desempenhando pelos povos indígenas, ao se apropriarem dos aparatos tecnológicos e a partir dessas ferramentas produzir (re)existências que possibilitam o empoderamento desses povos. Para o aluno que ingressa nos cursos de graduação, em Licenciatura em História, o contato com estes novos arranjos socioculturais permite aos futuros historiadores e professores de História problematizar, questionar e analisar sob o prisma da diversidade étnica e cultural as práticas de apropriação realizadas pelos povos indígenas, nos diversos períodos históricos, a partir da crítica documental.

Assim, como os povos e sociedades passam por diversas transformações sociais e culturais, o *fazer histórico* também requer do historiador habilidades críticas e técnicas que lhes possibilite compreender os fatos históricos, o que é possível graças a sua capacidade no trato com as diversas fontes documentais. Logo, na contemporaneidade não é diferente, o indígena e as questões étnicas não são tratadas com a devida importância e

responsabilidade, portanto, a educação é fundamental para que a conscientização e o debate sejam efetivados na sociedade.

Os professores da educação básica, ainda, são os mais cobrados quando se tratam de políticas educacionais para as questões étnico-raciais. Entretanto, é fundamental que as graduações, em História, levem ao cerne das problematizações de suas aulas, a versão do indígena sobre a história e culturas dos povos indígenas e colonização do Brasil para além das narrativas do passado, conhecendo novos arranjos socioculturais formados mediante os processos históricos, os quais possibilitam compreender as culturas indígenas como um sistema de significação em permanente mudança. Além de estimular a pesquisa baseada na crítica documental e o trato com as novas tecnologias, as quais nos permitem um número cada vez maior de documentos, abrindo assim, novas possibilidades de pesquisa para o historiador e o professor de História, mas, com isso vêm crescendo os debates em torno das *Fake News*, cabendo a estes profissionais estarem preparados para lidar com esse novo cenário.

Portanto, diante do exposto e pensando nas intensas e dinâmicas interações que a sociedade contemporânea vem mantendo com as ferramentas tecnológicas, resultando em sua forte presença no ciberespaço, precisamos pensar, cada vez mais, no lugar do historiador e professor de história frente a esse cenário social e cultural.

Referências

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.645** de 10 de março de 2008. Disponível em: <https://goo.gl/Qo8evM>. Acesso em 26 de Janeiro de 2016.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas – Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. Rio de Janeiro, EDUSP, 2008.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli P. de Moura. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07>. Acesso em: 13 de Novembro de 2017.

CERTEAU, Michel. **Invenção do Cotidiano**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1990.

CHARTIER, R. **À beira da falésia**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

COSTA, R. G. A. (2008). **Os saberes populares da etnociência no ensino das ciências naturais: uma proposta didática para aprendizagem significativa**. Revista Didática Sistemática, 8, 162-172.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GESTÃO INDIOS ON LINE. **Quem Somos**. Disponível em: <<http://www.indiosonline.net/quem-somos/> Acesso em:

HALL, S. A. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

ÍNDIO EDUCA. **Então por que o Índio Educa, usa “ÍNDIO Educa” e não “Indígena Educa”?** Publicado no Facebook, em 17 de fevereiro de 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/indio.educa/>. Acesso em: 15 de julho de 2018.

_____. **Ajudando o professor**. Disponível em: <<http://www.indioeduca.org/?p=415>

_____. **Índio quer se conectar e entrar na rede**. Disponível em: <http://www.indioeduca.org/?p=1717>. Acesso em: 09 de Novembro de 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Trad.: Carlos Irineu da Costa. Editora 34, 1999.

_____. **A Máquina Universo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MAKUXI, Alex. **O índio, os livros didáticos e o senso comum**. Disponível em: <http://www.indioeduca.org/?p=2035>. Acesso em: 15 de Maio de 2016.

MOREAU, Filipe Eduardo. **Os índios nas Cartas de Nóbrega e Anchieta**. São Paulo, Annablume, 2003.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. **Índios urbanos no Brasil**. Disponível em: <https://goo.gl/4VASGf>. Acesso em: 03 de Abril de 2016.

PEREIRA, Eliete da Silva. **CiborguesIndígen@s.BR: Entre a Atuação Nativa no Ciberespaço e as (RE)Elaborações Étnicas Indígenas Digitais**. Disponível em: <https://goo.gl/ekM5QG>. Acesso em: 60 de Novembro de 2017.

POSEY, Darrell Addison. In: PLENDERLEITH, Kristina (Ed). **Kayapó etno ecology and culture**. London: Routledge, 2002, p. 11.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. Editora Brasiliense, 1988, p.07.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola Conectada**: Os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

TUPINAMBÁ, Yakuy. **índio de verdade” e, ou “Índio de mentira”?** Disponível em: <https://www.indiosonline.net/indio-de-verdade-e-ou-indio-de-mentira/>. Acesso em: Outubro de 2018.

CONTRIBUIÇÃO DA TELECOLABORAÇÃO PARA AS AULAS DE LÍNGUAS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO DO BRASIL

Rodrigo Schaefer
Christiane Heemann

Introdução

O uso de recursos tecnológicos *online* tem ampliado as possibilidades de comunicação. Por exemplo, recursos como computadores, mídias sociais, celulares, *tablets*, *notebooks*, mensagens de texto, jogos *online*, mundos virtuais, *blogs*, *sites*, vídeos, entre outros, têm facilitado a comunicação e o contato entre pessoas de diferentes países e culturas. Isso permite afirmar que as pessoas não estão mais restritas à comunicação face a face, já que elas podem também utilizar recursos *online* para isso, não importando os limites de tempo e espaço. Nesta perspectiva, Byram et al. (2016) explicam que inovações tecnológicas têm favorecido a comunicação e a troca de informações com pessoas de vários lugares do mundo e de forma instantânea.

Segundo Schaefer e Luna (no prelo), embora, tradicionalmente, a escola tenha sido considerada como instituição fomentadora do processo de ensino e aprendizagem, as oportunidades para tal processo ampliam-se com o advento da Internet e de seus recursos tecnológicos. Para os autores, concernente ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE), recursos *online* têm oferecido oportunidades para o desenvolvimento de habilidades linguísticas²⁷ (doravante HLs). A esse respeito, Thorne (2006, p. 3) já punha em relevo que o uso de tecnologias digitais permitia aos aprendizes “interação real com falantes especialistas da língua que eles estão estudando” (tradução nossa²⁸), o que pode resultar no desenvolvimento de HLs.

Uma possível maneira de propiciar o contato entre pessoas de diferentes países e culturas é por meio de projetos telecolaborativos. Para O’Dowd (2013, p. 123), telecolaboração diz respeito à “aplicação de ferramentas de comunicação *online* para encontro de aprendizes de línguas em locais geograficamente distantes para desenvolver suas habilidades em língua estrangeira e sua competência intercultural através de tarefas colaborativas e trabalho de projeto” (tradução nossa²⁹).

Para Belz (2002), existe a possibilidade de lidar com assuntos interculturais em projetos de telecolaboração. Um exemplo é o projeto *The Cultnet Intercultural Citizenship*, cujo objetivo é compreender como a educação para a cidadania pode ser incluída no

²⁷ Por habilidades linguísticas, referimo-nos a habilidades essenciais para o aprendizado de uma LE, tais como ler, escrever, ouvir e falar.

²⁸ Citação original: “actual interaction with expert speakers of the language they are studying”.

²⁹ Citação original: “application of online communication tools to bring together classes of language learners in geographically distant locations to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work”.

ensino e aprendizagem de LE através de subprojetos (BYRAM, 2016). Outro exemplo é o *The Cultura Exchange Programme*, o qual se propõe a facilitar o contato intercultural entre alunos de diferentes países (FURSTENBERG, 2016). No Brasil, um exemplo de projeto telecolaborativo é o *Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos* (doravante TTB³⁰) (TELLES; VASSALLO, 2006). Desenvolvido numa universidade pública estadual brasileira e criado em 2006, tem como objetivo facilitar o contato entre estudantes brasileiros e de outros países. No TTB, as sessões de interação *online* podem ocorrer por meio de ferramentas como o *Zoom*³¹ ou o *Skype*³². Segundo Sehnem e Schaefer (2018, p. 4), o teletandem “favorece uma prática significativa da LE”.

O teletandem (TELLES; VASSALLO, 2006; TELLES, 2015a, 2015b) possui recursos como voz, imagem e escrita, e pode ser definido como videoconferência entre dois interagentes³³ que estão aprendendo, de maneira autônoma, a língua um do outro (VASSALLO, 2009). Telles (2015a, p. 604) define teletandem como “um modo de telecolaboração - um contexto virtual, colaborativo e autônomo para aprender línguas estrangeiras no qual dois alunos ajudam um ao outro a aprender suas próprias línguas (ou língua de proficiência) (tradução nossa)³⁴”.

Esse contexto *online* de aprendizagem de línguas tem três princípios norteadores: reciprocidade, autonomia e uso separado das línguas (TELLES, 2009). Reciprocidade, de acordo com Brammerts (1996), refere-se ao apoio mútuo e à interdependência entre os dois aprendizes, ao passo que autonomia está relacionada com o compromisso de ambos interagentes no que tange à sua própria aprendizagem assim como à de seu (sua) parceiro (a). O uso separado de línguas, por seu turno, estabelece que as duas línguas não podem ser misturadas (VASSALLO; TELLES, 2006).

O presente estudo, de abordagem qualitativa, persegue o objetivo de discutir como a telecolaboração pode favorecer as aulas de línguas (língua portuguesa e LE, por exemplo, o inglês e o espanhol) em instituições de ensino do Brasil, tais como em Instituições de Ensino Superior (doravante IES), nos Institutos Federais (doravante IFs) e em escolas públicas, particulares e de idiomas. Para alcançar esse objetivo, definimos a seguinte pergunta de pesquisa: como a telecolaboração pode contribuir para as aulas de línguas em instituições de ensino do Brasil?

O texto desta pesquisa está dividido em cinco capítulos. O primeiro deles apresentou o objetivo dessa investigação assim como uma breve contextualização do objeto de estudo, ao passo que o Capítulo 2 se concentra no referencial teórico que ajudou a fundamentar a análise dos dados. No Capítulo 3, descrevemos a metodologia, a fim de explicar como ocorreu o processo de coleta de dados e, no Capítulo 4, apresentamos a

³⁰ Mais informações sobre o TTB podem ser encontradas no *website* <http://www.teletandembrasil.org/>

³¹ O aplicativo *Zoom* combina videoconferências, encontros *online* e colaboração móvel, além de oferecer comunicação por vídeo baseada em nuvem.

³² O *Skype* é um *software* que propicia comunicação de voz e vídeo através da Internet.

³³ No teletandem, “interagente” refere-se ao aprendiz de uma LE.

³⁴ Citação original: “A mode of telecollaboration - a virtual, collaborative and autonomous context for learning foreign languages in which two students help each other to learn their own languages (or language of proficiency)”.

análise dos dados. Finalmente, no Capítulo 5, além de propormos uma discussão com base nos resultados das análises, apresentamos considerações e encaminhamentos.

Alguns fundamentos

Desde pelo menos o final da década de 1990, a utilização de recursos digitais no ensino de LE, facilitado pelo advento da Internet, tem propiciado o contato entre pessoas de diferentes culturas e línguas. Sobre isso, Warschauer (1997) destacou que recursos *online* vinham exercendo um enorme impacto não somente na área da Educação de um modo geral, mas também na Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador (doravante ALAC³⁵). Por este ângulo, O’Dowd (2013, p. 123) recorda que “uma das principais contribuições da Internet para o ensino de LE tem sido o seu potencial de favorecer aos aprendizes de línguas o contato virtual com membros de outras culturas e falantes de outras línguas” (tradução nossa³⁶).

De acordo com Helm (2015), a telecolaboração, facilitada pela utilização de tecnologias digitais, é tida como um subcampo da ALAC. Para O’Dowd (2013), a telecolaboração tem tido grande presença em pesquisas e atividades na área de ALAC há mais de três décadas. Para Belz (2003, p. 2), a telecolaboração:

Envolve a aplicação de redes de computadores globais ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (e segunda língua) em contextos institucionalizados. Em parcerias telecolaborativas, aprendizes internacionalmente dispersos em aulas de línguas paralelas usam ferramentas de comunicação da Internet, como e-mail, *chat* síncrono, fóruns de discussão e MOOs³⁷ (assim como outras formas de comunicação mediadas eletronicamente), no intuito de apoiar a interação social, o diálogo, o debate e o intercâmbio intercultural. (tradução nossa³⁸)

Thorne (2006) explica que a telecolaboração oferece diferentes oportunidades para a interação, como pequenos grupos de trabalho, troca de informações entre todos os alunos da sala e trabalhos em duplas. Para o autor, atividades “em torno da informação e mídia (literatura, filmes, textos acadêmicos) e atividades colaborativas, interpreta-

³⁵ Esta área, de um modo geral, dedica-se ao estudo da relação entre tecnologia e ensino de línguas. Levy (1997) explica que o foco dos estudos da ALAC se concentra na utilização do computador no ensino e aprendizagem de LE.

³⁶ Citação original: “one of the major contributions of the internet to foreign language (FL) education has been its potential to bring language learners into virtual contact with members of other cultures and speakers of other languages”.

³⁷ MOO significa, em inglês, *Multi-user Object Oriented*, e refere-se a um ambiente virtual de interações multi-usuários na Internet.

³⁸ Citação original: “Involves the application of global computer networks to foreign (and second) language learning and teaching in institutionalized settings. In telecollaborative partnerships, internationally-dispersed learners in parallel language classes use Internet communication tools such as e-mail, synchronous chat, threaded discussion, and MOOs# (as well as other forms of electronically mediated communication), in order to support social interaction, dialogue, debate, and intercultural exchange”.

tivas e investigativas” (p. 7, tradução nossa³⁹) podem fazer parte de projetos telecolaborativos.

Para Belz (2007), a telecolaboração pode ser caracterizada como etnográfica, dialógica e crítica. Etnográfica porque os alunos podem observar, analisar e interpretar o comportamento dos seus parceiros *online*. Dialógica, no sentido de que os discursos dos aprendizes surgem a partir da interação com os outros. Finalmente, crítica uma vez que “os aprendizes não são receptáculos passivos de conhecimento recebido [...] mas sim participantes ativos em um processo dinâmico de construção de conhecimento” (BELZ, 2007, p. 138, tradução nossa⁴⁰).

No estudo de O’Dowd (2003, p. 134), os aprendizes de línguas, por meio do diálogo em atividades telecolaborativas, “foram encorajados a refletir criticamente sobre sua própria cultura mediante perguntas feitas pelos seus parceiros” (tradução nossa⁴¹). De tal modo, atividades telecolaborativas podem se voltar tanto para o desenvolvimento das HIs dos alunos quanto para o desenvolvimento da competência intercultural (doravante CI) (O’DOWD, 2013). Sobre isso, O’Dowd (2006, p. 86) defende que:

Além de conhecimento sobre a outra cultura e atitudes de abertura e interesses por outras culturas, a interação intercultural eficaz inclui as habilidades de ser capaz de descobrir e entender o significado simbólico que é atribuído aos comportamentos em diferentes culturas. (tradução nossa⁴²).

O termo intercultural surgiu na década de 1980 nas áreas de educação intercultural e comunicação intercultural. A conceitualização de educação e de comunicação intercultural estava ligada à tentativa de expandir tanto o diálogo quanto a cooperação entre membros de diferentes culturas nacionais (KRAMSCH, 1993). O conceito de CI, por sua vez, foi introduzido com o intuito de entender como pessoas, organizações e grupos específicos interagem em situações entre pessoas de culturas distintas. Relacionado especificamente à área de ensino e de aprendizagem de LE, esse conceito surgiu na Europa juntamente com a conceitualização de competência comunicativa⁴³ (BYRAM, 1997).

³⁹ Citação original: “around shared information and media (literature, films, scholarly texts) and collaborative, interpretative and investigative activities”.

⁴⁰ Citação original: “learners are not passive receptacles of received knowledge [...] but rather active participants in a dynamic process of knowledge construction”

⁴¹ Citação original: “were encouraged to reflect critically on their own culture through questions posed by their partners”.

⁴² Citação original: “Apart from knowledge of the target culture and attitudes of openness toward and interest in other cultures, effective intercultural interaction includes the skills of being able to discover and understand the symbolic meaning that is attributed to behaviors in different cultures”.

⁴³ Para Hymes (1972), competência comunicativa é a capacidade de um indivíduo estabelecer interação social utilizando a linguagem. Em outras palavras, é preciso que esse indivíduo saiba utilizar as regras do discurso específico da comunidade na qual está inserido.

Praticamente todas as conceitualizações de CI transcendem a ideia de meramente possuir conhecimento sobre outras culturas, já que esse tipo de conhecimento não é suficiente para um indivíduo ser interculturalmente competente. Nesta perspectiva, Deardorff (2004) afirma que a referida competência envolve também o desenvolvimento de habilidades e atitudes para interagir de forma bem sucedida com pessoas de diferentes culturas. Por outro lado, de acordo com Wagner e Byram (2017), a CI prepara os indivíduos para o desempenho de diferentes ações na comunidade assim como de atividades futuras enquanto cidadãos.

Byram (1997), em vez de CI, utiliza o termo competência comunicativa intercultural (CCI), o qual é concebido pelo autor como a habilidade de utilizar a língua na interação entre pessoas de diferentes culturas. Ele propõe cinco componentes para esta competência:

1 - Atitudes - Referem-se a uma “disposição para suspender crenças com relação a seus próprios significados e comportamentos, e analisá-los do ponto de vista dos outros com quem o indivíduo está se envolvendo”. (p. 34, tradução nossa⁴⁴).

2 - Conhecimento (ou saberes) - está relacionado com o conhecimento de outras culturas e de si mesmo nas interações sociais.

3 - Habilidades de descobertas e interação - tem a ver com “a habilidade de adquirir novos conhecimentos de uma cultura e práticas culturais e a habilidade para usar conhecimentos, atitudes e habilidades sob as limitações da comunicação e interação em tempo real” (p. 61, tradução nossa⁴⁵).

4 - Habilidades de interpretação e relacionamento - significa ter a habilidade de interpretar um documento ou um evento de outra cultura e relacioná-lo com sua própria cultura.

5 - Consciência cultural crítica - refere-se ao exame e à interpretação de maneira crítica acerca de diferenças culturais.

Segundo Barrett et al. (2013), CI diz respeito a uma combinação de atitudes, conhecimentos, entendimentos e habilidades. Essas habilidades, para os autores, possibilitam ao indivíduo os seguintes aspectos:

1 - entender e respeitar pessoas que possuem uma cultura diferente da sua;

2 - responder apropriadamente, e de forma respeitosa, ao se comunicar com tais pessoas;

3 - estabelecer relacionamentos positivos e construtivos com estas pessoas;

4 - entender a si mesmo e a sua própria cultura nos encontros culturais.

Kramsch (1993, p. 205) observou que a área de ensino e aprendizagem de LE ainda não havia considerado que “a cultura é um construto social, o produto do próprio indivíduo e do outro” (tradução nossa⁴⁶). Para a autora, a interação entre “o eu” e “o

⁴⁴ Citação original: “willingness to suspend belief in one’s own meanings and behaviors, and to analyze them from the viewpoint of the others with whom one is engaging”

⁴⁵ Citação original: “the ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction”.

⁴⁶ Citação original: “culture is a social construct, the product of the self and the other”.

outro” pressupõe a desconstrução de representações culturais, e explica que a CI envolve “uma consciência e um respeito em relação à diferença, bem como a capacidade socioafetiva de ver a si mesmo através dos olhos dos outros” (KRAMSCH, 2005, p. 553, tradução nossa⁴⁷).

Com relação a diferentes contextos virtuais de ensino e aprendizagem, pesquisas têm destacado a importância da educação intercultural, além de ter ocorrido esforços para reconceitualização da noção de CI. Por exemplo, Kern e Warschauer (2000) e Thorne (2003) explicam que referida competência está vinculada à necessidade de se promover a interação em LE entre falantes nativos e não nativos e entre falantes não nativos, e, além disso, de capacitá-los para terem acesso a ambientes culturais não nacionais. Shuter (2012), por seu turno, sugere que as interações internacionais *online* propiciam a aprendizagem da LE estudada bem como da CI. Outrossim, na visão de Lam (2008) e Pavlenko e Lantolf (2000), a CI nos ambientes *online* permite a participação em comunidades virtuais.

Em suma, ser competente interculturalmente, seja em espaços *online* como a telecolaboração ou em ambientes não virtuais, por exemplo, a sala de aula, pode ser entendido como crucial para a participação dos indivíduos no diálogo com pessoas de outras culturas. De acordo com Sequeira (2018), o diálogo é, por si só, sempre intercultural, tendo em vista as “várias culturas” que fazem parte de um mesmo país, de uma mesma região, de uma mesma pessoa, e assim por diante. E este diálogo, consequentemente, pode contribuir para o desenvolvimento da CI (WAGNER; BYRAM, 2017).

Metodologia

Os dados utilizados neste estudo⁴⁸ foram coletados⁴⁹ em um projeto de telecolaboração específico, o TTB (TELLES; VASSALLO, 2006; TELLES, 2015a; 2015b), referido no Capítulo 1, entre setembro a dezembro de 2016. Escolhemos especificamente esse projeto porque um dos autores deste estudo atuou como professor-mediador⁵⁰ no TTB em 2016.

Esta pesquisa qualitativa, por incluir uma parceria em específico, conforme explicaremos a seguir, pode ser considerada como “estudo de caso” (DUFF, 2014; YIN, 2015), pois se trata de uma investigação empírica que pesquisou um fenômeno contemporâneo em seu contexto real. Para Yin (2015), a preferência pelo uso de estudos de caso

⁴⁷ Citação original: “an awareness and a respect of difference, as well as the socio-affective capacity to see oneself through the eyes of others”.

⁴⁸ Os dados usados neste estudo são provenientes de um projeto de pesquisa devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC) sob o Número do Parecer 1.762.956. CAAE: 56955216.8.0000.0121.

⁴⁹ Somos gratos aos coordenadores, professores e pesquisadores do TTB por terem permitido que um dos autores coletasse dados para sua pesquisa de doutorado assim como para estudos como o nosso.

⁵⁰ Em sessões de mediação no TTB (SALOMÃO, 2012; FUNO, 2015; TELLES, 2015b), o professor-mediador pode discutir com os aprendizes de LE diferentes assuntos relacionados com a sua experiência nas sessões de teletandem.

deve ser dada quando houver uma investigação de eventos contemporâneos em situações nas quais é possível se fazer observações diretas e entrevistas com as pessoas envolvidas acerca de seus comportamentos. Para Yin (2015, p. 11), o estudo de caso se caracteriza pela "capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações", além de investigar questões em um conjunto de acontecimentos sobre os quais o pesquisador tem pouco ou nenhum controle. Duff (2014, p. 233), por seu turno, explica que estudos de caso podem ser utilizados "a fim de proporcionar uma compreensão das experiências dos indivíduos [...] dentro de um contexto linguístico, social, ou educacional específico" (tradução nossa⁵¹).

Desse modo, precisamente por se tratar de um estudo de caso, esta pesquisa incluiu dois participantes em particular: Nivaldo e Grace^{52 53}. Eles fizeram parte de uma parceria de teletandem entre uma universidade estadual pública do Brasil, onde o TTB é desenvolvido, e uma universidade dos Estados Unidos. Nivaldo, brasileiro, tinha 21 anos de idade no período da coleta e era aprendiz de inglês. Grace, estado-unidense, tinha 19 anos e era aprendiz de português.

Os dados utilizados neste estudo são provenientes de sessões de teletandem e de entrevistas semiestruturadas. Os vídeos das sessões de teletandem entre Nivaldo e Grace foram gravados através do aplicativo *Zoom*. As entrevistas foram elaboradas no intuito de compreender melhor o que o participante Nivaldo havia abordado em seus relatórios de experiência⁵⁴. As entrevistas foram gravadas em áudio.

Para transcrição dos dados relacionados às sessões de teletandem e às entrevistas, utilizamos o programa *Transana*⁵⁵. Os dados não foram inteiramente transcritos, mas somente aqueles que foram considerados relevantes para as análises (ERICKSON; SHULTZ, 1981). Analisamos todos os excertos selecionados para este estudo na língua original, ou seja, em português.

No que se refere às transcrições dos excertos, as informações que estão entre dois parênteses, ou seja, (()), como norma de transcrição, dizem respeito a comentários dos pesquisadores.

Análise dos dados

Como dito anteriormente, este estudo se propõe a discutir como a telecolaboração pode favorecer as aulas de línguas (portuguesa e estrangeira) em instituições de

⁵¹ Citação original: "in order to provide an understanding of individuals' experiences [...] within a particular linguistic, social, or educational context".

⁵² Nomes fictícios para proteger a identidade desses participantes / interagentes.

⁵³ Por questões éticas, um termo de consentimento foi assinado pelos participantes dessa pesquisa. Em outras palavras, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

⁵⁴ Por meio de relatórios de experiência, o participante Nivaldo teve a oportunidade de registrar por escrito diferentes aspectos relacionados à sua interação *online* com sua parceira estado-unidense. No entanto, por razões ligadas ao escopo deste trabalho, optamos por não utilizar dados dos referidos relatórios.

⁵⁵ Mais informações sobre esse programa podem ser encontradas no sítio <https://www.transana.com/>.

ensino do Brasil, tais como em IES, nos IFs e em escolas públicas, particulares e de idiomas.

Com base na percepção dos participantes (conforme os cinco excertos subsequentes), a análise dos dados evidenciou dois temas referentes à contribuição da telecolaboração para instituições de ensino do Brasil: (1) oportunidade para praticar a língua estudada pelos alunos e (2) o contato intercultural. A seguir, serão apresentados e discutidos os dois temas referidos.

Tema 1 - Oportunidade para praticar a língua estudada pelos alunos

O excerto seguinte de uma sessão de teletandem em particular mostra como Nivaldo destacou a oportunidade de praticar o inglês nas sessões de teletandem:

1. Nivaldo: Porque nossa eu adoro inglês.
2. Grace: Ahm você gosta?
3. Nivaldo: NOSSA SE MEU DEUS demais!
4. Grace: Não cê tá pegando muito ra... é tipo você é muito forçado com o inglês entendeu?
5. Nivaldo: Sim eu preci eu tô estudando bastante muito muito muito. (*Excerto 1 / sessão de teletandem / Nivaldo e Grace / 26/10/2016*)

Este excerto ilustra como Nivaldo e Grace puderam, por meio da prática da língua, em sintonia com Byram (1997), interagir um com o outro. Na linha (4), após Nivaldo ter comentado nas linhas (1) e (2) que gostava de estudar inglês, Grace considerou que seu parceiro estava aprendendo muito bem essa língua. Na concepção dessa participante, este aprendizado foi resultado da dedicação de Nivaldo. Na linha (5), ele afirmou que, de fato, estava se dedicando a seus estudos. Conforme nos lembrou Schaefer e Luna (no prelo), os recursos digitais têm ampliado as possibilidades de desenvolvimento das Hs dos aprendizes. Nesta linha de raciocínio, O'Dowd (2013) argumenta que a telecolaboração torna possível a prática da LE estudada. Do mesmo modo, como referido anteriormente, Thorne (2006) já enfatizava que o uso de tecnologias digitais vinha possibilitando a prática de LE por meio da interação com falantes da língua alvo.

Em uma entrevista, Nivaldo foi convidado pelo pesquisador a explicar como havia sido sua experiência nas sessões de teletandem até aquele momento. O Excerto 2 abaixo apresenta o posicionamento favorável deste participante quanto a sua participação nessas sessões:

1. Pesquisador: Como é para você participar das sessões de teletandem?
2. Nivaldo: Cem por cento produtivo [...] está sendo inacreditável porque... a Grace ta me ensinando muito... e eu acredito que o mesmo com ela.
3. Pesquisador: Ahm.
4. Nivaldo: E... pra mim o teletandem ta sendo uma forma de fazer um intercâmbio sem sair de casa.

5. Pesquisador: Ahm.

6. Nivaldo: É... e como eu to no processo de aprendizado do idioma eu to vendo muito resultado principalmente com ((nome da universidade estado-unidense onde Grace estava interagindo)) porque eu vejo que é uma conversa que flui sabe?

7. Pesquisador: Sim. (*Excerto 2 / entrevista semiestruturada / Nivaldo e o pesquisador, 07/11/2016*)

Na linha 2, Nivaldo explicou que sua parceira estava lhe auxiliando no processo de aprendizagem da língua inglesa. Isso vai ao encontro de Telles (2015a), conforme já vimos, para quem no teletandem os interagentes podem ensinar um ao outro a sua língua materna (ou outra língua, por exemplo, língua de proficiência). Outrossim, Sehnem e Schaefer (2018) anunciaram anteriormente que o teletandem proporciona uma prática significativa da LE estudada pelos alunos. Na linha 6, Nivaldo observou que a conversa com Grace “fluía” nas sessões de teletandem. Nesse sentido, é possível dizer que existe a oportunidade de praticar oralmente a LE ou interagir por meio dela em ambientes telecolaborativos, ao contrário de alguns contextos de ensino e aprendizagem em que os aprendizes nem sempre têm essa oportunidade. Efetivamente, conforme explicado anteriormente, Warschauer (1997) já salientava o impacto que as ferramentas tecnológicas vinham exercendo no ensino e aprendizagem de LE, e, no caso do Excerto 2, esse “impacto” pode ser entendido como a ocasião oportuna que Nivaldo teve para praticar e, na percepção dele, desenvolver suas habilidades em inglês com sua parceira nas sessões de teletandem.

Tema 2 - O contato intercultural

O próximo excerto da entrevista apresenta o momento em que o pesquisador indagou a Nivaldo que ele já havia mencionado anteriormente:

1. Pesquisador: Você disse ((referente ao que Nivaldo já havia mencionado)) que um dos motivos que levou você a fazer teletandem foi o objetivo de, nas suas palavras, “conhecer uma nova cultura”.

2. Nivaldo: Isso.

3. Pesquisador: Poderia explicar isso melhor?

4. Nivaldo: Conhecer a cultura americana com certeza assim o que eles gostam de comer é... lei é... cultura tudo. (*Excerto 3 / entrevista semiestruturada / Nivaldo e o Pesquisador, 07/11/2016*)

Na linha 4, em resposta ao questionamento do pesquisador nas linhas 1 e 3, Nivaldo explicou que uma de suas motivações para participar nas sessões de teletandem foi para conhecer aspectos culturais relacionados aos Estados Unidos, país de sua parceira Grace. Portanto, essas sessões permitiram o contato intercultural entre dois estudantes de dois países diferentes. Conseqüentemente, as sessões de teletandem proporcio-

onaram para Nivaldo, na sua concepção, a oportunidade de conhecer referentes culturais dos Estados Unidos. A oportunidade mencionada converge com Byram (1997) e Rodrigues (2013), para quem conhecimento sobre outras culturas é essencial nos contatos interculturais. Do mesmo modo, no que concerne a espaços telecolaborativos, O'Dowd (2006) ressaltou no Capítulo 2 a necessidade do conhecimento e interesse em relação a outras culturas.

O excerto a seguir, também da entrevista, mostra como Nivaldo realçou o fato de ter podido negociar significados com sua parceira Grace acerca de diferentes assuntos relacionados ao país dela:

1. Pesquisador: Você escreveu ((referente ao que Nivaldo havia mencionado em algum momento anteriormente)) que uma das coisas que gostaria de aprender nas sessões de teletandem é, principalmente, nas suas palavras, “a respeito dos países dos meus parceiros” no caso.
2. Nivaldo: Isso.
3. Pesquisador: Né? explique melhor isso.
4. Nivaldo: Ah Rodrigo conhecer tudo porque tipo assim eu tentei tirar o meu visto pra mim ir pra lá ((Estados Unidos))... eu iria conhecer aí vivenciando ali sabe? Agora como eu não consegui... tipo o visto... eles ((outras parceiras / outros parceiros de Nivaldo no teletandem)) puderam falar pra mim sabe? principalmente a Grace.
5. Pesquisador: Ahm.
(...)
6. Nivaldo: Política é... como que é eleição lá é... como que é o *campus* deles.
7. Pesquisador: Ahm.
8. Nivaldo: Sabe? compartilhar experiência tipo assim ela ((Grace)) já veio aqui ((Brasil)) [...] (*Excerto 4, entrevista semiestruturada / Nivaldo e o pesquisador / 07/11/2016*)

Na linha 4, Nivaldo esclareceu que, tendo em vista que ele não havia conseguido obter o visto para viver nos Estados Unidos, as sessões de teletandem permitiram que ele se inteirasse de aspectos culturais por meio das explicações de seus parceiros / suas parceiras estado-unidenses. Assim, é possível argumentar que o contato intercultural durante as sessões de teletandem criou situações favoráveis para Nivaldo conhecer aspectos culturais dos Estados Unidos, por exemplo, as eleições dos Estados Unidos (linha 6), e isso foi possível por meio das explicações de suas parceiras / seus parceiros que viviam naquele país. Sobre isso, Byram (1997) destaca que nos contatos interculturais é imprescindível discutir diferentes assuntos, tais como instituições, produtos culturais e tradições, sob a perspectiva de pessoas que vivem no país ou contexto cultural. Da mesma forma, é possível afirmar que o contato intercultural no teletandem entre Nivaldo e Grace possibilitou que ele praticasse suas habilidades de descoberta e interação (BYRAM, 1997).

No excerto seguinte da sessão de teletandem, depois de uma longa discussão sobre o sistema educacional do Brasil e dos Estados Unidos, Nivaldo e Grace começaram a discorrer sobre assuntos relacionados à política no Brasil:

1. Grace: Eu sempre gosto tipo assim eu sei uma coisa meio... sensível, mas... não sensível, mas tem pessoas que ficam... o que te curiosa é com as opiniões nas coisas políticas no Brasil.
2. Nivaldo: Ah sim... nossa eu adoro falar disso.
3. Grace: Ahm.
4. Nivaldo: A minha opinião a respeito da política do Brasil?
5. Grace: Eu sei que é complicado é uma coisa...
6. Nivaldo: NÃO ((movendo as mãos)).
7. Grace: Eu ((incompreensível)) [...] também o sistema daqui e daí é muito diferente [...] não é a mesma coisa assim é muito complicado. (*Excerto 5 / sessão de teletandem / Nivaldo e Grace, 26/10/2016*)

Nesse excerto, percebe-se como teve lugar a negociação de significados a respeito de um assunto específico, qual fora, política do Brasil, no decorrer daquela sessão telecolaborativa. Sob esta ótica, Kramsch (1993) chamou a atenção no Capítulo 2 para o fato de que os significados nos encontros interculturais deveriam ser negociados e discutidos através da interação e levando em consideração diferentes perspectivas entre o “eu” e o “outro”. Na linha 1, fica implícito que, na visão de Grace, Nivaldo quiçá não estivesse disposto a falar sobre política do Brasil. Contudo, na linha 6 está subentendido que ele gostaria de dialogar sobre o assunto em pauta. Para Byram (1997), há a necessidade, nos contatos interculturais, de se abrir para o “outro” e comparar diferentes culturas, tal como Grace o fez na Linha 7 e como, de fato, aconteceu entre os dois participantes ao longo daquela sessão de teletandem. Do mesmo modo, Grace demonstrou curiosidade sobre um aspecto cultural do país de Nivaldo, outro elemento necessário, de acordo com Byram (1997), ao contato entre pessoas de diferentes países e culturas.

Discussão, algumas considerações e encaminhamentos

Conforme explicado no Capítulo 1, para alcançar o objetivo desse estudo, qual fora, discutir como a telecolaboração pode favorecer as aulas de línguas (língua portuguesa e LE, por exemplo, o inglês e o espanhol) em instituições de ensino do Brasil, tais como em IES, nos IFs e em escolas públicas, particulares e de idiomas, esboçamos a seguinte pergunta de pesquisa: como a telecolaboração pode contribuir para as aulas de línguas em instituições de ensino do Brasil?

Em resposta à essa pergunta, a análise dos dados revelou dois aspectos relativos à contribuição da telecolaboração para o ensino de línguas: (1) oportunidade para praticar a língua estudada pelos alunos e; (2) contato intercultural. Em relação ao primeiro aspecto, oportunidade para praticar a língua estudada pelos alunos, a análise dos dados

mostrou que Nivaldo teve a oportunidade de praticar a língua alvo com uma falante de inglês, no caso, sua parceira Grace. No que se refere ao segundo aspecto, contato intercultural, a análise evidenciou que os participantes puderam discutir diferentes assuntos com alguém de outro país ou de outros referentes culturais.

Apesar de os resultados dessa pesquisa terem sido possíveis com base em dados de um projeto de telecolaboração específico, qual seja, o TTB (TELLES; VASSALLO, 2006), desenvolvido, conforme já dito, numa universidade brasileira, sugerimos que a oportunidade para praticar a língua estudada pelos alunos assim como o contato intercultural sejam possíveis igualmente em outros modelos telecolaborativos, e ligados ou não ao contexto das universidades. Por exemplo, os projetos *The Cultnet Intercultural Citizenship* (BYRAM, 2016) e o *The Cultura Exchange Programme* (FURSTENBERG, 2016), descritos no Capítulo 1, se prestam a promover o desenvolvimento de HLs através da interação entre aprendizes de línguas de diferentes países. Isto posto, acreditamos que existam diversas possibilidades de se implementar projetos ou atividades de telecolaboração em diferentes instituições de ensino do Brasil, tais como em IES, nos IFs e em escolas públicas, particulares e de idiomas. Com efeito, relacionado especificamente ao contexto das universidades brasileiras, Schaefer e Heemann (2019, p. 87) sugerem as seguintes possibilidades de implementação de atividades telecolaborativas:

1) através da utilização do Skype, como o faz o TTB, descrito anteriormente, e/ou; 2) através da utilização de *websites* como o *The Evaluate Project* ou o *Schoology*, plataformas que permitem práticas telecolaborativas com universidades em várias partes do mundo.

No estudo de O'Dowd (2006), a interação telecolaborativo proporcionou, além da prática e desenvolvimento das habilidades em LE (inglês) por parte de um grupo de estudantes alemães, o desenvolvimento da CI. E isso se deu em razão de que os aprendizes tiveram a oportunidade, através do diálogo, de levantar questionamentos e esclarecer dúvidas relativas a questões culturais do outro país. Similarmente aos resultados da pesquisa de O'Dowd (2006) descrita anteriormente, a análise dos dados do presente estudo mostrou que o contato intercultural, possibilitado pelas sessões telecolaborativas no teletandem, favoreceu a prática de uma LE através da elaboração de questionamentos, de comentários diversos, explicações acerca de assuntos culturais de ambos os países, e assim por diante. Visto por este prisma, reiteramos que a telecolaboração pode apresentar-se como uma valiosa oportunidade para praticar línguas, além de promover o contato intercultural. De modo semelhante, Schaefer, Heemann e Belli (2017, p. 241) asseveram que “a telecolaboração pode contribuir tanto para o desenvolvimento linguístico quanto para a abordagem intercultural”.

Dito isto, acreditamos que seja possível, por meio da implementação de projetos telecolaborativos, propiciar não somente o desenvolvimento de HLs e o contato entre estudantes de diferentes culturas, mas também o desenvolvimento propriamente dito da CI dos estudantes, tal como foi possível no estudo de O'Dowd (2006) descrito anteriormente. Efetivamente, Byram (1997) relacionou o desenvolvimento das HLs à

necessidade do desenvolvimento da CF⁵⁶ dos alunos. Do mesmo modo, acreditamos que projetos de telecolaboração podem ajudar a desenvolver nos alunos o entendimento da diversidade cultural, bem como a capacidade para reflexão crítica acerca de temas políticos e sociais. Outrossim, projetos dessa sorte podem ser adequados para lidar com valores culturais, atitudes e visões de mundo, propiciando o diálogo acerca de questões globais assim como de questões locais, aspectos necessários para um cidadão intercultural (BYRAM et al., 2016).

Ao ensinar uma LE, os professores não estão, inevitavelmente, ajudando os alunos a desenvolver sua CI (BYRAM; WAGNER, 2018). Semelhantemente, para autores como Belz (2002), Lopes e Freschi (2016), O'Dowd (2013) e Telles (2015b), o contato intercultural *online* não garante necessariamente o desenvolvimento da CI. Por isso, sugerimos que as atividades telecolaborativas implementadas em instituições de ensino do Brasil sejam constantemente acompanhadas por um professor mediador, tal como no contexto do TTB⁵⁷ (SALOMÃO, 2012; FUNO, 2015; TELLES, 2015b). A propósito, a investigação de Schaefer (2019) evidenciou que a presença do professor mediador foi de suma importância para a construção da interculturalidade no contexto do teletandem. Ware e Kramsch (2005, p. 203), por sua vez, enfatizam que “à medida que os alunos exploram a natureza da língua e da comunicação em outras culturas através das suas interações mediadas pela tecnologia, os docentes serão essenciais para ajudá-los a adotar [...] uma postura intercultural”⁵⁸.

Recomendamos que os projetos de telecolaboração, para que obtenham resultados eficientes e satisfatórios, sejam desenvolvidos com base no estabelecimento de uma relação de confiança entre os professores responsáveis (O'DOWD, 2006), ou seja, tanto por parte dos professores de instituições de ensino do Brasil assim como dos professores de instituições de ensino de outros países. Além dessa relação mútua de confiança entre os professores, é necessário desenvolver “muito trabalho extra em nome dos professores” (O'DOWD, 2006, p. 95, tradução nossa⁵⁹). Portanto, reiteramos que dedicação e confiança são necessárias ao sucesso de práticas telecolaborativas em instituições de ensino do Brasil.

Para possibilitar o contato cultural e a prática de LE por meio de projetos de telecolaboração, recomendamos também a observância a alguns fatores socioculturais relacionados ao país dos professores e alunos. Por exemplo, O'Dowd (2006) deixa claro que diferenças de fuso-horário podem comprometer a parceria e levar a desentendimentos. Por esse e outros motivos, segundo Belz e Müller-Hartmann (2003), o contato constante entre os professores é imprescindível para o conhecimento de características

⁵⁶ Na realidade, conforme já explicamos no Capítulo 2, Byram (1997) utilizou o termo competência comunicativa intercultural, e não competência intercultural (CI).

⁵⁷ Para Funo (2015), as sessões de mediação no contexto do teletandem se prestam a promover o apoio à aprendizagem.

⁵⁸ Citação original: “As students explore the nature of language and communication across cultures through their technology-mediated interactions, teachers will be pivotal in helping them take [...] an intercultural stance”.

⁵⁹ Citação original: “a great deal of extra work on the behalf of the teachers”.

socioculturais dos países-participantes envolvidos no desenvolvimento de projetos telecolaborativos.

É importante ressaltar que os resultados da presente pesquisa emergiram com base na análise das percepções dos próprios participantes, e que esses resultados apontaram tão-somente a *possibilidade* de desenvolvimento de Hls e da CI dos participantes. Por isso, sugerimos que pesquisas futuras analisem também a interação propriamente dita entre os participantes em projetos de telecolaboração, a fim de propiciar um melhor entendimento acerca de como ocorre de fato o desenvolvimento de Hls e da CI dos participantes. Igualmente, acreditamos que pesquisas vindouras possam evidenciar outros aspectos para os quais a telecolaboração pode contribuir para o ensino de línguas de instituições de ensino do Brasil.

Em suma, com o propósito de promover o entendimento entre pessoas de diferentes culturas, as instituições de ensino possuem a tarefa de preparar intelectual e culturalmente os seus alunos (DEARDORF, 2004). Assim, sugerimos que a implementação de projetos telecolaborativos em instituições de ensino do Brasil pode contribuir para a discussão de diferentes questões relacionadas a sociedades contemporâneas, tais como manifestações de preconceito, inclusão e diversidade culturais, diferenças étnico-raciais e discriminação, o que pode resultar no desenvolvimento da CI.

Referências

BARRETT, M. et al. **Developing Intercultural Competence through Education**. Strasbourg: Council of Europe, 2013.

BELZ, J.A. Social dimensions of telecollaborative foreign language study. **Language Learning & Technology**, v. 6.n.1, 2002. p. 60-81.

_____. From the special issue editor. **Language Learning & Technology**, v. 7, n. 2, p.2-5, 2003. Disponível em: <<http://www.lltjournal.org/item/2423>>. Acesso em 20 fev. 2019.

_____. The development of intercultural communicative competence in telecollaborative partnerships. In: O'DOWD, R. (ed.), **Online Intercultural Exchange: an Introduction for foreign language teachers**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 127-166.

BELZ, J. A.; MÜLLER-HARTMANN, A. Teachers as Intercultural Learners: Negotiating German-American Telecollaboration Along the Institutional Fault Line. **Modern Language Journal**, v. 87, n. 1, p. 71-89, 2003.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Ed.). **A guide to language learning in tandem via the internet**. Dublin: Trinity College, CLCS Occasional Paper, 1996. p. 9-22.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

_____. The Culnet Intercultural Citizenship Project. In: O'DOWD, R; LEWIS, T. (Eds.). **Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice**. New York: Routledge, 2016. p. 248-262.

BYRAM, M. et al. **From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship**. Bristol, UK: Multilingual Matter, 2016.

BYRAM, M.; WAGNER, M. Making a difference: language teaching for intercultural and international dialogue. **Foreign Language Annals**, v.51, p. 140-151, 2018.

DEARDORFF, D. K. Internationalization: in search of intercultural competence. **International Educator**, v. 13, n. 3, p. 13–15, 2004.

DUFF, P. A. Case study research on language learning and use. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 34, p. 233-255, 2014.

ERICKSON, F. SHULTZ, J. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In: GREEN, J; WALLAT, C. (Eds.). **Ethnography and language in educational settings**. Norwood: Ablex, 1981.

FUNO, L. B. A. **Teletandem: um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem**. 2015. 191 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP, São José do Rio Preto, 2015.

FURSTENBERG, G. The Cultura Exchange Programme. In: O'DOWD, R; LEWIS, T. Eds.). **Online Intercultural Exchange: policy, pedagogy, practice**. New York: Routledge, 2016. p. 248-255.

HELM, F. The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. **Language Learning & Technology**, v. 19, n.2, p. 197-217, June 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277597511_The_practices_and_challenges_of_telecollaboration_in_higher_education_in_Europe Acesso em: 10 mar.2019.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Eds.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

KERN, R.; WARSCHAUER, M. Theory and Practice of Network-based Language Teaching. In: WARSCHAUER, M.; KERN, R. (Eds.). **Network-based Language teaching: Concepts and Practice**. New York: Cambridge University Press, 2000. p.1- 19.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**, Oxford University Press, Oxford, 1993.

_____. Post 9/11: Foreign languages between knowledge and power. **Applied Linguistics**, v.26, n. 4, 2005. p. 545-567.

LAM, E. Language socialization in online communities. In: DUFF, P.; HORNBERGER, N. (Eds.). **Encyclopedia of language and education**. New York: Springer. 2008. p. 2859-2869.

LEVY, Michael. **Computer-assisted language learning: context and conceptualization**. Oxford: Claredon Press-Oxford University Press, 1997.

LOPES, Q. B.; FRESCHI, A. C. Potenciais sequências de aprendizagem intercultural no teletandem: a importância da mediação. **Revista do Gel**, v.13, n. 3, p.49-74, 2016.

O'DOWD, R. Understanding “the other side”: Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange. **Language Learning & Technology**, n. 7, 2003. p. 118-144.

_____. The Use of Videoconferencing and E-mail as Mediators of Intercultural Student Ethnography. In: BELZ, J.A.; THORNE, S.L. (Eds.). **Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education**. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2006. p. 86-120.

_____. Telecollaboration and CALL. In: THOMAS, M.; REINDEERS, H., WARSCHAUER, M. (Eds.). **Contemporary computer-assisted language learning**. London: Bloomsbury Academic, 2013. p. 123-141.

PAVLENKO, A.; LANTOLF, J. Second language learning as participation and (re)construction of selves. In: LANTOLF, J. (Ed.). **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 155-178.

RODRIGUES, D. G. **A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de Teletandem (Português/Espanhol)**. 187 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto. 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93880/rodrigues_dg_me_sjrp.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira:** perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil. 2012. 268 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP, São José do Rio Preto, 2012.

SCHAEFER, R. **The co-construction of interculturality in the project teletandem brasil:** foreign languages for all. 2019. 597 f. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários). Programa de Pós-Graduação em Inglês, UFSC, Florianópolis, 2019.

SCHAEFER, R; HEEMANN, C; BELLI, M. O papel da telecolaboração na mobilidade acadêmica. In: LUNA, J.M.F.; SEHNEM, P.R. **O Programa Ciências sem Fronteiras em Avaliação.** São Paulo: Pontes Editores, 2017. p. 231-248.

SEHNEM, P. R; SCHAEFER, R. O ensino de línguas estrangeiras como *atividade* na educação básica: apresentação de elementos para uma proposta teórico-metodológica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1. 2018. São Carlos. **Anais CIET:EnPED:2018 – Educação e Tecnologias: Docência e mediação pedagógica.** São Carlos, UFSCar, 2018, p. 1-6. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/724>>. Acesso em: 26 maio 2019.

SCHAEFER, R.; HEEMANN, C. Entendimento Intercultural por meio de atividades telecolaborativas. In: FERREIRA, G.R. **Educação e Tecnologias:** experiências, desafios e perspectivas. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 83-87.

SCHAEFER, R.; LUNA, J. M. F. **Negociação de assuntos interculturais em espaços telecolaborativos.** No prelo.

SEQUEIRA, R. M. Interculturalidade Crítica e Globalização. In: LUNA, J. M.F. **Internacionalização do Currículo:** educação, interculturalidade, cidadania global. 2.ed. São Paulo: Pontes Editores, 2018. p. 55-70.

SHUTER, R. **Intercultural New Media Studies: The Next Frontier in Intercultural Communication,** *Journal of Intercultural Communication Research*, v. 41, n. 3, p. 219-237, 2012.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. **The ESpecialist**, v. 27, n. 2, p. 189-212, 2006.

TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

_____. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. **DELTA – Revista de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 3, p. 603-632, 2015a.

_____. Teletandem and performativity. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2015b.

THORNE, S. L. Artifacts and Cultures-of-use in Intercultural Communication. **Language Learning and Technology**, v.7, p.38-67, 2003.

_____. Pedagogical and praxiological lessons from Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education Research. In BELZ, J. A.; THORNE, S.L. (eds.). **Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education**. Boston: Heinle & Heinle, 2006. p. 2-30.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. **The ESpecialist**, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

VASSALLO, M. L. Teletandem ou tandem tele-presencial? In: João Telles.(Org.). **Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para a aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes, p.185-197, 2009.

WAGNER, M.; BYRAM, M. Intercultural Citizenship. **The International Encyclopedia of International Communication**, 2017.

WARE, P.; KRAMSCH, C. Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. **Modern Language Journal**, v.89, n. 2, p. 190–205, 2005.

WARSCHAUER, M. Computer-mediated collaborative learning: theory and practice. **Modern Language Journal**, v. 81, n. 3, p. 470-481, 1997.

YIN, R.K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 5.ed. São Paulo: Bookman, 2015.

DIÁLOGOS ENTRE A ETNOMATEMÁTICA E O ENSINO DE MATEMÁTICA A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

Jaime da Costa Pantoja
Francisco Pessoa de Paiva Júnior
Elson Silva de Sousa

Introdução

Neste capítulo discorreremos sobre os saberes docentes para o ensino de matemática, na educação básica, procurando descrever sobre o diálogo entre os conceitos matemáticos adquiridos pelos docentes nos curso de formação inicial, as competências e habilidades elencadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de matemática na educação básica, especificamente no ensino fundamental – anos finais, mediada pela perspectiva da etnomatemática. O esboço do capítulo compreende três sessões; (i) Panorama das habilidades normatizadas pela atual BNCC para a educação básica, anos finais do ensino fundamental; (ii) Conteúdos matemáticos necessários à formação inicial de docentes para ensinar matemática na educação básica; (iii) Diálogos entre o ensino de matemática e Etnomatemática na educação básica.

O presente texto resulta de reflexões e experiências vivenciadas no ensino de matemática na educação básica, e superior, locus de atuação dos autores, os fundamentos teóricos metodológicos contemplados acentuam-se na técnica da observação participante e/ou pesquisa-ação (...), relatos de experiências (...), análises de conteúdo (...) dentre outros, capazes de possibilitar a investigação e compreensão do processo de ensino e aprendizagem, facilitadoras da aquisição de habilidades na área da matemática na educação básica, pelos discentes.

Analisar o documento BNCC, na sua totalidade exigiria esforço demasiado, fugindo ao objetivo do presente estudo. Por isso, centramos nossos esforços no que diz respeito aos conhecimentos matemáticos que poderiam ser trabalhos a partir de um conhecimento prévio dos alunos, da sua vivência cotidiana, para os anos finais do ensino fundamental. A análise dar-se-á na perspectiva da pesquisa documental (Santos, 1999), destacando ainda a matemática como como área de conhecimento e como componente curricular, aspecto salientado no texto do documento da BNCC.

A justificativa quanto ao diálogo a partir da Etnomatemática se dá a partir dos atuais avanços em pesquisas nessa área, bem como a forma no qual é tratada a sua importância, neste contexto, concordamos com (Pinto, 2017) que fez uma análise dos documentos base que geraram a BNCC atual e especificamente quando este cita a necessidade de um maior diálogo entre a BNCC e outros campus da matemática, incluindo a Etnomatemática, em suas palavras a Matemática foi apresentada na BNCC como “um conhecimento que nasce das práticas sociais, da relação do homem com o seu meio e da

necessidade de resolver problemas postos em seu contexto e vida, valorizando o conhecimento que esta já possui ao ingressar na escola”. (Pinto, 2017).

Panorama das habilidades normatizadas pela atual BNCC para a educação básica, anos finais do ensino fundamental;

Para atingirmos as habilidades normatizadas pela atual BNCC, faz-se necessário uma incursão no arcabouço constitucional e legal em que se assenta a educação nacional. A constituição federal de 1988 é o documento maior do qual emanam as demais orientações legais referentes a normatização da educação nacional brasileira. Nos artigos 205 a 214, a constituição estabelece as regras constitucionais que nortearão a educação escolar brasileira, No Art. 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do estado afirmando “*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”. Logo abaixo da constituição, seguindo a hierarquia do ordenamento jurídico brasileiro, está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) que no artigo 1º defini a educação como processo, isto é algo que estar em movimento e constantemente se renovando e se reinventando, isto é, “*A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*”. Ambos documentos, Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecem a obrigatoriedade do estado brasileiro para com educação básica; declaram “*a Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, obrigatória e gratuita dos quatro aos dezesseite anos*. As Diretrizes Curriculares nacionais da Educação Básica; o Plano nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e a BNCC incluem-se entre os documentos legais norteadores da educação escolar nacional.

A BNCC aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2017, apresenta-se como documento orgânico e progressivo de aprendizagem, essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Em palavras mais simples, a BNCC, norteia ainda, os currículos e as propostas pedagógicas das instituições de ensino do país, públicas e privadas, da Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio, os saberes profissionais dos docentes exigidos para o nível da educação básica. São estabelecidos os conhecimentos, as competências e habilidades necessárias ao aprendizado dos alunos ao longo da sua jornada escolar, buscando sempre a promoção da equidade nas escolas do país.

Na introdução do documento encontramos o entendimento do legislador sobre a BNCC, afirmando:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, (...) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. (BRASIL, 2017, p. 07)

Nesse sentido, espera-se que a BNCC busque superar a fragmentação das políticas educacionais, entre os níveis e modalidades de ensino na educação básica, fortalecendo o regime de colaboração entre as esferas de governo, como balizadoras de uma educação de qualidade social, garantindo entre outros, o acesso e permanência na escola, assegurando, também a todos, o desenvolvimento de competências gerais, que substanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem do estudante nos anos finais do ensino fundamental.

As competências na BNCC são definidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Esse documento reconhece tais competências visem, entre outros aspectos, reconhecer que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza”, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2017, p. 08).

a) BNCC e currículos

O conteúdo textual da BNCC se orienta pelos princípios e valores orientadores da Lei de Diretrizes e Bases e as Diretrizes Curriculares Nacionais, *“reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica”*. Assim, a BNCC os currículos *“têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo como um processo em ação”*, levando a:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para

adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;

- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;

- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;

- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;

Esse elenco de proposições indicam as possibilidades de “progressão que favoreça a aprendizagem”, tornando-a a mais natural possível, sem deixar de considerar a “complexidade dos temas”, assim como, as “possíveis conexões entre conceitos matemáticos e o tempo de aprendizagem dos alunos”, e sem deixar de considerar que a ideia de conceito” pode levar determinado período de tempo para ser apreendido.

b) A área da Matemática no Ensino Fundamental

A BNCC, reconhece o ensino fundamental com nove anos de duração, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos, na categoria geracional de crianças e adolescentes (ECA) que, ao longo desse período, *“passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais”*, exigindo *“desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais”*.

Reconhece ainda que existe uma transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, caracterizadas por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares, reconhecido também pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2010, *“os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais”* (BRASIL, 2010). Tal transição requer *“as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso”* e, ao mesmo tempo, preparando os estudantes para os desafios de maior complexidade, (...) *“exigindo um ressignificar das aprendizagens do Ensino Fundamental no contexto das diferentes áreas, visando ao apro-*

fundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes”, que nessa faixa etária estão passando por *“intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais na qual os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração*”, *“importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos”* (BRASIL, 2017, p. 59).

Destaca-se ainda que o quadro de mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas em decorrência do avanço e da multiplicação das *“tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores*”. Essas mudanças *“quanto a impõem à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações, quanto à preservar seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada*”, e contribua para o *“desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aproveitando e explorando o potencial de comunicação do universo digital*”, possibilitando *“à escola instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes*”, além disso, exigindo ainda, da escola o *“compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola”*.(BRASIL, 2017, p. 59).

Na área específica da matemática o documento reconhece que o conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais (BRASIL, 2017, p. 263). Quanto ao ensino fundamental os conhecimentos matemáticos devem ter *“compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas* (BRASIL, 2017, p. 264), atribuindo ao letramento matemático ainda, a possibilidades de assegurar aos alunos reconhecerem os conhecimentos matemáticos como fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo, ao mesmo tempo, percebendo o caráter de jogo intelectual da matemática, como favorecedor do desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico da estudante.

Reforçando esse raciocínio A BNCC, área de Matemática - no Ensino Fundamental - Anos finais, é perceptível que o documento prevê como,

É imprescindível levar em conta às experiências e os conhecimentos matemáticos já vivenciados pelos alunos, criando situações nas quais possam fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos da realidade, estabelecendo inter-relações entre eles e desenvolvendo ideias mais complexas. Essas situações precisam articular múltiplos aspectos dos diferentes conteúdos, visando ao desenvolvimento das ideias fundamentais da matemática, como equivalência, ordem, proporcionalidade, variação e interdependência. (BRASIL, 2017, p. 298).

É interessante notar que o documento traz uma série de possibilidades para o desenvolvimento das habilidades dos alunos no domínio dos processos matemáticos, indo “das formas de organização da aprendizagem matemática com base na análise de situações da vida cotidiana, de outras áreas do conhecimento e da própria Matemática” (BRASIL, 2017, p. 264). Reconhece ainda que os processos de aprendizagem matemática na resolução de problemas matemáticos “são potencialmente ricos para o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para o desenvolvimento do pensamento computacional” (BRASIL, 2017, p. 264).

Neste sentido “os pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC, a área de Matemática e, por consequência, o componente curricular de Matemática devem garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas” (BRASIL, 2017, p. 264). O ensino de Matemática deve promover situações no qual o aluno possa observar o mundo a sua volta, fazer perguntas e, construir raciocínio, propor ações que possam mudar a qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental do sujeito, assim como caminhar para a conclusão desse nível de ensino e posteriormente da educação básica.

Quanto as habilidades necessárias para o decente ensinar matemática na educação básica, os docentes deverão ser levados a compreender que não existe apenas uma matemática, mas diferentes matemáticas. Segundo MOREIRA E DAVID apud SANTOS & LINS (2016) afirmam que esses dois campos matemático, diferenciam-se:

“ao matemático coloca-se a necessidade de saber como como constituir o conjunto de número reais e como essa construção poderá ajudá-lo na elaboração de novas teorias, enquanto, a matemática escolar exige que o professor do ensino fundamental tem por tarefa, antes de tudo, considera-lo como número, ensinando como extensão dos números racionais, pois é no contexto da aula que os números reais surgirão”.

As habilidades elencadas na área da matemática e recomendadas para o ensino de matemática no Ensino Fundamental – anos finais, demonstram similaridades com os pressupostos da etnomatemática, neste sentido, fizemos uma sintetização daquelas habilidades nas quais acreditamos que a metodologia adequada para satisfazê-la seja baseada na proposta da Etnomatemática. Esta síntese está nas tabelas a seguir:

TABELA 01 – HABILIDADES MATEMÁTICAS – BNCC

6º ANO - HABILIDADES	
EF06MA03 ⁶⁰	Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora.
EF06MA07	Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.
EF06MA12	Fazer estimativas de quantidades e aproximar números para múltiplos da potência de 10 mais próxima.
EF06MA13	Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da “regra de três”, utilizando estratégias pessoais , cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.
EF06MA14	Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas.
EF06MA18	Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e classificá-los em regulares e não regulares, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros.
EF06MA24	Resolver e elaborar problemas que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.
EF06MA32	Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.
EF06MA34	Interpretar e desenvolver fluxogramas simples, identificando as relações entre os objetos representados (por exemplo, posição de cidades considerando as estradas que as unem, hierarquia dos funcionários de uma empresa etc.).

Fonte: Com adaptações da BNCC

⁶⁰ (EF06MA32) – O primeiro par de letras significa o nível: Ensino Fundamental; O primeiro par de números indica o ano: 6º ano; O segundo par de letras indica o componente curricular: Matemática; O segundo par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

TABELA 02 – HABILIDADES MATEMÁTICAS – BNCC

7º ANO - HABILIDADES	
EF07MA02	Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros.
EF07MA05	Resolver um mesmo problema utilizando diferentes algoritmos.
EF07MA21	Reconhecer e construir figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão, usando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica e vincular esse estudo a representações planas de obras de arte, elementos arquitetônicos, entre outros.
EF07MA25	Reconhecer a rigidez geométrica dos triângulos e suas aplicações, como na construção de estruturas arquitetônicas (telhados, estruturas metálicas e outras) ou nas artes plásticas.
EF07MA29	Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de grandezas inseridos em contextos oriundos de situações cotidianas ou de outras áreas do conhecimento, reconhecendo que toda medida empírica é aproximada.
EF07MA36	Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra, e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas.
EF07MA37	Interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização.

Fonte: Com adaptações da BNCC

TABELA 03 – HABILIDADES MATEMÁTICAS – BNCC

8º ANO - HABILIDADES	
EF08MA08	Resolver e elaborar problemas relacionados ao seu contexto próximo , que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas e interpretá-los, utilizando, inclusive, o plano cartesiano como recurso.
EF08MA18	Reconhecer e construir figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de instrumentos de desenho ou de softwares de geometria dinâmica.

EF08MA19	Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas, utilizando expressões de cálculo de área (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como determinar medida de terrenos.
EF08MA20	Reconhecer a relação entre um litro e um decímetro cúbico e a relação entre litro e metro cúbico, para resolver problemas de cálculo de capacidade de recipientes.
EF08MA26	Selecionar razões, de diferentes naturezas (física, ética ou econômica), que justificam a realização de pesquisas amostrais e não censitárias, e reconhecer que a seleção da amostra pode ser feita de diferentes maneiras (amostra casual simples, sistemática e estratificada)
EF09MA05	Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira.

Fonte: Com adaptações da BNCC

TABELA 04 – HABILIDADES MATEMÁTICAS – BNCC

9º ANO - HABILIDADES	
EF09MA08	Resolver e elaborar problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta e inversa entre duas ou mais grandezas, inclusive escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variação, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas.
EF09MA18	Reconhecer e empregar unidades usadas para expressar medidas muito grandes ou muito pequenas, tais como distância entre planetas e sistemas solares, tamanho de vírus ou de células, capacidade de armazenamento de computadores, entre outros.
EF09MA19	Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de volumes de prismas e de cilindros retos, inclusive com uso de expressões de cálculo, em situações cotidianas .
EF09MA21	Analisar e identificar, em gráficos divulgados pela mídia, os elementos que podem induzir, às vezes propositadamente, erros de leitura, como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes (fontes e datas), entre outros.

Fonte: Com adaptações da BNCC

Como podemos ver nas tabelas anteriores, todas elas contém habilidades nas quais os alunos tem o primeiro contato ainda fora da escola, na sua casa, na televisão, internet, no seu bairro, etc., portanto, são habilidades nas quais o ensino pode partir dos

conhecimentos prévios dos alunos, buscando as suas experiências, suas opiniões e quem sabe, às suas próprias análises. A nosso ver, tal procedimento seria bastante apropriado.

Conteúdos matemáticos necessários à formação de docentes para ensinar Matemática na educação básica

A temática formação de professores apresenta-nos inúmeros desafios, seja no sentido em que a formação é um espaço no qual se inclui a formação inicial, continuado e especializada, onde é preciso considerar “os modelos, teorias e investigação empírica sobre a formação, analisar a legislação e a regulamentação e estudar as práticas docentes e as experiências inovadores”. (Ponte, 2017). A demais é preciso, também considerar que a formação de professores é um campo eivado de viés ideológico, visto que tal campo é um espaço aberto em que “todos se sentem à vontade para emitir opiniões, onde de onde resulta a estranha impressão que nunca se avança” (Ponte, 2017).

Neste sentido a BNCC aponta na direção de recolher essa multiplicidade de opiniões como um ensaio crítico em relação a formação de professores de matemática, reconhece, também, que “a Matemática assume um papel fundamental para o pleno acesso dos sujeitos à cidadania” (BRASIL, 2015, p. 127), destacando ainda que “o conhecimento matemático é fruto da busca, pelo ser humano, de respostas a problemas que a sociedade lhe apresenta em suas práticas sociais” (BRASIL, 2015, p. 127), tornando-se necessário as abordagens teóricas metodológicas e práticas nos curso de formação de professores atribuam sentido aos conteúdos matemáticos aprendidos na escola, recorrendo-se na maioria da vezes ao recursos da contextualização dos problemas apresentados a ele/a. (BRASIL, 2015, p. 128).

É preciso considerar ainda, que os objetos matemáticos não são acessíveis diretamente (PINTO, 2017) Em Matemática não podemos ver uma equação ou pesar um cubo. Os objetos matemáticos são entes abstratos que somente podem ser acessados por meio de suas representações (BRASIL, 2015, p. 128).

Assim, a aprendizagem em Matemática demanda a exploração de três momentos distintos e ordenados. No primeiro, o estudante deve FAZER MATEMÁTICA. Após, ele deve desenvolver REGISTROS DE REPRESENTAÇÕES PESSOAIS para, finalmente, apropriar-se dos REGISTROS FORMAIS (BRASIL, 2015, p. 129).

Assim, no processo de elaboração do currículo de Matemática na educação básica deve-se levar em conta a importância da contextualização, pois os conceitos e procedimentos matemáticos precisam ter significado para o/a estudante (...) o cotidiano pode ser considerado uma fonte rica de contextos, para ensinar e aprender Matemática (BRASIL, 2015, p. 149).

Quanto a utilização do método etnomatemática na formação de professores Fantinato (2004, p. 180) argumenta que “um dos cuidados do professor pesquisador em etnomatemática é não realizar uma mera descrição das práticas cotidianas dos sujeitos investigados”. Utilizando-se do referencial etnomatemático como embasamento teórico que lhe servirá de suporte para se compreender as várias situações vividas e/ou vivenci-

adas no ambiente da pesquisa, através de um olhar atento sobre a cultura do outro e de uma análise que não pretende ser neutra, puramente objetiva, rígida em sua estrutura, presa a pressupostos hipotéticos, generalizante, mas que possa surgir dos próprios dados representativos (categorias próprias) da realidade estudada.

O futuro professor deverá ser capaz de utilizar temas aparentemente fora do domínio da matemática como os relacionados com o consumo de drogas e violências. Tais temáticas estão “fora’ do domínio dos conhecimentos da matemática.” Logo, utilizar a Etnomatemática no ensino de matemática “é buscar entender quais os procedimentos utilizados pelos alunos para a construção de conhecimentos etnomatemáticos a partir do estudo e investigação do tema escolhido, de modo que o professor não deve se preocupar unicamente em encontrar na cultura do outro o que consideramos como sendo matemática (acadêmica ou escolar).

Segundo ScandiuZZi (2007),

[...] educar deixará livre o educando para escolher o seu caminho, dentro das curiosidades e dos desejos que o façam ir em busca de mais conhecimento, que podem ser obtidos por meio do diálogo simétrico, sem imposição, sem desejos de acrescentar algo mais, como se fôssemos sabedores de um conhecimento que tem algo mais. (SCANDIUZZI, 2007, p. 72)

Neste método de ensino o professor assume a postura de orientador, da aprendizagem onde ambos, professor e aluno, falam e ambos escutam. “Não se pretende a homogeneização biológica ou cultural da espécie, mas sim a convivência harmoniosa dos diferentes, através de uma ética de respeito mútuo, solidariedade e cooperação.” (D’ AMBRÓSIO, 2006, p. 42).

D’Ambrósio (2006) chama a atenção para o fato de que a Etnomatemática não deve permitir a permanência de uma relação de subordinação e dominação do aluno pelo professor, é tamb que defendem autores como Paulus Gerdes e Márcia Ascher, juntamente com Ubiratan D’Ambrósio. A partir de conceitos criados por esse grupo de estudiosos da etnomatemática definindo-a como “sendo um programa de pesquisa do modo como grupos culturais entendem, articulam e usam os conceitos e práticas que nós descrevemos como matemáticos, tendo ou não o grupo cultural um conceito de matemática”. Tornando-se necessário reconhecer que trabalhar Etnomatemática “é um grande desafio para o professor, sendo que o envolvimento com projetos pode ser uma alternativa para isto. Mas, é necessário que haja o envolvimento e compromisso por parte de todos os integrantes do grupo”.

Logo formar professor para trabalhar com etnomatemática não se traduz apenas em benefícios, mas também desafios que na maioria das vezes diferente da matemática convencional, o professor etnomatemático precisa interagir com os alunos em um diálogo simétrico para a construção de conhecimento para ambos, não havendo assim relação dominador e dominado” e onde ambos deverão desenvolver competências cognitivas, afetivas, laços de solidariedades que possibilite a ambos atingirem o desenvolvimento intelectual esperado para o domínio do ensino da matemática.

Diálogos entre o ensino de matemática e Etnomatemática na educação básica

A BNCC trás em sua proposta aspectos que mostram a importância dos saberes e experiências do cotidiano dos alunos, orientando para que o ensino seja articulado a partir destes conhecimentos. Ao refletirmos que a BNCC foi um documento criado a partir de discussões com vários especialistas e a comunidade educacional do país, conforme apresentado por Pinto (2017), percebemos o quanto a questão cultural está ganhando força, o quanto os educadores percebem a necessidade da construção do conhecimento a partir dos conhecimentos prévios, sobre isto, temos na BNCC:

[...]A aprendizagem matemática no Ensino Fundamental – Anos Finais também está intrinsecamente relacionada à apreensão de significados dos objetos matemáticos. Esses significados resultam das conexões que os alunos estabelecem entre os objetos e o seu cotidiano, entre eles e os diferentes temas matemáticos, e por fim, entre eles e os demais componentes curriculares. (BRASIL, 2017, p. 298)

Portanto o ensino de Matemática deve promover situações no qual o aluno possa observar o mundo a sua volta, possa fazer perguntas e a partir disto, construir o seu raciocínio e caminhar em direção a etapa final deste ciclo educacional, que é propor ações que possam mudar a sua qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental.

Ao destacarmos isto, decidimos apresentar a Etnomatemática, que é uma área da matemática relativamente nova, surgiu em meados da década de 70, como uma alternativa a vários questionamentos da sociedade quanto à aprendizagem matemática nas concepções da matemática tradicional e do movimento da matemática moderna, assim como sugere (Bandeira, 2016, p. 55). Então, a Etnomatemática surgiu a partir da necessidade de um ensino que atendesse aos diferentes contextos sociais e que tivesse um maior significado para o aluno. Nas palavras de D'ambrósio (2017), que foi o pioneiro do estudo da Etnomatemática no Brasil, ela é um instrumento que possibilita uma visão crítica da realidade, utilizando instrumentos da natureza matemática.

Etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos. (D'AMBRÓSIO, 2017, p. 9)

Também não podemos deixar de destacar que a Etnomatemática está efetivamente presente no nosso cotidiano, a partir dos saberes e fazeres comuns a sociedade,

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura (D'AMBRÓSIO, 2017, p. 22).

Outro fato importante é o apresentado por Knijnik (2012) que apresenta a Etnomatemática como uma ferramenta de combate ao pragmatismo da matemática acadêmica tradicional

[...]A Etnomatemática também põe em questão a Matemática Escolar, com as marcas de transcendência que herda da Matemática acadêmica produzida pelos que têm a profissão de matemáticos. Pôr em questão a Matemática Escolar pode parecer, à primeira vista, estranho. Não esteve a Etnomatemática, desde o seu surgimento, centralmente ocupada com as práticas matemáticas de formas de vida não escolares? Sim, o campo etnomatemático nos arremessou para além das fronteiras fortemente demarcadas pela escola. Mas seu interesse, ao examinar as outras etnomatemáticas que não a Etnomatemática teve – e ainda tem – como horizonte a Matemática Escolar. No entanto, essa Matemática Escolar não é entendida como um mero conjunto de conteúdos e métodos a serem transmitidos de modo a oportunizar o desenvolvimento do seu raciocínio lógico. (KNIJNIK, 2012, p. 25).

Como vimos, a Etnomatemática tem a preocupação de ir além no processo de formação, diferentemente da Matemática Escolar que preocupa-se apenas com a transmissão do conteúdo, a Etnomatemática preocupa-se acima de tudo, com o ser humano por trás no processo de aprendizagem, dando vez e voz para as suas vivências e fazendo com que este aprenda a partir do que é real para ele.

Segundo Dambrósio (2005) a essência do programa Etnomatemática é a abordagem a distintas formas de conhecer. A Etnomatemática se faz importante neste processo por que entendemos que todos os envolvidos podem ser caracterizados dentro da Etnomatemática, pois ela busca relacionar a matemática que está presente no ambiente natural, social e cultural de professores e alunos, além ainda de apresentar ao aluno uma matemática mais interessante e útil.

A partir do que foi dito, da nossa leitura da BNCC, de todas as análises documentais que fizemos e da compreensão que temos, enquanto educadores, da proposta da Etnomatemática, percebemos o quanto esta está ligada com várias habilidades presentes na BNCC, conforme apresentamos nas Tabelas 1, 2, 3 e 4, que mostram todas as habilidades aos quais orientamos o uso da metodologia de ensino da etnomatemática. E finalizamos, defendendo que a palavra essencial que reflete o diálogo entre o que está escrito na BNCC e a proposta da Etnomatemática é a “**contextualização**” dos conteúdos matemáticos com os conhecimentos prévios dos alunos, e que a Etnomatemática tem tudo para de fato, ser uma proposta pedagógica aplicável e eficiente, para que os educadores matemáticos do ensino fundamental, sobretudo, nos anos finais, possam cumprir o que está previsto na BNCC.

Referências

BANDEIRA, Francisco de Assis. **Pedagogia etnomatemática: reflexões e ações pedagógicas em matemática do ensino fundamental** – Natal, RN: EDUFERN, 2016.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acessado em 21/03/2019

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parcer CNE/CEB nº 11/2010, - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília, 2010

_____. CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988

_____. CONGRESSO NACIONAL. **Lei nº 9.294/199 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. CONGRESSO NACIONAL. **Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

.

D'AMBRÓSIO, Ubiratam. **Etnomatemática - Elo entre as tradições e a modernidade**, 5. Ed.; 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017

FANTINATO, M. C. C. B. **Contribuições da Etnomatemática na educação de jovens e adultos: algumas reflexões iniciais**. In: RIBEIRO, M. P. J.; DOMITE, S. C. M; FERREIRA, R; **Etnomatemática: papel, valor e significado**. v. 1. São Paulo: Zouk, 2004. P. 171-184.

KNIJNIK, G. et. all. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

MOREIRA, P. C; DAVID, M. M. M. S; **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PINTO, Antonio Henrique. **A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Matemática: flexibilização ou engessamento do currículo escolar**. Bolema, Rio Claro, v.31, n.59, p.1045-1060, Dec. 2017. Acessado em 06/04/2019.

PONTE, João Pedro et all. **Investigações matemáticas e investigações na prática profissional**. Editora Livraria da Física, São Paulo, 2017, coleção contexto da Ciencia.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 1. Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999. 144p.

SANTOS, J.R.V.; LINS, R.C. **Movimentos de Teorizações em Educação Matemática**. Bolema, Rio Claro (SP), v. 30, n. 55, p. 325-367, ago. 2016.

SCANDIUZZE, P. P. **Formar professores indígenas: um caminho a ser feito**. In: GRANVILLE, A. M; **Teorias e Práticas na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2007, p. 67-78.

RELAÇÃO PAIS E FILHOS E SUA INFLUÊNCIA NA VULNERABILIDADE DOS JOVENS ÀS IST/HIV/AIDS

Carlos Colares Maia
Patrícia Neyva da Costa Pinheiro

Introdução

A adolescência no aspecto biológico é universal, mas modifica-se e é vivida de maneira distinta de acordo com a cultura e os valores de cada sociedade, cujas influências atingem questões relacionadas à educação, saúde e desenvolvimento humano (LIMA; PEDRO, 2008). Dentro desse contexto, a família tem um papel relevante no tocante à orientação dos adolescentes acerca da prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), bem como da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA).

A família corresponde a uma instituição que exerce uma influência significativa durante todo o processo de desenvolvimento do indivíduo, sendo encarada, geralmente, como um grupo que apresenta uma organização complexa e que está inserido em um contexto social mais amplo, mantendo com este constante interação (BIASOLI; ALVES, 2004 *apud* PRATA; SANTOS, 2007).

A literatura está repleta de registros indicando que a comunicação em uma família com filhos adolescentes se caracteriza por um acréscimo nos confrontos entre pais e filhos (BLOS, 1996; OSÓRIO, 1992; ABERASTURY e KNOBEL, 1990 *apud* WAGNER; FALCKE; SILVEIRA *et al.*, 2002). Nesse processo, é comum os jovens manifestarem ataques de raiva, isolarem-se em quartos fechados, buscarem apoio nos avós ou comecem a apresentar comportamentos sexuais desafiadores ou de risco (CARMONA, 2000; CARTER e MCGOLDRICK, 1995 *apud* WAGNER; FALCKE; SILVEIRA *et al.*, 2002).

Vários autores referem que, no Brasil, as IST têm aumentado entre os adolescentes, estando entre os principais agravos que podem comprometer sua saúde, levando-se em consideração o fato de que a atividade sexual, nessa fase, normalmente é mais intensa e nem sempre acompanhada de práticas preventivas (CODES; COHEN; MELO *et al.*, 2006; TRAJMAN; BELO; TEIXEIRA, 2006).

Esse crescimento pode ser resultado da percepção errônea que, ainda hoje, grande parte da população tem de não ser vulnerável a adquirir qualquer infecção, inclusive o risco de contrair alguma IST ou mesmo o Vírus da Imunodeficiência Humana (VIH). Esse fato pode acontecer com os pais por entender que seus filhos estão totalmente fora do perigo de contato com esses tipos de infecções e/ou doenças, por outro lado os filhos por acreditarem ser invulneráveis a tudo (HOLANDA; MACHADO; VIEIRA *et al.*, 2006).

Sendo assim, as famílias deveriam utilizar mais o diálogo como uma forma de aconselhamento na educação de seus filhos adolescentes para a prevenção, porém esbarram em barreiras como: preconceitos, tabus, vergonha, despreocupação dos jovens com

o risco pessoal, falta de tempo e de informação suficiente dos pais sobre IST/HIV/Aids, não participando assim de forma eficiente e eficaz na prevenção dessas doenças e dificultando a educação de seus filhos (HOLANDA; MACHADO; VIEIRA *et al.*, 2006).

Observa-se então, com isso, que o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado, portanto, o seu comportamento depende de um aprendizado e de um longo processo cumulativo ao qual reflete o conhecimento e a experiência adquirida ao longo de sua vida (LARAIA, 2006). Essa compreensão do cenário cultural é fundamental, haja vista que a cultura é um dos fatores determinantes no comportamento dos adolescentes e nos agravos à saúde.

É papel dos pais promoverem, junto aos seus filhos, o desenvolvimento de um pensar crítico e reflexivo, ao qual permita ao jovem ver a realidade e propor ações transformadoras, tornando-se assim, sujeito histórico e social capaz de propor e opinar nas decisões de saúde para o cuidar de si, de sua família, e da coletividade (ALENCAR; SILVA; DINIZ *et al.*, 2008).

Desenvolver ações de prevenção, voltadas para os jovens, é uma prioridade para o controle de doenças, e a compreensão do contexto em que o jovem está inserido é fundamental no planejamento de intervenções educacionais para o alcance dessas práticas e, por isso, é importante que os pais compreendam a questão da vulnerabilidade, que não se restringe apenas ao comportamento de risco individual, mas também aos fatores políticos e econômicos (MARQUES; MENDES; TORNIS *et al.*, 2006), pois quando os pais entendem essa dinâmica, podem contribuir positivamente junto aos filhos no tocante à prevenção das IST/HIV/Aids.

A relação entre pais e filhos é algo importante na formação do indivíduo, uma vez que é no convívio com o outro, onde é aprendido como agir e se comportar, sendo a família o primeiro ambiente de socialização de crianças e adolescentes.

Dessa forma, objetivou-se investigar a influência da relação entre pais e filhos na vulnerabilidade dos jovens à infecção pelas IST/HIV/Aids, bem como o conhecimento de ambos acerca dessas infecções e/ou doenças.

Métodos

Trata-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa, pois as intenções e situações são o objeto de estudo na investigação, ou seja, trata-se de investigar a ideia, de descobrir significado nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva das pessoas envolvidas no processo (COUTINHO, 2005).

De acordo com Rodrigues (2007), o estudo descritivo apresenta informações e dados referentes ao objeto, definindo-o e localizando-o no tempo e espaço, revelando semelhanças e diferenças, regularidades ou irregularidades e situando-o de acordo com as circunstâncias. Através desse tipo de estudo, é possível buscar a totalidade do objeto, na forma de síntese, fornecendo assim, subsídios para as pesquisas analíticas, sejam elas de natureza explicativa ou compreensiva.

Os sujeitos do estudo foram pais e filhos, num total de 18 participantes. Participaram 6 adolescentes (4 do sexo masculino e 2 do sexo feminino), na faixa etária de 14 a 16 anos, que já haviam participado de ações de educação em saúde desenvolvidas pelo Projeto Aids: Educação e Prevenção, do Departamento de Enfermagem da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Participaram do referido estudo 6 pais de adolescentes (6 homens e 6 mulheres) na faixa etária entre 20 e 40 anos.

O estudo foi realizado em uma Escola da Rede Estadual de Ensino adstrita à Secretaria Executiva Regional III da cidade de Fortaleza, no Ceará, e também em domicílios familiares. A razão de escolha da referida Escola deveu-se ao fato de os adolescentes desta Escola fazerem parte de ações educativas desenvolvidas dentro do Projeto de Pesquisa citado anteriormente, o que veio a contribuir de forma positiva para a pesquisa, pois assim, os pais sentiram-se mais à vontade em colaborar com o estudo.

A justificativa de escolha dos domicílios deveu-se ao fato de ser um ambiente de convívio familiar, o que facilitou a investigação já que pretendia-se observar e analisar os aspectos culturais envolvidos nesse contexto.

A coleta de dados foi realizada durante os meses de agosto e setembro de 2009 e utilizou-se como instrumentos: a observação, o diário de campo e a entrevista.

A observação é o ato de se obter informações com o intuito de se tomar decisões, após o julgamento de determinada situação, ou seja, é uma forma de se verificar a ocorrência de determinado fenômeno, permitindo que o observador se aproxime da perspectiva dos sujeitos e acesse seu conhecimento pessoal e experiência direta como recursos para a compreensão e interpretação do contexto observado (GIL, 2002). No estudo a observação foi realizada procurando-se conhecer os locais e as pessoas que neles vivem e identificando consensos e conflitos presentes no cotidiano.

O registro dos acontecimentos foi feito em um diário de campo o qual é uma técnica utilizada em pesquisas científicas e atividades acadêmicas, a fim de permitir o registro de observações e vivências em prol do avanço em diferentes áreas. É um instrumento que estimula a reflexão contínua do indivíduo sobre o contexto onde as coisas acontecem e propicia uma leitura crítica acerca da realidade (FALKEMBACH, 1987). O diário de campo foi utilizado em ambos os locais (escola e domicílios familiares), onde as observações e situações vivenciadas foram registradas.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista, a qual leva o entrevistador a entrar no mundo de outra pessoa procurando, dessa forma, entender a sua perspectiva. A entrevista revela-se quase como um diálogo, em que a empatia, a inter-relação, a confiança e o interesse são elementos indispensáveis (CARVALHO, 1987). A entrevista ocorreu na escola e nos domicílios familiares, sendo que a entrevista aos adolescentes foi realizada durante as visitas na escola e em horários diferentes das aulas. Já as entrevistas com os pais foram realizadas durante as visitas domiciliares e agendadas de acordo com a disponibilidade de tempo dos mesmos. Vale ressaltar que foi encontrada muita resistência, pelo entrevistador, em convencer os pais (homens) dos adolescentes a aceitarem

gravar suas entrevistas, apenas três homens concordaram em gravar as entrevistas, os demais ficaram receosos e com vergonha.

Para auxiliar na análise de conteúdo das falas, oriundas das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin, a qual pode ser empregada para estudar e analisar material qualitativo, buscando-se melhor compreensão da comunicação ou discurso, aprofundando suas características gramaticais às ideológicas e outras, além de extrair os aspectos mais relevantes (DAMASCENO; COSTA; PINHEIRO, 2004).

Bardin (2002) trabalha a Análise de Conteúdo a partir de três fases básicas. A primeira é a *pré-análise*, que corresponde a um período de intuições e tem por objetivo tornar operacionais e sistemáticas as ideias iniciais, direcionando o desenvolvimento das operações sucedentes, tendo em vista a análise. A segunda fase é a *exploração do material*, na qual é feita a conclusão da preparação do material para a análise, em termos de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. E a terceira fase é o *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, momento em que são feitas inferências e interpretações, conforme os objetivos previstos ou referentes a novos achados na pesquisa.

A realização do estudo foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, mediante o Parecer Consubstanciado de Análise de Protocolo de Pesquisa, sob nº 215/09.

Resultados e discussão

Foi utilizada para análise dos resultados a categorização das falas dos sujeitos da pesquisa, para tanto fez-se uso da análise de conteúdo de Bardin, agrupando-se o conteúdo das entrevistas em categorias através do sentido das falas dos entrevistados. De acordo com Bardin, a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um grupo, em que esses elementos são reunidos em função de um título genérico, em razão das características comuns dos mesmos (BARDIN, 2002).

Diante das respostas dos adolescentes durante as entrevistas foi possível observar semelhanças nas diversas falas, tais semelhanças recebem o nome de isotopias. Cada grupo de isotopia dá origem a uma categoria a qual corresponde ao sentido principal de cada grupo de falas (DAMASCENO; COSTA; PINHEIRO, 2004).

Obteve-se um total de sete categorias definidas nas entrevistas com os jovens, as quais servem de base para as demais fases do estudo em questão, temos então, as seguintes categorias de base: **1. Conversa; 2. IST/Camisinha; 3. Boa Relação; 4. Boa Influência; 5. Posso ou não Pegar; 6. Vergonha; 7. Orientações Satisfatórias.**

Em seguida, foi feito um reagrupamento semântico com o intuito de reduzir o número de categorias. Essa redução foi feita levando-se em consideração a interrelação dos assuntos contidos nas falas dos adolescentes, diante desse fato foi possível reagrupar as categorias acima em dois grupos, então temos: **1. Conversa, boa relação, boa influência, vergonha, orientações satisfatórias. 2. IST/camisinha, posso ou não pegar.**

Uma outra etapa consistiu na criação de categorias temáticas a partir das categorias semânticas formadas anteriormente, ou seja, foram criadas categorias temáticas que representassem o conteúdo principal de uma forma mais sintetizada, temos então dois grupos: **1. Relações Envolvendo o Diálogo; 2. Riscos e Prevenção.**

A etapa seguinte refere-se ao estabelecimento de núcleos de relação construídos a partir do desmembramento das temáticas anteriores, reafirmando assim, os pontos mais importantes dentro do contexto, temos então três núcleos:

1. Relacionamento – *conversa – discussão – barreiras – construção do conhecimento;*
2. Vulnerabilidade – *doenças – agravos – cuidado;* **3. Construção do conhecimento** – *doenças – prevenção.*

Tendo em vista as categorias temáticas definidas anteriormente, foi feita uma análise qualitativa das informações coletadas, essa etapa corresponde ao tratamento dos resultados.

A categoria temática **Relações Envolvendo o Diálogo** deve ser discutida levando-se em consideração os aspectos: *Conversa, Boa relação, Boa influência, Vergonha e Orientações satisfatórias.*

No que concerne a *Conversa* foram observadas nas falas que não há, entre os adolescentes, unanimidade em relação a conversar com seus pais, ou seja, nem todos têm o hábito de dialogar com os pais acerca de qualquer assunto, quando esse diálogo acontece, a mãe é mais procurada pelos filhos. De acordo com Pick e Palos, 1995 *apud* Wagner; Falcke; Silveira, *et al.*, 2002, existe uma diferença significativa na maneira pela qual a mãe e o pai se comunicam com seus filhos, tanto do ponto de vista da mãe quanto dos filhos, a mãe é quem se comunica melhor com esses adolescentes, independentemente do sexo destes.

“sim, converso mais só com minha mãe” (adol.1);

“não converso com meus pais” (adol.2);

“converso de vez em quando com meus pais” (adol.4);

“sim, converso com meus pais” (adol.6);

Todo sistema familiar deve utilizar-se do diálogo como ferramenta, com o intuito de ajustar interesses conflitantes entre pais e filhos. Por se tratar de relações não definidas, pais e adolescentes precisam adequar-se a realidade presente, para tanto, é necessário que façam uso do processo de comunicação, baseado no diálogo, negociação e argumentação, espera-se que assim, as necessidades dentro do ambiente familiar sejam atendidas (GUBERT, 2008).

Quanto a forma de se relacionar com os pais, os adolescentes consideram ter uma *Boa relação*, porém existem algumas brigas entre pais e filhos. Segundo Wagner; Carpenedo; Melo, *et al.*, (2005) a família tem que estar apta a realizar ajustes dentro do ambiente familiar com o intuito de adaptar-se as mudanças ocorridas dentro do processo de desenvolvimento do filho adolescente, pois o mesmo passa por mudanças biopsi-

cossoais nessa fase, o que faz com que o jovem se sinta incompreendido pelas outras pessoas, podendo ocorrer, assim, alguns desentendimentos dentro do ambiente familiar.

“tenho uma boa relação com meus pais” (adol.1);
“minha relação com meus pais é mais ou menos boa, temos passado por dificuldades agora” (adol.2);
“tenho boa relação com meu pai, mas brigo de vez em quando com minha mãe” (adol.3);
“temos uma relação boa” (adol.5);

Quanto a educação e aos valores transmitidos pelos pais aos filhos, os adolescentes consideram ter uma *Boa influência* por parte dos pais, afirmaram que seus pais preocupam-se com o futuro, apesar de, às vezes, os jovens acharem que estão sendo super protegidos pelos pais. A transmissão de valores é um processo necessário para a formação do indivíduo e para a sua socialização com os demais membros do grupo social. A cultura foi um processo desenvolvido pelo homem que propiciou uma adaptação mais eficiente a ambientes mutáveis e foi transmitido de geração em geração através da aprendizagem (PORTO; TAMAYO, 2006).

“a educação transmitida por meus pais influencia pouco o meu comportamento, eles querem me proteger demais” (adol.3);
“a educação que meus pais me dão ajudam a enfrentar o dia-a-dia” (adol.4);
“a educação tem uma boa influência” (adol.5);
“a educação que eles me dão tem uma boa influência sobre mim” (adol.6);

Sobre os fatores que dificultam ou facilitam o diálogo entre pais e filhos, a *Vergonha* foi apontada como o principal empecilho, ou seja, se os pais perdessem a vergonha que têm em abordar com seus filhos assuntos referentes à sexualidade, a relação familiar melhoraria, segundo os adolescentes. De acordo com Freire (2000), o diálogo entre as pessoas requer uma abertura delas para com o mundo e os outros, inaugurando, assim, através de seus gestos, a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

“a timidez e a vergonha pode dificultar a conversa com meus pais” (adol.1);
“os pais precisam superar a vergonha de conversar com os filhos sobre a prevenção de IST” (adol.4);
“a vergonha e o medo dificultam o diálogo” (adol.6);

No tocante ao aspecto *Orientações satisfatórias*, a maioria dos adolescentes considera satisfatória a orientação que recebe de seus pais, pois acham que, assim, ficam sabendo mais sobre as formas de transmissão e prevenção das IST/HIV/Aids. No entanto, mesmo admitindo o fato dessas orientações serem satisfatórias, um adolescente afir-

mou saber mais do que a própria mãe sobre IST, e um outro relatou não ter nenhuma orientação de seus pais acerca de IST.

“não tenho orientações de meus pais com relação a prevenção de IST”(adol.1);

“acho que as orientações dadas pelos meus pais com relação a prevenção dessas doenças são satisfatórias”(adol.2);

“acho que as orientações são satisfatórias, mas acho que sei mais do que minha mãe sobre IST”(adol.3);

“é através das orientações dos pais que a gente fica consciente dos tipos e das formas de prevenção de IST”(adol.5);

“são orientações muito satisfatórias pra evitar esses tipos de doença”(adol.6);

Os pais precisam estar mais bem preparados para lidar com essa situação, caso contrário, o diálogo entre pais e filhos ficará cada vez mais superficial, levando os filhos a ficarem mais vulneráveis diante das IST/HIV/Aids. De acordo com Camargo e Ferrari (2009), a identidade sexual e social de cada um de nós é construída dentro da família, através das orientações e valores que herdamos de nossos pais, dessa maneira vamos construindo a nossa visão de mundo.

A discussão da categoria temática **Riscos e Prevenção** leva em consideração os aspectos: *IST/camisinha, Posso ou não pegar*.

Em relação ao aspecto *IST/camisinha*, os adolescentes demonstraram ter algum conhecimento acerca das formas de transmissão e prevenção dessas doenças. Afirmaram a importância do uso do preservativo nas relações sexuais para prevenir as IST/HIV/Aids. Segundo Taquette; Vilhena e Paula (2004), os adolescentes sabem que o preservativo evita doenças e gravidez, porém, não o usam, existindo assim, uma enorme lacuna entre o nível de conhecimento e o uso efetivo do preservativo nas relações sexuais.

“conversamos sobre uso de camisinha e IST”(adol.2);

“já ouvi falar em herpes, gonorréia, sífilis e Aids”(adol.3);

“é importante que se faça exames pra prevenir as DST”(adol.4);

“se não usar o preservativo, pode pegar IST”(adol.5);

“a Aids é uma doença que não tem cura e nem sei se vai existir”(adol.6);

O aspecto *Posso ou não pegar*, foi avaliado levando-se em consideração os riscos aos quais os adolescentes estão expostos frente à infecção pelas IST/HIV/Aids. Os jovens ficaram divididos, pois alguns admitiram a possibilidade de vir a se contaminar por essas doenças caso não se previnam, outros acham que estão totalmente imunes a adquirir alguma IST. Por estarem passando por um período de mudanças biológicas e sociais, os adolescentes sentem a necessidade de experimentar comportamentos que os deixam mais vulneráveis a riscos para a sua saúde, inclusive no aspecto da sexualidade. Doenças de transmissão sexual têm sido causa de agravos em crianças e adolescentes em todo o mundo e a população jovem é considerada a mais vulnerável as IST, principalmente a infecção pelo HIV/AIDS (SOUZA; BRUNINI; ALMEIDA; MUNARI, 2007).

“acho que não vou ‘pegar’ nenhuma IST” (adol.3);
“não ‘pegarei’ nenhuma IST, pois não pratico relações sexuais e não sei se vou praticar” (adol.4);
“se eu não usar o preservativo posso sim ‘pegar’ Aids e o preservativo cria uma espécie de barreira, ‘imuniza’ contra doença” (adol.5);
“se não usar camisinha posso sim ‘pegar’ Aids” (adol.6);

Levando-se em consideração as discussões acerca das duas categorias temáticas, (**Relações Envolvendo o Diálogo; Riscos e Prevenção**) citadas anteriormente, foi possível observar o comportamento dos adolescentes frente às relações de diálogo com os pais, bem como os riscos e o grau de conhecimento desses jovens acerca das IST/HIV/Aids.

As **Relações Envolvendo o Diálogo** entre pais e filhos, mostraram a necessidade de mudanças, ou seja, existe conversa entre as famílias, porém, alguns pais não estão correspondendo, segundo os filhos, as expectativas dos adolescentes em relação a transmissão de conhecimento acerca das IST/HIV/Aids.

Quanto aos **Riscos e Prevenção**, os adolescentes demonstraram conhecimento acerca do preservativo como uma medida preventiva contra as IST/HIV/Aids, no entanto, alguns jovens relataram a não susceptibilidade dos mesmos a essas doenças.

Segundo Freire (1993, p.65), “a passagem de uma época para outra caracteriza-se por fortes contradições que se aprofundam, dia a dia, entre valores emergentes em busca de afirmações, de realizações, e valores do ontem em busca de preservação”. Portanto, é válido ressaltar a importância do diálogo e as influências que as gerações anteriores exercem nas gerações futuras no tocante as formas de pensar e agir, ou seja, o comportamento dos adolescentes é influenciado pelos valores sociais e culturais aos quais esses jovens estão inseridos.

Da mesma maneira que foi feito com os adolescentes, foram formuladas categorias a partir das isotopias das falas dos pais dos adolescentes.

Obteve-se, então, um total de dez categorias de base assim distribuídas: **1.Diálogo; 2.Vulnerabilidade; 3.Relacionamento; 4.Mudança dos tempos; 5.Prevenção de doenças; 6.Aids; 7.Não se cuidar; 8.Posso ou não pegar; 9.Sabem tudo; 10.Orientação.**

Reagrupando-se semanticamente as categorias de base citadas acima, foi possível fazer uma redução obtendo-se dessa forma, três grupos de categorias assim nomeadas: **1.Diálogo, sabem tudo, orientação; 2.Relacionamento, mudança dos tempos; 3.Vulnerabilidade, prevenção de doenças, Aids, não se cuidar, posso ou não pegar.**

Com o intuito de se obter uma maior sintetização do conteúdo principal, criaram-se categorias temáticas a partir das categorias semânticas formuladas acima, temos então três categorias: **1.Diálogo; 2.Relações Familiares; 3.Riscos e Prevenção.**

Buscando-se uma reafirmação dos pontos principais dentro do contexto, fez-se um desmembramento das categorias temáticas anteriores em núcleos de relação, obtendo-se assim, quatro núcleos:

1. Diálogo – conversa – discussão – barreiras – construção do conhecimento; **2. Relacionamento** – família – cultura – comportamento; **3. Vulnerabilidade** – doenças – agravos – cuidado; **4. Construção do conhecimento** – família – doenças – prevenção.

A terceira fase da análise de conteúdo corresponde ao tratamento dos resultados, etapa na qual é realizada uma análise qualitativa dos resultados encontrados levando-se em consideração as categorias temáticas estabelecidas anteriormente. A discussão acerca da categoria temática **Diálogo**, foi realizada tomando-se como base os seguintes aspectos: *Diálogo, Sabem tudo, Orientação*.

No que diz respeito ao **Diálogo** entre os casais, os pais mostraram-se unânimes, ou seja, afirmaram que costumam conversar, seja o pai com a mãe ou vice-versa. Quanto ao diálogo com os filhos, os pais afirmaram mantê-lo, entretanto, às vezes, encontram alguma resistência por parte dos adolescentes. É importante ressaltar que o diálogo entre pais e filhos deve ser encarado como uma troca, e não como uma cobrança ou um controle da vida do adolescente, caso contrário, isso poderá acarretar dificuldades de relacionamento entre pais e filhos, referentes a problemas de comunicação entre os mesmos e falta de compreensão na família, podendo assim, afetar o bem-estar dos adolescentes. É através do diálogo que os membros da família se tornam mais próximos, ocasionando assim, um sentimento de segurança maior entre pais e filhos, dessa maneira fica mais fácil para os pais detectarem mudanças no comportamento dos filhos (DRUMMOND e DRUMMOND FILHO, 1998 *apud* PRATTA e SANTOS, 2006).

“sim, converso bastante com minha companheira” (pai2);

“temos procurado sempre conversar” (mãe4);

“quando percebo algo de estranho no meu filho, procuro intervir através do diálogo pra resolver o problema” (pai1);

“há diálogo com o meu filho quando possível” (pai2);

“a amizade entre pai e filho pode facilitar a conversa” (pai3);

”se os filhos fossem mais abertos a ouvir os pais, isso facilitaria o diálogo” (mãe6);

Tipo de diálogo entre pais e filhos:

A família foi apontada pelos pais como sendo o principal tema de discussão entre eles e os filhos. Diversos assuntos estão presentes nas falas dos pais, mas todos dizem respeito a família. Para Gomes e Pereira (2005), a família faz parte de um universo de experiências, sejam elas reais ou simbólicas, dos seres humanos no decorrer de sua história. Esta realidade defronta as pessoas com suas próprias questões familiares; toca em assuntos particularmente próximos à experiência pessoal de cada indivíduo e, por isso, são assuntos cheios de significados afetivos, além dos cognitivos. O termo família remete a lembranças, emoções, sentimentos, identidade, amor, ódio, enfim, um significado único para cada indivíduo, o adolescente por estar em transformações biopsicossociais, está inserido nesse ambiente, integrando a cultura e o grupo social ao qual pertence.

"conversamos sobre os filhos" (mãe2);
"família, educação dos filhos, vida financeira, conjugal" (mãe3);
"conversamos principalmente sobre família" (pai5);
"conversamos sobre os filhos e drogas" (mãe5);
"todos os assuntos, tudo que vivemos ou passamos nós conversamos" (pai6);

A maior dificuldade apontada pelos pais no tocante ao diálogo com os filhos, foi o fato dos jovens afirmarem que *Sabem tudo*, não querendo, dessa forma, conversar abertamente com seus pais acerca das IST/HIV/Aids. Deve-se procurar entender o sentido que o adolescente, enquanto grupo, atribui a essas doenças, pois isso poderá determinar posturas de maior ou menor auto-cuidado na saúde ou de adesão às práticas de prevenção, esse fato deverá ser considerado, uma vez que as representações e práticas estabelecem uma relação estreita de ligação, determinando comportamentos e atitudes específicas diante desta problemática (THIENGO; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2005).

"eles acham que sabem de tudo, não precisam conversar" (mãe1);
"a forma como se aborda o assunto pode dificultar ou facilitar a conversa, pois essa juventude acha que sabe tudo" (pai2);
"dizem que já sabem o suficiente, que não precisa conversar" (mãe6);

Outro aspecto referente ao diálogo é a *Orientação* dentro do ambiente familiar, ou seja, os pais enfatizaram a orientação aos filhos como sendo o principal papel do pai e/ou da mãe em relação a educação e aos cuidados frente as IST/HIV/Aids. Para Freire (1993), a educação implica em uma busca permanente de si mesmo, na qual o homem deve ser o sujeito de sua própria educação e não o objeto dela. Portanto, é válido destacar a importância da influência desse papel dos pais no comportamento de seus filhos e, a conseqüente postura que esses adolescentes assumem em relação ao auto-cuidado diante dessas doenças.

"oriento meus filhos quanto a prevenção de IST de acordo com o meu grau de conhecimento" (mãe1);
"oriento meus filhos a usarem preservativo, e que se não usarem isso pode trazer conseqüências futuras" (mãe3);
"tenho um papel de conversar e orientar os filhos com relação a prevenção dessas doenças" (pai4);

A categoria temática **Relações Familiares** foi construída e discutida levando-se em consideração os aspectos: *Relacionamento*, *Mudança dos tempos*.

Quanto a forma de *Relacionamento* dos pais com os filhos e entre os casais, os pais ficaram divididos, ou seja, alguns afirmaram ter uma boa relação com os jovens, outros apresentam uma relação difícil, mas mesmo assim, tentam manter o bom relacionamento com os adolescentes. Entre os casais, existe uma relação saudável, sem brigas, segundo os mesmos, com exceção de um casal que afirmou estar passando por dificuldades no casamento. Segundo Bronfenbrenner (1996) *apud* Pratta e Santos (2006), as

relações familiares apresentam três características primordiais: a reciprocidade, o equilíbrio de poder e o afeto. Levando-se em consideração essas características, é possível observar, nos dias de hoje, que os pais não estão conseguindo definir como devem agir com seus filhos, não sabem o posicionamento que devem assumir diante das mais diversas situações do cotidiano, não tendo, dessa maneira, parâmetros que possam definir os critérios de educação de seus filhos.

“tenho uma boa relação com o meu filho adolescente, mas ele não gosta muito de conversar” (pai2);

“relação difícil, pois é uma fase complicada pra se manter diálogo” (mãe4);

“temos uma boa relação, pois ele não é mal-educado” (mãe5);

“temos uma relação saudável, sem brigas” (mãe1);

“uma boa relação, sem mentiras ou brigas” (mãe3);

“estamos numa situação difícil ultimamente, o diálogo não é mais o mesmo” (pai4);

O aspecto *Mudança dos tempos*, refere-se as influências que a educação transmitida pelos pais, aos filhos, exerce no comportamento desses jovens em relação as formas de prevenção das IST/HIV/Aids. As falas dos pais refletem a consciência de que não podem passar para os filhos a mesma educação que receberam de seus pais, por conta de se depararem com uma nova realidade, distinta da que viveram quando eram adolescentes.

“não dá pra passar a mesma educação, mas serve de modelo para nos adaptar a realidade atual” (mãe1);

“considero os tempos diferentes, não dá pra transmitir a mesma educação” (pai3);

“recebi uma boa educação de meus pais, mas sei que os tempos mudaram” (mãe4);

De acordo com Osório (1996) e Singly (2000) *apud* Pratta e Santos (2007), família representa um modelo ou um padrão cultural que se apresenta de formas diferenciadas nas várias sociedades existentes e que sofre transformações no decorrer do processo histórico-social. Assim, a estruturação da família está intimamente vinculada com o momento histórico que atravessa a sociedade da qual ela faz parte, uma vez que os diferentes tipos de composições familiares são determinados por um conjunto significativo de variáveis ambientais, sociais, econômicas, culturais, políticas, religiosas e históricas. Nesse sentido, para se abordar a família hoje é preciso considerar que a estrutura familiar, bem como o desempenho dos papéis parentais, modificaram-se consideravelmente nas últimas décadas.

A discussão da categoria temática **Riscos e Prevenção** compreende a abordagem dos aspectos: *Vulnerabilidade, Prevenção de doenças, Aids, Não se cuidar, Posso ou não pegar.*

A *Vulnerabilidade* é um aspecto que se faz presente de uma forma bem evidenciada nas falas dos pais, pois temas como drogas, álcool, namoro, gravidez, IST, são assuntos pertinentes nas abordagens dos pais com seus filhos, isso mostra a preocupação

existente dentro do ambiente familiar com os riscos aos quais os adolescentes estão sujeitos. Para Schwartz (1999) *apud* Borges e Schor (2007), a maior parte dos adolescentes, muito antes da primeira relação sexual, já teve experiências ditas pré-sexuais, como carícias e toques mais íntimos.

“converso com meu filho sobre drogas, assaltos, não aceitar nada de desconhecidos, ter hora para voltar pra casa quando sai, oriento acerca da realidade, álcool e prostituição” (pai1);
“converso sobre IST e os estudos” (mãe3);
“converso sobre gravidez, doenças sexualmente transmissíveis” (mãe4);
“conversamos mais sobre os estudos e namoro, pois ele começou a namorar a pouco tempo” (mãe5);

Outro fato a ser destacado dentro do contexto da sexualidade na adolescência e que tem sido pouco investigado, é a situação dos jovens que sequer iniciaram sua vida sexual, o que os torna praticamente ausentes dos estudos no campo da saúde sexual e reprodutiva, como se fossem assexuados ou estivessem indefinidamente à parte de contextos de vulnerabilidade. Portanto, características inerentes à faixa etária da adolescência contribuem para sua maior vulnerabilidade em relação às IST/HIV/Aids e justificam, dessa forma, a necessidade do desenvolvimento de programas de prevenção específicos para a mesma.

O aspecto *Prevenção de doenças* refere-se ao conhecimento dos pais em relação as IST, alguns pais afirmaram não saber muita coisa a respeito dessas doenças, mas uma boa parte deles citou o uso do preservativo como forma de prevenção frente às IST. Estudos que tratam da vida sexual e do uso de contraceptivos e preservativos pelos adolescentes têm evidenciado que esses jovens tendem a não usá-los quando iniciam a vida sexual muito cedo e definem a relação em que ocorreu sua iniciação sexual como casual, como é o caso, por exemplo, de adolescentes do sexo feminino que se relacionam com parceiros mais velhos, de uma faixa etária, às vezes, bem superior a delas (NARRING, WYDLER, MICHAUD, 2000; SVARE, KJAER, THOMSEN *et al.*, 2002 *apud* PAIVA, CALAZANS, VENTURI *et al.*, 2008).

“existe a sífilis e outros tipos de doenças, mas não me lembro dos nomes” (pai1);
“já ouvi falar em IST e Aids, mas não sei muita coisa a respeito”(pai2);
“tem que se prevenir usando camisinha” (mãe3);
“são doenças que ‘pegam’ através das relações sexuais sem o uso do preservativo” (mãe5);

De acordo com tais evidências, é possível concluir que os pais precisam ter um conhecimento mais aprofundado acerca das IST/HIV/Aids, com o intuito de que possam orientar melhor os seus filhos sobre as formas de transmissão e prevenção dessas doenças (NARRING, WYDLER, MICHAUD, 2000; SVARE, KJAER, THOMSEN *et al.*, 2002 *APUD* PAIVA, CALAZANS, VENTURI *et al.*, 2008).

A *Aids* é caracterizada nas falas dos pais como sendo uma doença perigosa e que não tem cura, foi possível observar, no decorrer das entrevistas, um enfoque maior dos pais em relação a temática *Aids*, ou seja, falar em IST significa falar em *Aids*. Portanto, ficou evidenciado o fato de os pais apresentarem uma preocupação maior com as consequências da *Aids*, em detrimento a falta de conhecimento dos mesmos acerca das outras IST.

*“a Aids é uma das DST mais falada na atualidade e que mais mata”(pai1);
“é uma doença que não tem cura” (mãe1);
“a Aids é uma corrida contra a vida”(pai4);
“a Aids é um castigo que DEUS dá pela sua promiscuidade”(pai5);*

A transmissão da *Aids* envolve aspectos comportamentais, cognitivos, emocionais e culturais. Pesquisas têm provado que medidas preventivas orientadas para a totalidade da população têm pouca eficácia diante de grupos específicos, tais como o adolescente, portanto, qualquer atividade que vise a prevenção de IST/HIV/*Aids* deve levar em consideração as diferenças entre os grupos sociais, caso contrário, tenderá ao fracasso (AYRES, 1999 *et al. apud* CAMARGO e BERTOLDO, 2006).

A possibilidade de os adolescentes contraírem alguma IST/HIV/*Aids*, segundo a opinião dos pais, foi avaliada levando-se em consideração o aspecto *Não se cuidar*, ou seja, a maioria dos pais reconheceu a possibilidade de os filhos contraírem alguma IST, caso não utilizem o preservativo nas relações sexuais. Apenas dois pais admitiram que o filho não corre o risco de contrair alguma IST e, um outro pai afirmou que os filhos estão protegidos, no entanto, esse mesmo pai entrou em contradição ao admitir a possibilidade de os filhos contraírem alguma IST.

*“meu filho pode estar sujeito a pegar alguma IST/Aids desde que não se previna nas relações sexuais”(pai1);
“meu filho não está sujeito, pois converso com ele”(pai2);
“acho que minhas orientações são suficientes pra livrar ele dessas doenças”(mãe2);
“sim, se ele não se cuidar e sempre ficar trocando de parceira sem usar camisinha, ele estará sujeito as IST/Aids”(pai4);
“acredito que não, de acordo com as orientações que damos aos nossos filhos acho que estão protegidos, mas admito a possibilidade de que isso possa vir acontecer”(pai5);*

No entanto, estudos revelaram importantes lacunas no conhecimento dos jovens acerca das IST/HIV/*Aids* e, que apenas o aumento do nível de informação sobre as vias de transmissão e necessidade de usar o preservativo não garante as mudanças de comportamento. As normas culturais presentes na socialização de jovens para a vida sexual continuam colocando homens e mulheres em situações vulneráveis que resultam na gravidez indesejada e em doenças sexualmente transmissíveis. Dessa forma, programas de prevenção devem abordar o contexto psicossocial, levando em conta não apenas

a vulnerabilidade individual, mas também a vulnerabilidade social frente as IST/HIV/Aids (APLASCA,1995; KUHN,1994; PAIVA,1994 *et al. apud* ANTUNES; PERES; PAIVA, *et al.* 2002).

O aspecto *Posso ou não pegar*, avaliou a possibilidade de os pais contraírem alguma IST/HIV/Aids, alguns pais afirmaram estar livres de contrair essas doenças pelo fato de terem parceiros fixos, outros, porém, admitiram estar sujeitos a adquirir alguma IST, por conta de uma possível infidelidade de seus parceiros. Alguns afirmaram a possibilidade de contrair essas doenças através de outros meios, além das relações sexuais.

“acho muito difícil ‘pegar’ alguma IST/Aids, pois sempre faço sexo com a mesma parceira” (pai1);

“posso vir a ‘pegar’ alguma IST/Aids, desde que eu faça uma transfusão sanguínea em um lugar de má procedência, que não seja confiável ou através do uso de seringas e agulhas utilizadas por outras pessoas” (pai2);

“sim, posso vir a ‘pegar’ alguma IST, uma vez que mantenho relações sexuais com meu parceiro sem preservativo e não tenho certeza que ele é totalmente fiel a mim” (mãe4);

“nesse mundo de hoje tudo é possível, acho que estou sujeito a essas doenças” (pai6);

Estudos mostram que as mulheres, especialmente as casadas ou vivendo em união estável, têm sido colocadas em situação de vulnerabilidade em relação à Aids em decorrência de seu comportamento sexual desprotegido, creditando confiança em seus parceiros. A análise desse fato deverá levar em consideração as questões de gênero envolvendo os parceiros, ou seja, na maioria das vezes, as mulheres encontram-se em desvantagem no momento da escolha do uso do preservativo nas relações sexuais (JIMÉNEZ, GOTLIEB, HARDY, *et al.* 2001; SILVEIRA, BÉRIA, HORTA, *et al.* 2002).

Considerando as três categorias temáticas (***Diálogo; Relações Familiares; Riscos e Prevenção***) discutidas acima, é possível fazer reflexões acerca do comportamento de pais e filhos em relação à problemática das IST/HIV/Aids. Ficou evidenciada a importância do diálogo entre os casais, bem como entre pais e filhos, pois através desse diálogo é possível identificar elementos dentro do contexto familiar que irão direcionar os pais, no sentido de orientar os filhos acerca das formas de transmissão e prevenção frente as IST/HIV/Aids.

A análise das relações familiares revelou as diferentes formas de relacionamento entre pais e filhos, bem como a visão dos pais acerca da realidade atual, em detrimento a época em que eles eram adolescentes, ou seja, os pais puderam fazer um paralelo entre a educação que receberam de seus pais e a educação que passam a seus filhos. Constatou-se, então, uma espécie de ‘frustração’ dos pais pelo fato de não conseguirem passar a seus filhos a educação que receberam de seus pais, isso por conta de estarem diante de uma outra realidade, de um outro contexto social, em que os valores diferem.

Nas relações familiares, o diálogo entre pai e filho ocorre quando a vontade e a abertura de um encontrar o outro se faz presente, porém o que ocorre na comunicação é

uma sucessão de acusações, em que o filho lamenta e os pais criticam e repreendem (AMARAL; FONSECA, 2006).

Quanto aos riscos e prevenção, ficou evidenciada a falta de conhecimento de alguns pais em relação as IST/HIV/Aids, pois alguns pais consideram-se livres de vir a contrair alguma IST, bem como de seus próprios filhos contraírem, seja pelo fato de não terem conhecimento suficiente, ou, simplesmente, pela não consciência da importância da adoção de condutas de auto-cuidado em relação à prevenção dessas doenças.

Conclusões

O presente estudo veio identificar e analisar os aspectos culturais inseridos no contexto familiar e a maneira como eles influenciam as relações entre pais e filhos diante da problemática das IST/HIV/Aids. A cultura foi identificada, através da literatura, como tendo uma forte influência no comportamento de pais e filhos, acarretando, assim, posturas e atitudes em relação ao auto-cuidado frente a essas doenças.

O elemento família, por exercer um papel relevante no indivíduo em relação a hábitos, costumes e comportamento, encontra-se marcado pela influência de fatores culturais, aos quais irão determinar o posicionamento das pessoas diante da realidade que as cerca.

O adolescente, por encontrar-se em uma fase de mudanças sociais e biológicas, onde os questionamentos e inquietudes se fazem presentes, torna-se um alvo fácil de fatores de risco que possam comprometer sua saúde.

Nesse sentido, os pais têm um papel decisivo no que diz respeito a educação e orientação de seus filhos adolescentes, para tanto, é necessário que os pais estejam preparados, tanto a nível de conhecimento, como também de maturidade para saberem lidar com as adversidades, e poderem corresponder às expectativas dos filhos em relação as dúvidas dos mesmos.

Diante da análise dos resultados desse estudo, é válido destacar a importância do diálogo entre pais e filhos, como uma importante ferramenta que irá influenciar o comportamento desses jovens frente às IST/HIV/Aids. O estudo mostrou que existe diálogo, na maioria das vezes, segundo pais e filhos, porém, esse diálogo deixa a desejar na opinião de alguns filhos, pois de acordo com esses jovens, os pais não estão preparados para tirar as dúvidas de seus filhos, além do fato dos adolescentes apontarem a vergonha que os pais sentem em conversar acerca de assuntos referentes à sexualidade. Por outro lado, os pais afirmaram que procuram dialogar com seus filhos, porém os adolescentes não querem, alegando que já sabem o suficiente.

A falta de conhecimento por parte de alguns pais e filhos acerca da transmissão e prevenção das IST/HIV/Aids é um aspecto que dificulta a mudança de hábitos e costumes, pois por acharem que nunca vão adquirir alguma IST, tanto esses pais quanto os filhos não têm noção real dos riscos aos quais estão sujeitos.

As relações familiares observadas estavam marcadas por fortes valores culturais, ou seja, a maioria dos pais demonstrou preocupação com os filhos acerca das

IST/HIV/Aids, porém esbarravam em barreiras culturais herdadas da educação que receberam de seus pais, em que o diálogo com esses acerca de temáticas ligadas à sexualidade era um tabu.

Frente a essa realidade, foi possível perceber que as questões referentes a prevenção de IST/HIV/Aids estão ligadas a fatores não apenas individuais, mas também culturais, remetendo, portanto, não apenas a vulnerabilidade individual dos sujeitos do estudo, mas também a vulnerabilidade social dos mesmos.

Faz-se necessário o desenvolvimento, junto as famílias, de estratégias educacionais em saúde, que venham corresponder as reais necessidades de pais e filhos. Isso será possível, quando os fatores sociais e culturais envolvidos na problemática das IST/HIV/Aids forem identificados, analisados e entendidos, para que assim, medidas efetivas possam ser planejadas e executadas de acordo com a realidade a qual se faz presente.

O papel de profissionais da saúde, notadamente de enfermeiros, em relação ao desenvolvimento de estratégias que contemplem a prevenção das IST/HIV/Aids junto aos pais e filhos, deve ser considerado, uma vez que a Enfermagem por fazer uso da Educação em Saúde, pode ajudar na identificação de fatores sociais e culturais que dificultam e/ou impedem a mudança de hábitos e costumes nocivos à saúde, além de poder proporcionar aos pais e filhos uma maior interação e, conseqüentemente, um conhecimento maior das relações familiares.

Espera-se, com o presente estudo, contribuir para o entendimento acerca das implicações culturais envolvidas nas relações entre pais e filhos e, com isso, poder despertar o interesse pelo aprofundamento da temática, com o intuito de trazer benefícios reais as famílias frente a realidade das IST/HIV/Aids.

Referências

- ALENCAR, A.; SILVA, L.; SILVA, F.A.; DINIZ, R.E.S. Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. **Ciência e Educação**, v. 14, n. 1, p. 159-168, 2008.
- AMARAL, M.A.; FONSECA, R.M.G.S. Entre o desejo e o medo: as representações sociais das adolescentes acerca da iniciação sexual. **Rev. Esc. Enferm.**, São Paulo, v. 40, n.4, p.469-76, dez. 2006.
- ANTUNES, M.C., PERES, C.A., PAIVA, V., et al. Diferenças na prevenção da AIDS entre homens e mulheres jovens de escolas públicas em São Paulo, SP. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v.36, n.4, agost. 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto. Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002, p.145-157.
- BEZERRA, E.P.; ARAÚJO, M.F.M.; BARRROSO, M.G.T. Promoção da saúde em doenças transmissíveis- uma investigação entre adolescentes. **Acta Paul. Enferm.**, São Paulo, v.19, n.4, out/dez 2006.
- BORGES, A.L.V; NICHATA, L.Y.I.; SCHOR, N. Conversando sobre sexo: a rede socio-familiar como base de promoção da saúde sexual e reprodutiva de adolescentes. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.14, n.3, maio/jun.2006.
- BORGES, A.L.V., SCHOR, N. Homens adolescentes e vida sexual: heterogeneidade nas motivações que cercam a iniciação sexual. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.23, n.1, jan. 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996-Dispõe sobre a realização de pesquisas com seres humanos. Brasília, 1996.
- CAMARGO, B.V; BERTOLDO, R.B. Comparação da vulnerabilidade de estudantes da escola pública e particular em relação ao HIV. **Estud. psicol.**, Campinas, v.23, n.4, out./dez. 2006.
- CAMARGO, E.A.I.; FERRARI, R.A.P. Adolescentes:conhecimentos sobre sexualidade antes e após a participação em oficinas de prevenção. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.14, n.3, maio/jun. 2009.

CARVALHO, A. S. Metodologia da entrevista: uma abordagem fenomenológica. Rio de Janeiro: Agir, 1987, p.32-67.

CODES, J.S.; COHEN, D.A.; MELO, N.A.; TEIXEIRA, GG; LEAL, AS; SILVA, T.J., et al. Detecção de doenças sexualmente transmissíveis em ambientes clínicos e não clínicos na Cidade de Salvador. **Cad. Saúde Pública**, Bahia, v.22, p. 325-34, 2006.

COUTINHO, C.P.(2005). Percursos da investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). Braga: Universidade do Minho. Série “Monografias em Educação”, CIED. p.205-219.

DAMASCENO, A.K.C., COSTA, L.B., PINHEIRO, P.N.C. Para além das colunas de HÉRCULES. Filosofia e ações de enfermagem. Análise de conteúdo em enfermagem, 2004, p.161-71.

FALKEMBACH, E.M.F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. Contexto Educ. (Ijuí), 1987, v.7, cap.2, p.19-24.

FREIRE, P. Educação e mudança. Editora: Paz e Terra, 19ª EDIÇÃO, 1993, p.65.

_____. Educação e mudança. Editora: Paz e Terra, 19ª EDIÇÃO, 1993, p.28.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Editora: Paz e Terra, 14ª ed. 2000, p.154.

GIL, A.C.. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: **Atlas**, 2002. p. 41-55

GOMES, M.A., PEREIRA, M.L.D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.10, n.2, abril/jun. 2005.

GUBERT, F.A. Relato de mães sobre o diálogo acerca da saúde sexual e reprodutiva com suas filhas adolescentes. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

HOLANDA, M.L; MACHADO, M.F.A.S.; VIEIRA, N.F.C., et al. Comprensión de los padres sobre la exposición de los hijos a los riesgos de las ETS/SIDA. **Rev. Rene**, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 27-34, abr. 2006.

JIMÉNEZ, A.L., GOTLIEB, S.L.D., HARDY, E., et al. Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis em mulheres: associação com variáveis socioeconômicas e demográficas. **Cad. Saúde Pública**, v.17, p.55-62, 2001.

LARAIA, R.B. Cultura: um conceito antropológico. 19ª edição. Rio de Janeiro, 2006. p.19-45.

LIMA, A.A.A.; PEDRO, E.N.R. Crescendo com HIV/AIDS: estudo com adolescentes portadoras de HIV/AIDS e suas cuidadoras-familiares. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.16, n.3, maio/jun. 2008.

MARQUES, E.S; MENDES, D.A.; TORNIS, N.H.M. O conhecimento dos escolares adolescentes sobre doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. **Rev. Eletr. Enf.**, v.8, n. 1, p.58-62, abr. 2006.

PAIVA, V., CALAZANS, G., VENTURI, G., et al. Idade e uso de preservativo na iniciação sexual de adolescentes brasileiros. **Rev. Saúde Pública**, v.42, p.45-53, 2008.

PORTO, J.B.; TAMAYO, A. Influência dos valores laborais dos pais sobre os valores laborais dos filhos. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto alegre, v.19, n.1, 2006.

PRATTA E.M.M.; SANTOS, M.A. Opiniões dos adolescentes do ensino médio sobre o relacionamento familiar e seus planos para o futuro. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, jan/abr 2007.

_____. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicol. Estud.**, Maringá, v.12, n.2, maio/agost. 2007.

_____. Reflexões sobre as relações entre drogadição, adolescência e família: um estudo bibliográfico. **Estud. Psicol.**, Natal, v.11, n.3, set./dez. 2006.

RODRIGUES, R.M. Pesquisa Acadêmica; como facilitar o processo de preparação de suas etapas. Editora: Atlas, 2007, p.29.

SILVEIRA, M.F., BÉRIA, J.U., HORTA, B.L., et al. Autopercepção de vulnerabilidade às doenças sexualmente transmissíveis e AIDS em mulheres. **Rev. Saúde Pública**, v.36, p.670-7, 2002.

SOUZA, M.M., BRUNINI, S., ALMEIDA, N.A.M., MUNARI, D.B. Programa educativo sobre sexualidade e DST: relato de experiência com grupo de adolescentes. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v.60, n.1, p.102-5, jan./fev. 2007.

TAQUETTE, S.R., VILHENA, M.M., PAULA, M.C. Doenças sexualmente transmissíveis na adolescência: estudo de fatores de risco. **Rev. Soc. Bras. Med.**, Uberaba, v.37, n.3, maio/jun. 2004.

THIENGO, M.A., OLIVEIRA, D.C., RODRIGUES, B.M.R.D. Representações sociais do HIV/AIDS entre adolescentes: implicações para os cuidados de enfermagem. **Rev. Esc. Enferm.**, São Paulo, v.39, n.1, mar. 2005.

TRAJMAN, A.; BELO, M.T.; TEIXEIRA, E.G.; DANTAS, V.C.S.; SALOMÃO, F.M.; CUNHA, A. Conhecimento sobre DST/AIDS e comportamento sexual entre estudantes do ensino médio no Rio de Janeiro. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.19, p.127-33, 2006.

WAGNER, A.; CARPENEDO, C; MELO, L.P.; et al. Estratégias de comunicação familiar: a perspectiva dos filhos adolescentes. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v.18, n.2, p.277-82, 2005.

WAGNER, A.; FALCKE, D.; SILVEIRA, L.M.B.O.; MOSMANN, C.P. A comunicação em famílias com filhos adolescentes. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 7, n. 1, jan/jun 2002.

RAYMOND WILLIAMS E O MATERIALISMO CULTURAL: UMA APROXIMAÇÃO A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO É POSSÍVEL?

*César Ferreira da Silva
Fernanda dos Santos Paulo*

Introdução

Para apresentar brevemente os momentos iniciais da vida de Raymond Williams, a priori necessitamos caminhar por momentos históricos do autor, Williams nasceu no pequeno vilarejo de Pandy, no país de Gales no ano de 1921. Filho de ferroviários e de uma família camponesa, teve desde muito novo uma forte presença de seu pai no Partido Trabalhista Britânico, pelo qual desenvolveu forte apressso.

A experiência de Williams no partido trabalhista contribui significativamente no desenvolvimento de sua trajetória intelectual. Consegue através de uma bolsa de estudos ingressar na Universidade de Cambridge, onde mais tarde lecionará como professor. Trabalha como professor na educação de adultos por 14 anos e posteriormente essa experiência resultará no que talvez seja seu maior projeto intelectual, a saber: Os Estudos Culturais. Williams encerra sua contribuição intelectual em 1988 (ano de seu falecimento), deixando um acervo intelectual significativo em escritos sobre cultura e crítica literária.

A reflexão acerca do pensamento cultural de Raymond Williams vem ganhando destaque significativo nas agências de pesquisas acadêmicas. Porém, estudiosos de diferentes áreas discorrem sobre o autor usando superficialmente seus conceitos e aproveitando pouco sua contribuição intelectual, que transita por diferentes temáticas. Muitos trabalhos apresentam citações do autor para poder justificar e complementar algum aspecto teórico de suas produções acadêmicas e acabam não as aprofundando. Podemos acreditar que neste sentido a produção intelectual de Williams possa ser mais bem aproveitada no meio acadêmico, e que os Estudos Culturais juntamente com seu Materialismo Cultural possam contribuir significativamente ao campo da Sociologia da Educação devido ao grande potencial heurístico que o autor possui.

Maria Elisa Cevasco, uma das maiores estudiosas de Williams no Brasil, explica que para que Williams construísse seu Materialismo Cultural foi preciso que o autor utilizasse toda sua trajetória pessoal e cultural juntamente com as construções sociais ao longo de sua vida. Para melhor elucidar esse entendimento vejamos, portanto, a fala na íntegra:

A trajetória pessoal de Williams o levou à percepção de que “estudar a cultura pode ser a porta de entrada para uma crítica empenhada, que visa entender o funcionamento da sociedade com o objetivo de transformá-la”. Sob esta percepção, Williams adotou a posição teórica do materialismo cultural, o que justifica a centralidade da cultura como uma categoria teórica predominante em seus escritos. (CEVASCO, 1999, p. 76),

Apresentado a posição teórica de Williams como Materialismo Cultural, poder-se-á então avançarmos na apresentação. Williams se constitui como educador escrevendo e lecionando por 14 anos na Educação de Adultos e em algumas das Universidades mais respeitadas e conceituadas do mundo, como a de Cambridge (1961) e mais tarde como professor visitante em Stanford (1973). Isto posto, pode-se entender que Williams tem um grande apelo pela educação e seu processo transformador no ser humano. Mas ele vai além - em diversas obras escreve sobre a importância da educação como algo comum e ordinário, acredita que é através da educação e das experiências pessoais que podemos contribuir para superação de problemas sociais:

[...] todos reconheçamos que a educação é algo comum, ordinário: trata-se, antes de mais nada, do processo de dotar todos os membros de uma sociedade com a totalidade de seus significados comuns e com as habilidades que lhes possibilitarão retificar esses significados, à luz de suas próprias experiências pessoais e comuns (WILLIAMS, 2015, p. 21).

Taborda de Oliveira (2014) apresenta a importância de Williams para o campo da Sociologia da Educação e seus alcances para as pesquisas na área:

Também por essa fecunda articulação, mas, sobretudo, pela qualidade da sua produção intelectual e a sua relevância para o campo das humanidades, da educação em particular, entende-se que conhecer e explorar a sua obra para pensar a educação e a sua história é uma necessidade premente e uma oportunidade de ampliar nossas possibilidades analíticas de compreender a história dos fenômenos educativos, especialmente quando sabemos que seu pensamento impactou fortemente a Sociologia da Educação e os Estudos Curriculares. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p. 258)

Mariano (2016) é um estudioso dos fenômenos Culturais e do Materialismo Cultural de Raymond Williams, e recentemente publicou um ensaio de natureza teórica sobre o autor, destacando o potencial heurístico que Williams apresenta para as pesquisas no campo da Sociologia da Educação. Vejamos no trecho a seguir a importância de sua contribuição:

[...] fica evidente, mais uma vez, a sua proposição do materialismo cultural, ou seja, de que os vários sistemas que compõem a sociedade – e, para ele, o educativo é tão importante quanto o de comunicação, por exemplo – sejam vistos a partir de seu desenvolvimento histórico e das bases materiais que os determinam. Assim sendo, ainda que o autor não tenha se dedicado especificamente ao campo educacional, sua obra possui envergadura tal que permite pensar os diferentes campos do conhecimento. (MARIANO, 2016, p. 336)

No trecho acima, Mariano (2016), juntamente com os outros estudiosos referenciados, pôde apresentar claramente o potencial teórico que Raymond Williams tem para

contribuir nas pesquisas no campo da Sociologia da Educação. Doravante, fica nítida a necessidade de pesquisas que tomem o autor como referência central, para que desta forma, seja realizado um trabalho de aprofundamento teórico em seu Materialismo Cultural.

Metodologia

Pretender-se-á encontrar uma aproximação teórica e conceitual no que versa as contribuições do Materialismo Cultural de Raymond Williams ao campo da Sociologia da Educação. Para tal empreitada, a melhor metodologia que poderá responder aos objetivos propostos na presente proposta de pesquisa se constituirá na realização metodológica de uma pesquisa teórico bibliográfica. Para tanto, é de suma importância que a pesquisa teórica bibliográfica e científica deva ter como pressuposto o rigor metodológico a clareza em seus objetivos, conhecimento e aprofundamento do tema a ser trabalhado.

O Estudioso sobre os processos metodológicos de pesquisa, Gil (2002), explana sobre o quão é importante se conhecer o rigor de uma pesquisa científica, vejamos no trecho seguinte que:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 2002, p. 17)

Ainda, para Gil (2002), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (Gil, 2002, p.45)

Foi definido então, como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, por acreditar ser o tipo de pesquisa mais pertinente a atender às questões presentes nesta pesquisa e por entender, que “[...] é a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela”. (Minayo, apud LIMA; MIOTO, 2007, p. 39)

Em relação ao procedimento de pesquisa bibliográfica, que, por muitas vezes, vem aparecendo como revisão da literatura ou revisão bibliográfica, é muito importante compreender que o pesquisa bibliográfica já contempla também aspectos da revisão de literatura, como afirma Lima e Miotto (2007) no seguinte trecho:

Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimento de busca por soluções atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38)

Sendo assim, a “pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (GIL apud LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

Já então definidos, portanto, os parâmetros metodológicos, obedecer-se-á ao primeiro pressuposto da pesquisa bibliográfica, procedendo com a leitura do material construído no levantamento bibliográfico, que de acordo com Lima e Mioto (2007), versa sobre a importância da leitura do material pesquisado.

No caso da pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência (LIMA; MIOTO, 2007, p.41)

Claro está, desse modo, que a pesquisa bibliográfica totalmente alinhada aos objetivos da presente pesquisa, permite dar total ancoramento teórico para poder vislumbrar respostas a respeito da compreensão do porque Raymond Williams é um autor com pouca penetração nas pesquisas educacionais brasileiras, se Williams pode contribuir nas pesquisas referentes à Sociologia da Educação e, mais ainda, se o aporte conceitual do autor tem potencial para pesquisas no campo educacional. Desta forma, e com tamanha inquietação, poder-se-á mais uma vez solidificar que a pesquisa bibliográfica possui envergadura teórica tal para dar conta da presente proposta de pesquisa. Lima e Mioto (2007), mais uma vez, podem reafirmar que:

[...] reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

Portanto, é nesse sentido teórico metodológico, que esta pesquisa se ancorará, e em linhas gerais prostrará trazer reflexões acerca do modo como Raymond Williams vem sendo estudado por teóricos acadêmicos e, sobretudo, como seu Materialismo Cultural poderá contribuir com as pesquisas em Sociologia da Educação e se essa contribuição é possível, certo que os teóricos apresentados darão sustentação tal para tamanha complexidade apresentada por seu Materialismo Cultural. Está nítido que Williams como estudioso da Cultura vislumbra que a educação é uma porta para enfrentar as desigualdades e dificuldades enfrentadas pela sociedade.

Aproximando Raymond Williams à Sociologia da Educação

Recentemente foi publicada uma dissertação de Mestrado cujo referencial teórico central pesquisado foi Williams, na qual a estudiosa Lucélia Carla da Silva dos Anjos (2017) apresenta a relevância cultural em se pesquisar Williams, e realiza um estudo profundo sobre publicações e pesquisas que tomaram o autor como referencial teórico central. Ela também contribui significativamente na compreensão das proposições dos fenômenos culturais apresentados por Williams. Sobretudo ANJOS (2017, p. 23) nos mostra com muita maestria que “para Williams, a palavra cultura é uma das mais complexas e mais complicadas de se explicar, por conta do desenvolvimento histórico e dos seus diferentes significados e sentidos já empregados em diversas línguas, que variam, por exemplo, entre o sentido de cultura como modo de vida de um povo ou a cultura como prática das atividades intelectuais, especialmente artísticas.” (Apud WILLIAMS, 2003).

Ainda ANJOS (2017) apresenta que o autor justifica sua sistematização em torno da palavra “cultura” no seguinte trecho:

A cultura é uma das duas ou três palavras mais complicadas na língua inglesa. Em parte, isso se deve ao seu complicado desenvolvimento histórico em várias línguas europeias, mas, principalmente, porque hoje veio a ser usado para conceitos importantes em várias disciplinas intelectuais diferentes e vários sistemas de pensamento distintos e incompatíveis (WILLIAMS, 2003, p. 87, tradução nossa).

Mesmo com toda complexidade atribuída à palavra “Cultura”, Williams avança em suas reflexões e nos apresenta que “a cultura é algo comum, em todas as sociedades e em todos os modos de se pensar da vida humana.” (WILLIAMS, 2015, p. 06). Podemos conceber que o autor apresenta que a cultura está contida em todas as possibilidades de se viver em sociedade e, por conseguinte, até no modo que pensamos sobre nós mesmos e como vivemos em sociedade. Sendo assim, o ser humano seria reflexo dessa cultura inexoravelmente, e os comportamentos e mudanças promovidos fazem parte dessa cultura, como explana Williams novamente: “a cultura é comum: em meio a todas as mudanças vamos nos ater a isso” (WILLIAMS, 2015, p. 08).

Se a cultura é algo comum como nos apresentou Williams, podemos interpretar que o ser humano a constrói cotidianamente em suas relações em sociedade. No entanto, pode-se perceber que o processo cultural da vida humana é um fenômeno que vem sendo pouco aprofundado teoricamente e Williams apresenta grande potencial heurístico para contribuir nos estudos dos fenômenos culturais, tão qual na compreensão dos processos e características da cultura do vivido, seja tanto em pesquisas teóricas acadêmicas científicas como essa que propomos dentro da perspectiva em Sociologia da Educação, ou em outras áreas que o autor contempla.

Williams, buscando dar solidez à sua proposta teórica juntamente com a junção de suas experiências pessoais, sociais e profissionais, toma como base para poder avan-

çar em seus estudos culturais o que ele define em seu livro *Marxismo e Literatura* (1979) como sendo o Materialismo Cultural. A fala de Williams na íntegra revela que o “Materialismo Cultural é uma teoria das especificidades da produção cultural e literária material, dentro do materialismo histórico.” (WILLIAMS, 1979, p. 12). A partir desta colocação do culturalista, pode-se compreender que a cultura é um modo da produção da vida humana.

Como Williams nos apresentou que a cultura é um modo de produção da vida humana, é importante destacar uma reflexão sobre o conceito de cultura, para dar luz à aproximação de suas ideias à Sociologia da Educação, em que está contida em seu ensaio sob o nome de “A Cultura é Algo Comum”, de 1958, que se encontra editado no livro intitulado “Recursos da Esperança”, onde o mesmo exemplifica de seguinte forma:

A cultura é algo comum a todos: este o fato primordial. Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra. A sociedade em desenvolvimento é um dado e, no entanto, ela se constrói e se reconstrói em cada modo de pensar individual. A formação desse modo individual é, a princípio, o lento aprendizado das formas, dos propósitos e dos significados de modo a possibilitar o trabalho, a observação e a comunicação. Depois, em segundo lugar, mas de igual importância, está a comprovação destes na experiência, a construção de novas observações, comparações e significados. Uma cultura tem dois aspectos: os significados e direções conhecidos, em que seus integrantes são treinados; e as novas observações e os significados que são apresentados e testados. Esses processos são ordinários das sociedades humanas e das mentes humanas, e observamos através dele a natureza e uma cultura: que é sempre tradicional quanto criativa; que é tanto os mais ordinários significados comuns quanto os mais refinados significados individuais. (WILLIAMS, 2015, p. 05)

Sob a reflexão deste trecho, Williams quer chamar atenção para a interpretação errônea que se faz sobre cultura e seu papel estético que tem influência no meio social. Cabe aqui ressaltar que a cultura estética estaria sob a ótica e o alcance de mentes e pessoas privilegiadas, e que esta também pode ser entendida como sendo a famosa cultura erudita, que tanto se é falada no senso comum. Williams, neste sentido, quer destituir essa concepção e chamar atenção que a cultura é ordinária e, portanto, é produzida por todos, e que é erroneamente associada ao conceito cultura de massa. O Professor Mariano (2016) no qual tem avançado significativamente nos Estudos Culturais na ótica de Williams, mais uma vez contribui e exemplifica melhor essa concepção da seguinte forma:

Não há cultura de massas, há, sim, formas de ver o povo como massa e produzir uma espécie de cultura que não é feita por ele, mas para ele. O que propõe o autor é reconhecer que o termo popular revela uma característica essencial da cultura: o de ser produzida pelo povo e não para ele. Todavia, Williams não nega a acepção estética que relaciona cultura às obras

de arte. O que ele propõe é o reconhecimento de que um modo de vida de um povo não pode ser estabelecido de cima para baixo, descartando o conceito de experiência concreta do vivido. É ali, no cotidiano, que os modos de vida ganham sentido e são sentidos subjetivamente a partir das condições materiais que estão dadas. (MARIANO, 2016, p. 338)

Assim como Williams nos apresenta que a experiência é um importante aspecto doravante aos comportamentos ordinários de uma cultura e, conseqüentemente, ao ambiente social em que se encontra inserida, o mesmo abrilhanta essa proposição na conjectura seguinte: “uma cultura são significados comuns, o produto de todo um povo, e os significados individuais disponibilizados, o produto de uma experiência pessoal e social empenhada de um indivíduo.” (WILLIAMS, 2015, p. 12.) Williams, portanto, mostra-nos que não se pode descartar as experiências constituídas de um indivíduo, pois elas estão interconectadas com todo e qualquer comportamento realizado pelos indivíduos sociais.

Adentrando as proposições sobre cultura e sociedade a fim de complementar as reflexões de Williams, o pesquisador social Tomaz Tadeu (2005) pode corroborar diretamente com as ideias sobre cultura/sociedade, na qual foram construídas até o presente momento, e as coloca da seguinte forma: “a sociedade existe nas relações concretas entre os grupos sociais, no processo material da existência.” (TOMAZ TADEU, 2005, p. 383). Pode-se contemplar, então, que Tomaz Tadeu nos mostra que a sociedade se constitui através das relações entre os grupos sociais. Neste contexto, poder-se-á aproximar Williams e Tomaz Tadeu, ao processo cultural e social que todos nós estamos inerentemente inseridos. Claro está, então, que a compreensão sobre as proposições de cultura explanadas por Williams vão ao encontro de uma educação que esteja atrelada à cultura, tomada sob a ótica da Sociologia da Educação, portanto poder-se-á vislumbrar que uma envergadura teórica, tal como a apresentada por Williams e seu Materialismo Cultural, pode contribuir significativamente para as pesquisas em Sociologia da Educação.

Cultura e Educação em Raymond Williams: aspectos sociológicos para pensar a Educação.

Como já se pode compreender, em linhas gerais, os aspectos culturais através das proposições de Williams explanadas anteriormente, adentrar-se-á a outro aspecto importante que versará aproximá-lo ainda mais ao campo da Sociologia da Educação. Williams (2015) entende que os processos dos comportamentos realizados pelos indivíduos sociais são características das experiências e dos contextos através do qual se encontram inseridos, e ainda defende que o processo educativo é o meio mais adequado para tornar a sociedade mais digna para se viver e que a cultura é de todos e construída para todos.

A única forma de defesa está na educação, que pelo menos mantém vivas algumas coisas e que também, pelo menos em minoria, desenvolve modos de pensar e sentimentos capazes

de entender o que está acontecendo, e de manter mais requintados valores individuais. (WILLIAMS, 2015, p. 13).

Neste trecho podemos notar que Williams defende a educação como forma para desenvolver novos modos para se pensar características e sentimentos da cultura do vivido, apresentando como ela é capaz de manter valores requintados, tanto sob os valores individuais como também pode-se pensar à guisa em valores de uma cultura em comum, que seja construída por todos e para todos. Williams continua avançando em direção a educação como a solução para essa problemática social que constantemente vivemos no atual momento social. Podemos pensar nesse sentido um possível paralelo com a Sociologia da Educação, quando tratada através da compreensão dos fenômenos educativos que influenciam direta e indiretamente os alunos, seja em âmbitos universitários ou desde o ensino de básico.

Desejo em primeiro lugar, que todos reconheçamos que a educação é algo comum, ordinário: trata-se, antes de mais nada, do processo de dotar todos os membros da sociedade com a totalidade de seus significados comuns e com as habilidades que lhes possibilitarão retificar esses significados, à luz de suas próprias experiências pessoais e comuns. Se começarmos por aí, podemos nos livrar das restrições remanescentes e fazer mudanças necessárias. (WILLIAMS, 2015, p. 21).

Outrossim, como Williams acaba de nos apresentar, percebemos que a educação é um processo ordinário e, portanto, capaz de dotar toda uma sociedade, com seus significados e experiências, de forma que através do processo educativo possamos almejar mudanças necessárias nos comportamentos culturais e educacionais, de toda uma cultura em comum. (MARIANO, 2016, p. 341) diz que, “portanto, se a cultura é de todos a educação também o é.” E traz consigo Taborda de Oliveira (2014) para poder exemplificar que educação e cultura são algo comuns em uma sociedade.

Nesse caso, não se trata de captar uma suposta totalidade abstrata, mas de entender como determinadas formas de organização da cultura foram e são desenvolvidas a partir das relações de poder que afirmam alguns atores, produtos e consumidores de cultura – a alta cultura, por exemplo – em relação à maioria. Certamente isso ajudará a definir um conjunto de ênfases e omissões na cultura, os quais definirão comportamentos, atitudes, práticas que, por sua vez, gerarão sentidos e sensibilidades que serão também distintas conforme cada grupo social, de um lado, e toda aquela sociedade, de outro, caracterizando uma verdadeira educação das sensibilidades, seja pela via da educação formal, seja pelos processos de formação observados em outros espaços de educação e usufruto do tempo livre. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2014, p. 265)

Assim como Mariano (2016) e Taborda de Oliveira (2014) nos mostram claramente as formas de organização da cultura e como foram desenvolvidas a partir das relações das pessoas que consomem a cultura, podemos observar que a educação tanto

se faz de extrema relevância social quanto cultural, como uma possível estratégia para superação e enfrentamento das crises sociais do homem. Neste sentido, acreditar-se-á que se olharmos essas nuances sobre a ótica da Sociologia da Educação poderemos obter respostas que visarão contribuir para o desenvolvimento social, melhorando a vida das pessoas em todas as classes sociais, destarte então a educação tanto nas proposições de Williams (2015) quanto nas de Mariano (2016) se consolida como estratégia mais segura para o enfrentamento dessas características culturais como nos apresentou Williams em suas proposições anteriores. Williams consolida esse pensamento refletindo no seguinte trecho: “a educação é a confirmação dos significados comuns de uma sociedade e das habilidades necessárias para corrigi-los”. (WILLIAMS, 2015, p. 22)

Na obra *Cultura e Sociedade*, Williams pode concluir que “[...] a história da ideia de cultura é a história do modo por que reagimos em pensamento e em sentimento à mudança de condições por que passou nossa vida” (WILLIAMS, 1978, p. 305). Portanto, mostra-se claro a necessidade de compreender a cultura como algo comum na sociedade, e como as conjunturas se estabelecem através da experiência que são construídas na cultura do vivido, como as mudanças culturais e sociais são uma característica da atual sociedade, e até onde suas nuances podem chegar como aspectos positivos e negativos na contemporaneidade influenciando assim toda a sociedade. Certo que possamos chegar o mais próximo possível dessa compreensão, necessitamos aprofundar nossas inquietações em busca de mais respostas.

No entanto, a teoria de Raymond Williams sob o campo da Sociologia da Educação contribui para a educação brasileira. Para ele (1978) para que serve a cultura, pois ela não é abstração. Ideias com semente da vida e sementes da morte⁶¹, surgem como tipos de culturas para pensarmos o potencial teórico do autor para as pesquisas na área da educação:

É preciso distinguir as sementes de vida das sementes de morte. [...] Em um dos textos desta *ensemble* Williams alerta à intelectualidade para os perigos e armadilhas de uma erudição desengajada ou de uma retórica dogmática. O marxismo legitimatório e o marxismo acadêmico, envoltos nos gabinetes partidários oficiais e nos corredores universitários institucionais, segundo Williams, deveriam ser superados por um marxismo operativo. (SANTA, Betto Della, 2017, p. 02).

Como podemos observar, as definições de cultura variam conforme as diferentes épocas e teorias. No século XIX, cultura era considerado importante para o desenvolvimento da humanidade – porque abria-se para um conhecer-se e indagar-se sobre ques-

Raymond Williams, do desespero convincente à esperança viável. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2017/06/20/raymond-williams-do-desespero-convincente-a-esperanca-viavel/>. Publicado em: 20/06/2017 03h14 Modificado em: 14/11/2018 12h33

tões daquela época, ainda que cultura fosse restrito a arte como poesia – questionar era tarefa da elite.

Nos séculos XX e XXI, discute-se a cultura com relação com a sociedade, a sua função social e as disputas de projeto de sociedade (capitalistas e não capitalistas). Isto é, surge a discussão da cultura inseparada da sociedade, diferente do século XIX.

Hoje, a cultura dominante está presente e explícita na sociedade de classes. As pessoas são transformadas em produtos culturais na sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997), coisas a serem vendidas como afirmou Marx (1987). Um exemplo, são os candidatos políticos que dependem de um marqueteiro para “vender” seu projeto governamental – portanto, nesse viés, a cultura está ligada ao poder do estado capitalista. Mas, há outros exemplos tão importantes como esse, presentes na sociedade com intervenção da mídia. Aqui, o que importa é apresentar a expansão da cultura como produto de mercado; ela invadiu nossos lares, as nossas ruas e as nossas escolas. É a sociedade do espetáculo que prevalece na sociedade capitalista e a cultura é sinônimo de produto mercadológico, consideradas como as sementes da morte de Williams.

Williams, um autor quase que desconhecido na área da educação, inclusive na área da Sociologia da Educação, pouco discutido nas pesquisas educacionais – pode nos ajudar a recuperar o conceito de cultura contra hegemônica. Inicialmente, é necessário esclarecer que para esse autor, cultura popular e cultura erudita não podem ser tratadas de modo separadas, pois é importante contextualizá-las para compreender esses conceitos. É relevante salientar que a definição, mais antiga e que permanece é a de cultura é elitizada e restritiva (semente da morte); e, até 1960, no caso do Brasil, quase não se falava em cultura popular, em comunidades e tampouco em disseminação tecnológica da cultura (livros, TV, rádio, etc.).

A cultura, até então, tinha um sentido restrito voltado para uma classe social (burguesia). Depois, iniciou-se uma visão de cultura como semente da vida: cultura popular. Ao mesmo tempo, apareceu a discussão acirrada sobre as classes sociais e com elas as distintas concepções de cultura e de educação (FREIRE, 1987). Mesmo com o surgimento da cultura popularizada o sentido de cultura elitizada permaneceu como expressão de “alta cultura” - não conseguindo combater formas reducionistas que definiam a cultura a partir do erudito/burguesia.

Considerações finais

As considerações até aqui apresentadas não tendem a esgotar todos os aspectos teóricos elucidados no presente artigo, visto que a dimensão teórica dos autores até aqui explanadas são uma pequena parte sucinta das proposições que se buscou contemplar, claro está então que tanto as contribuições de Williams quanto as de Debord, dentre os outros autores, compõem um arcabouço singular de acordo com a visão de cada autor, outrossim, uma aproximação clara que possibilita dialogar entre ambos mostrou-se evidente.

Adentrar a dimensão da característica cultural que a sociedade do espetáculo nos traz, mostra-nos uma relevância marcante através do atual momento em que estamos vivenciando na presente cultura do espetáculo. Neste contexto não se pode descartar o potencial heurístico que foi apresentado mediante as proposições teóricas de Raymond Williams e Guy Debord, prostrando-se aproximações significativas entre cultura, educação e sociedade do espetáculo.

Raymond Williams, como um dos autores da sociologia Crítica da Educação, contribui para refletirmos e trabalharmos contra as dicotomias entre cultura popular e cultura burguesa, saber popular e saber erudito, razão e emoção, cultura e política - fenômenos históricos, presente na área da educação. A indispensabilidade de compreender a cultura como ação educativa presente na sociedade, aproxima-se com o conceito de experiências vividas de Freire (1987) - construídas no contexto histórico e social - e, no caso da classe popular, muitas vezes desvalorizadas como cultura. Se consideramos cultura como parte inerente da nossa vida, porque é um modo de vida - esse modo de vida em uma sociedade desigual considerando a cultura como algo que se adquire como se fosse uma mercadoria, é uma visão negativa (semente da morte), colidindo com a ideia de democratização da cultura e da educação (FREIRE, 1987). Portanto, na sociedade capitalista a cultura não é democrática, por que se tornou veículo da hegemonia (classe burguesa), apresentando a “cultura da pobreza” e a “cultura da riqueza”, daí escola para pobres e para ricos.

O modo de vida da nossa sociedade apresenta características das culturas (dominante e dominada) e na atual sociedade brasileira, a educação pode ter um papel importante para problematizarmos as dicotomias existentes na sociedade desigual e a luta pela democratização da cultura que é também da educação.

No livro *Cultura e Sociedade* Williams pode concluir que “[...] a história da ideia de cultura é a história do modo por que reagimos em pensamento e em sentimento à mudança de condições por que passou nossa vida” (WILLIAMS, 1978, p. 305). Portanto mostra-se claro a necessidade de compreender se a cultura como algo comum na sociedade, e como as conjunturas que se estabelecem através da experiência que são construídas na cultura do vivido, como as mudanças culturais e sociais são uma característica da atual sociedade do espetáculo, e até onde suas nuances podem chegar como aspectos positivos e negativos na contemporaneidade. Certos que possamos chegar o mais próximo possível dessa compreensão mostrando que contribuições ambas do referencial apresentado, podem demonstrar que Williams está dialogando com o que podemos contemplar em dias atuais de sociologia da educação, posteriormente as pesquisas tendem a ser contínuas e necessitamos aprofundar a presente pesquisa em busca de mais respostas.

Referências

ANJOS, L. C.S.A **presença de Raymond Williams em pesquisas na área de fundamentos da educação: analisando a produção das regiões sul e sudeste no período de 2010 a 2016**. Dissertação (Mestrado em Educação) 86 f. - Universidade Federal de Alfenas, 2017.

CEVASCO, M. E. B. P. S. **Para ler Raymond Williams. 1999. 211 f. Trabalho apresentado para concurso (Livre-docência)**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, 1999.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos, **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: 4 Ed. Atlas. 2002.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R.C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katál, Florianópolis, v.10, p.37- 45, 2007.

MARX, Karl. **O capital**. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MYNAIO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MARIANO, André Luiz Sena. **O materialismo cultural de Raymond Williams: aproximações às pesquisas sobre história do currículo e da profissão docente**. Rev. Eletrônica de Educação. V 10. N 02. 2016. p. 332-344.

SANTA, Betto della. **Raymond Williams, do desespero convincente à esperança viável**. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2017/06/20/raymond-williams-do-desespero-convincente-a-esperanca-viavel/>. Publicado em: 20/06/2017 e modificado em: 14/11/2018. Acesso: 21 jun. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2005.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus A. **Pensando a história da educação com Raymond Williams**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, jan./mar., 2014, p. 257-276.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras claves. Un vocabulário de La cultura y La sociedad**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Editora Zahar. 1979.

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da Esperança**, 1 ed. São Paulo: Editora Unesp. 2015.

O USO DA CAPOEIRA COMO INSTRUMENTO PSICOSSOCIAL DE INCLUSÃO

Cícero Barbosa de Lima

Introdução

A Capoeira é uma arte, uma dança, uma filosofia, onde o capoeirista expressa suas vontades, anseios e por menores que no cotidiano são muitas vezes reprimido e que nessa prática, dentro da roda, ou simplesmente olhando, este, consegue se desvincular do mundo e adentrar em uma outra dimensão para sanar todo o stress do dia a dia.

Essa prática, chamada capoeira, que outrora fora alvo de perseguições e caçadas, hoje se tornou símbolo patriótico brasileiro e motivo de orgulho para a nação e principalmente para os seus praticantes, contudo, ainda há certa resistência por parte de uma parcela relevante da população, por essa prática ser originalmente brasileira, escrava e negra. Essa mesma população quer negar seu passado e a formação do seu povo, o povo brasileiro.

Afirmando o trecho supracitado, Costa (p.14) diz que “por esta razão o qualquer outra anterior ao fato, após a Guerra dos Quilombos e Palmares o capoeira já era um tipo característico do Brasil colonial”.

Segundo Silva (2010, p.15), relata que:

A nefasta destruição de documentação sobre a escravidão no Brasil só adiou o reconhecimento de parte da nossa história, pois os relatos sobre os negros (Rugendas, Debret, Câmara Cascudo, entre outros) somados à resistência, através da manutenção da cultura afro-brasileira nos corpos dos brasileiros, demonstram a possibilidade de compreendermos cada vez melhor nosso passado e reconhecermos as contribuições dos múltiplos grupos que fizeram a nossa história.

Sabe-se que muitos documentos que se tratavam do Brasil império e da chegada dos primeiros escravos no Brasil, foram destruídos ao longo da história ou se perdendo e isso, hoje, é um dos grandes empecilhos para os estudos da origem da capoeira e suas vertentes. Porém, a história não se perdeu de tudo, muitas destas são passadas de pais para filhos e/ou contadas em rodas de rodas pelas mais velhas.

Hoje, se têm muitas dessas histórias documentadas e reproduzidas em forma de textos, cartilhas, folhetos e livros. Inclusive a capoeira entrou para o rol de Patrimônio Cultural Brasileiro, título dado pelo IPHAN em 2008. Esse título abriu portas para que a capoeira se expandisse e a carta de alforria, ao passo, que abrissem os olhos para a criação de políticas públicas que contemplem a capoeira em sua estrutura por ser uma arte genuinamente Brasileira.

Nesse sentido o presente artigo apresentará um panorama sobre o uso da capoeira como instrumento psicossocial de inclusão, trazendo em seu contexto um breve histórico da capoeira, o surgimento da mesma, além da prática desta no Brasil República e na atualidade e por fim a capoeira como objeto de inclusão social, sempre levando em conta o objeto capoeira e a sociedade.

Breve histórico da capoeira

A capoeira, assim como o carnaval, samba e o futebol, faz parte dos grandes ícones da atualidade representativos da identidade cultural brasileira. A capoeira é originária da experiência sociocultural de africanos e seus descendentes no Brasil. Descreve em sua trajetória histórica a força da obstinação contra a servidão e a síntese da expressão de diversas analogias étnicas de ascendência africana.

Assim como relata Oliveira e Leal (2009, p. 44), “A história da capoeira foi marcada por perseguições policiais, prisões, racismo, e outras formas de controle social que os agentes dessa prática cultural experimentaram em suas relações com o Estado Brasileiro”. Além disso, a história da capoeira como a história do Brasil é cheia de controvérsias e falta de documentos comprobatórios de suas práticas, suas ações, suas falhas e tantos outros que necessitam para se ter uma consistência tanto documental como histórica.

Oliveira e Leal (2009, p.18) faz uma síntese da capoeira e da sua persistência como praticante dessa arte-luta:

O capoeira não tem lugar nesta galeria de heróis nacionais. Bêbado, vadio, ocioso, mestiço, baderneiro, desordeiro, vicioso, vadio, era o paradigma da escória urbana, pior que o preto africano ou que o índio puro. Mas como um fantasma ele percorre em espectro as páginas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, lugar privilegiado de construção de uma memória nacional, em uma espécie de elogio invertido, onde a nobre classe dos historiadores do Império usa os subterrâneos dos pés de páginas para dar vazão aos seus “instintos mais primitivos.

Mas a capoeira nem sempre foi tratada dessa maneira como escória da sociedade, ou como um vadio, ocioso como descrito dentre tantos adjetivos degradantes, estes tiveram seus dias de glória e honra e deixaram suas marcas como grandes homens e mulher cravadas na história do povo brasileiro.

A prática da capoeira na atualidade

A capoeira já na década de 1930, ganha novos aspectos e sai da informalidade, passando para outro patamar da sociedade, recebendo assim uma credibilidade que outrora fora tirada e marginalizada. Essa capoeira fora reformulada e remodelada, re-

cendo uma nova caricatura e uma nova finalidade em sua prática, assim como a seus praticantes.

Oliveira e Leal (2009) descrevem que na década de 1930, Mestre Bimba e Mestre Pastinha.

Reinventam a capoeira, reordenando o seu lugar na ordem social, tirando-a do crime para o campo da educação física, antiga reivindicação de parte da primeira geração republicana. Essa mudança fora crucial para a (re) aceitação da capoeira novamente na sociedade.

Conde (2007, p. 55) diz que:

O surgimento de Mestre Bimba foi, talvez, um fator de aceleração deste processo. Ao incorporar à capoeira elementos do antigo Batuque, que lutas asiáticas (visando “resgatar” a sua potencialidade de arte marcial), bem como ao criar novos andamentos rítmicos para o jogo e um método de ensino sistematizado, com níveis de graduação, Bimba foi referenciado como a antítese do que era “tradicional” à capoeira.

O mestre, além de transferir a prática da capoeira da rua para uma academia (recinto fechado), criou um método que sistematizou e fragmentou o seu ensino, ou seja, formalizou a transmissão do saberda capoeira, entre outras, com as populares “sequências”.

Nesse pequeno relato, pode-se identificar o ressurgimento da capoeira, hoje conhecida como capoeira regional, ou capoeira de Mestre Bimba. Além de ser um grande precursor da capoeira, Mestre Bimba conseguiu levar a capoeira para as academias e transformá-la em um elemento da educação física, assim, regulamentando-a e transmitindo-a a uma nova geração de capoeiristas que nascia naquele momento.

A capoeira como objeto de inclusão social

A inclusão social não está somente na aceitação do outro indivíduo de condição diferenciada da sua, esta, se abrange em vários aspectos, social econômico, racial, étnico, etc., a aceitação, também, é apenas mais um ponto da inclusão, não esquecendo o respeito, integridade, integração e, muitos outros adjetivos que esta carrega em seu escopo.

A capoeira, como se sabe, teve seus altos e baixos durante toda a sua trajetória desde a sua criação até os dias atuais. Esta mesma, também teve o seu lado sombrio e sua fase de júbilo, mas hoje, depois de reformada e reformulada, a capoeira ganhou outra cara e outro status dentro do seu contexto e objetivos. Pode-se dizer que a capoeira é como o camaleão, assim como o nome de um dos seus movimentos, pois, se adequa a necessidade exigida nas circunstâncias em que se encontra, inclusive, já fora estudada por alguns autores essa faceta da capoeira e suas transformações.

Essa capoeira que se modificou ao longo do tempo, com todas as suas transformações, se adequou a uma forma que hoje se tem, de capoeira inclusiva, além de ser adaptável ao meio em que se encontra.

Conde (2007, p. 68), relata que:

A capoeira oferece vários recursos, o jogo agressivo/objetivo, o jogo atlético, o jogo malicioso/mandingueiro, o jogo de são-bento-grande (rápido e mais em pé), o jogo de angola (lento e mais no chão), o jogo de iúna (mais técnico e de maior destreza) e outros tantos. Pastinha e Bimba, mais do que seus contemporâneos, jogavam, à sua maneira, uma capoeira ao ritmo do contexto social e político, conquistando um novo espaço e abrindo portas para futuras gerações.

Nessa passagem do autor é possível verificar já uma mudança no tipo e no contexto do jogo da capoeira e sua adaptação ao meio em que se encontra. Oliveira e Leal, ainda acrescentam que:

Dessa forma, a experiência social da capoeira é algo que vai bem mais longe do que uma simples invenção (com o sentido de algo terminado, acabado) de uma prática cultural. Ela é, na verdade, uma “constante” reinvenção (algo que está em constante construção). Isso significa que em cada momento histórico a prática da capoeira possui significados e características próprias. (2009, p. 52)

Muitos autores, senão todos concordam e relatam ao falar dessa prática capoeirística de adaptação e transformação da mesma no seu processo histórico e de aceitação desta na sociedade e por parte da sociedade como prática da cultura nacional. Porém, esse processo de transformação e adaptação da capoeira não está no fim, hoje, pode-se dizer que “atualmente, a capoeira passa por um intenso processo de profissionalização” como afirmam Silva e Heine (2008, p. 23).

Mais é graças a essa constante mutação que a capoeira pode ser praticada nas ruas, praças, academias, ginásios, se esgueirar pelas favelas, morros, becos e tantos outros lugares que outras práticas esportivas, talvez, não fosse a tanto. E também, a essas mudanças que a capoeira pode ser praticada por uma nação de pessoas de diferentes aspectos em todo o mundo, utilizando-se da integração social que esta pratica para a sua expansão, o seu convencimento e o seu reconhecimento.

Essa integração proporcionada pela capoeira se dá, desde a sua entrada em um grupo de praticantes até a sua permanência ou não. Pois, um indivíduo que entra em um grupo de capoeira a primeira coisa que este aprende são os cumprimentos desse novo grupo social ao qual está sendo inserido, depois passa pela fase de conhecimento, também a aceitação, que se pode dizer que é imediata, pelos participantes, e por fim a roda, esta sim é a maior forma de inclusão social que há na capoeira, pois nesse círculo todos são iguais, todos partilham do mesmo saber, o coro sendo entoado em conjunto, os instrumentos sendo tocado para facilitar esse processo de convivência mútua. E é nessa hora, nesse momento que se mostra a união de um grupo de pessoas e o acolhimento deste para com outros, seja de outro grupo, visitante, amigo ou ouvintes, fazendo com que seja um só em um círculo interminável.

Segundo Silva e Heine (2008), a capoeira também pode dar às pessoas um sentido de dignidade para a vida, esperança e força para lutar e construir um futuro melhor para todos. Além de inclusão a capoeira também traz consigo outros valores, entre eles o fato de o indivíduo se perceber como sujeito de sua própria vida e não como objeto e a agregar valores para a sua vida e levá-los ao seu contexto social, como relatam Silva e Heine:

O cotidiano dos treinos de capoeira gerou nos jovens cumplicidade e companheirismo acentuado. O que se viu foi a agressividade, a hostilidade e a desconfiança transformarem-se em amizade, respeito, compreensão, alegria e apoio mútuos. Crianças que tinham dificuldades em sentar em uma roda para uma conversa ao final da aula entenderam o sentido da disciplina e organização que grassam na realização de uma roda de capoeira. (2008, p. 32).

Essa maneira de disciplina apresentada a partir da prática esportiva, nesse caso a capoeira, é uma forma de mostrar ao indivíduo, seja ele criança, jovem, adulto ou velho, também é uma maneira de mostrar-lhes que eles são importantes e que eles têm/desempenham um papel fundamental em um grupo social. Para Silva e Heine (2008 p. 50), eles relatam que a capoeira tem como função:

De maneira geral, a capoeira deve integrar o indivíduo na sociedade e buscar o seu desenvolvimento pleno, proporcionando prazer em sua execução, tornando sua prática um hábito e um ato necessário, impulsionando as relações, as tomadas de decisões coletivas, a ajuda mútua e a superação de conflito mediante o diálogo e a cooperação” (SIC).

Nessa palavra está presente qual o papel da capoeira na inserção do indivíduo e o seu papel a ser desenvolvido na sociedade ou em um grupo social. Porém, Cypriano (2011), recoloca a capoeira de forma mais profunda e como fator de inclusão social e integração social em sua obra.

Todos os dias, milhares de crianças e jovens se beneficiam de projetos de inclusão social e educacional – criados por mestres, professores, e aluno – bancados do próprio bolso ou com o apoio de governos e empresas. A prática da capoeira não só atenua as tensões cotidianas, como eleva a auto-estima e forma indivíduos mais conscientes e integrados. (CYPRIANO, 2011).

E acrescenta:

A integração social se faz naturalmente, pelo próprio espírito democrático da capoeira. Ela desconhece preconceito ou discriminação – em qualquer atividade, exige a participação de todos na roda, criando um respeito mútuo que desenvolve a cidadania. Sua musicalidade fortalece o equilíbrio emocional como vantagem nas relações com os demais participantes, aumentando a capacidade de lidar com os outros e suas diferenças. (CYPRIANO, 2011)

Ou seja, a própria capoeira traz em suas entranhas desde a sua formação um fator social muito arraigado a seus atos cometidos durante todo o seu processo de formação, aceitação e até a atualidade. Por mais que no passado houve desacordo e uma má fama que recaía sobre a capoeira, seu fator primordial sempre foi o fator social. Onde Torre e Santos (p.10), diz que a capoeira, uma manifestação afro-brasileira, tem se mostrado, ao longo da sua trajetória, um fenômeno de resistência singular. Conseguiu sair de circunstâncias demasiadamente desfavoráveis, a exemplo da marginalização e do Código Penal Brasileiro, resistindo aos Capitães do Mato, à perseguição policial e, principalmente, a mais perversa das perseguições: a injúria social.

A capoeira não só trabalha como esporte para atender o tocante da cidadania, esta, perpassa por tantos outros caminhos e assuntos que é quase incontável os meios que se usa para adentrar na sociedade. A capoeira se vincula a cultura, moda, filosofia, sociologia, antropologia, física, dança, música, teatro, geografia, beleza, estética, e muitos outros meios que/ou juntos, por meio da prática da capoeiragem, adentram casas, favelas, países, culturas, meios sociais, círculos sociais, universidades e milhares de lugares levando assim, não somente a cultura de um povo ou nação, mais um leque de oportunidades para diferentes áreas do conhecimento de cada indivíduo que a, ela tem contato, Silva (2008 p. 57), diz "(...) que a capoeira, desde sempre, se faz no corpo que faz a capoeira".

Essa mesma capoeira que é jogada aqui em Brasília é a mesma que é jogada em Salvador, Rio de Janeiro, no Brasil, na Itália, No Japão e em todo o mundo, só se muda os objetivos de quem pratica tal arte, e a visão de cada um que tem contato com a mesma.

Os fatores sociais que movimentam a capoeira e que utilizam dela para se locomover são inúmeros, assim como esta pode adentrar em grupos sociais diferenciados. A utilização da capoeira como ferramenta de desenvolvimento social é muito abrangente, levando o indivíduo a ter um espaço dentro de um grupo social, vendo a importância do mesmo neste e, seu impacto na sociedade, apresentando políticas públicas de inclusão, acompanhamento e desenvolvimento infantil-juvenil, adulto e do idoso.

O campo de abrangência da capoeira se estende em qualquer faixa etária, classe social, cultura, língua, etc. é uma prática ilimitada trazendo não só benefícios para si, como para o meio em que se encontra o indivíduo praticante, o espaço em que se frequenta, o convívio familiar, até mesmo para a inserção no mercado de trabalho entre outras. Esse campo ilimitado de caminhos que a capoeira pode seguir poderia ser melhor acolhido pelas autoridades e organizações e posta a população como uma atividade extracurricular, física ou até mesmo como uma válvula de escape para o estresse do dia a dia. Talvez o que falta seria uma visão melhor da cultura nacional e sua utilização.

Considerações finais

A história inicial da capoeira foi suprimida e queimada, porém, nunca esquecida. Esse artigo trouxe à tona um tema pouco discutido entre áreas distintas à Educação

Física e à História, onde aqui apresentou-se como um fator determinante para a área social.

Neste artigo, foi possível concluir que a capoeira é pouco difundida entre as classes mais abastardas da sociedade brasileira e, que essa prática é comumente aceita e praticada principalmente em favelas e bairros de classe baixa ou média, onde nesta última, também há uma escassez relevante.

A prática da capoeiragem, não só traz benefícios corporais e mentais aos seus praticantes, esta, traz consigo uma desenvoltura que faz com que o indivíduo possa desenvolver habilidades e competências distintas ligando-as e entrelaçando-as no seu dia a dia trazendo-lhe benefícios e soluções satisfatórias em seu cotidiano.

Essa prática está presente comumente entre os jovens – crianças e adolescentes – mas, isso não impede que outros grupos de faixas etárias distintas sejam praticantes de tal arte, onde o benefício corpóreo e mental são essenciais. Para uma pessoa idosa tais benefícios podem trazer-lhes uma sensação de bem-estar, para um adulto, talvez, a capoeira sirva como um válvula de escape do estresse do dia a dia.

Cabem as autoridades competentes a elaboração de projetos e políticas públicas para a disseminação de tal arte, que por ser genuinamente brasileira, parece haver entraves para que esta seja aceita de bom grado por uma parcela relevante da sociedade brasileira, dando preferências às artes nipônicas, que as nacionais.

Essas mesmas políticas e projetos que englobam a capoeira em seu escopo, também devem contemplar áreas distintas para que sejam melhor executadas e que tenham em sua avaliação final um saldo positivo dos mesmos.

Por fim, chegou-se à conclusão, de que a capoeira pode ser aproveitada em todas as etapas da vida, que esta traz consigo uma desenvoltura única a qual faz com que o seu praticante tenha leque de oportunidade para pô-la em prática. Como no jogo da capoeira, que se assemelha a perguntas e respostas, esta faz com que as habilidades e competências de seus participantes sejam expostas de forma que consigam lidar satisfatoriamente e sem muita dificuldade. Além de trazer toda a malícia e molejo do corpo o capoeirista traz o bom humor em sua ginga, a humildade em seus atos, o cooperativismo em seu convívio e mostra sempre ser espirituosos e muitas vezes companheiros, além dos benefícios que a capoeira traz ao praticante no seu cotidiano.

Referências bibliográficas

CARNEIRO, Igor. 2012; <http://www.senzala.org.br/historia/bibliografia/11-mestre-pastinha.html> acessado em <19/maio/2015>

CONDE, Bernardo Velloso. A Arte da Negociação: a Capoeira como Navegação Social. Editora Nova Ideias: Rio de Janeiro–RJ, 2000.

COSTA, Lamartine P. Da. Capoeira sem Mestre: com 49 figuras. Editora Ediouro: Rio de Janeiro-RJ

CYPRIANO, André. Capoeira: luta, dança e jogo da liberdade. Caixa Cultural: São Paulo, 2011.

MOURA, Jair.

A Capoeiragem no Rio de Janeiro Através dos Séculos. 2ª edição; Editora JM: Salvador – BA, 2009.

ROSA, Sonia. Capoeira. 3ª edição; Editora Pallas: Rio de Janeiro – RJ, 2009.

SILVA, Gladson de Oliveira; HEINE, Vinicius. Capoeira: um instrumento psicomotor para a cidadania. Editora Phortes: São Paulo, 2008.

ESTUDO DOS PRINCIPAIS DISPOSITIVOS LEGAIS E NORMATIVOS DA ACESSIBILIDADE NO BRASIL

Cládice Nóbile Diniz
Leon Diniz Alves
Jessica Rodrigues P. da Silva

Introdução

Desde 2011, no Brasil vem ocorrendo algumas discussões quanto aos números de pessoas com deficiência (PcD) que seus censos nacionais revelaram. No levantamento de 2.000 encontraram-se 24.600.256 casos relatados, para uma população de 169.872.856 de habitantes (IBGE, 2001). Já no censo de 2010, as 190 755 799 pessoas abrangidas informaram a ocorrência de 45.606.048 casos (IBGE, 2010). Enquanto uns discutiam a consistência desses quantitativos apresentados, por julgá-los exagerados, outros deles se valiam para sensibilizar o ouvinte quanto à necessidade de políticas públicas mais efetivas de atendimento às necessidades de acesso das pessoas com deficiência, para que estas também possam usufruir das oportunidades oferecidas ao público.

Esse recurso argumentativo em prol das PcD, de destacar a importância dessa agenda política pela amplitude de seu impacto na população, ainda ocorre, apesar de não ser mais necessário considerar os números de casos para justificar medidas em prol da inclusão desde 2015. Neste ano houve a emergência de um novo paradigma para a questão da acessibilidade e inclusão das PcD. A ideia que passou a prevalecer é a de que um ambiente deve estar preparado para que não crie barreiras à PcD que dele possa vir a se adentrar e que venha se valer do contido em seu espaço. Isso implica que o número de PcD não pode ser elemento para a decisão de se adaptar/adequar ou não um ambiente à acessibilidade. Passou a ser obrigatória a acessibilidade nos espaços públicos e nos abertos ao público.

É um novo paradigma, promovido pela Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que é Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), também conhecida como Lei Brasileira da Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015).

A LBI torna anacrônica a questão de se sensibilizar pelo número de casos, que requer a contagem de pessoas destacando aquelas com deficiência, redirecionando o foco para o que impede a pessoa com deficiência de usufruir dos direitos de todos, elegendo a superação do impedimento como o objeto das ações em prol da inclusão.

Ela determina que a pessoa com deficiência é um sujeito de direitos per si e que independente do número delas que venha se utilizar de um ambiente, este deve estar preparado para que ela dele usufrua em igualdade de direitos aos das pessoas sem deficiência.

Essa nova ótica requereu uma tessitura de aparatos normativos legais, que pela contínua pressão e tensão dos diversos interesses em jogo na sociedade brasileira, ora

melhora o tecido, ora esgarça-o. Assim, para o contínuo elaborar e reparação exigido para sustentar as ideias em prol da inclusão, as determinações legais e o que as fundamentam devem ser de conhecimento de todos e estar presentes em suas ações.

Essa consideração motivou os autores a proporem este estudo, com objetivo de se levantar e organizar um corpo teórico do marco legal e normativo da acessibilidade no Brasil, especialmente a acessibilidade informacional, de forma que facilite o seu entendimento e a sua divulgação, estimulando a proposição de medidas em prol de sua inclusão.

A pesquisa foi qualitativa com fins descritivos, com os dados coletados na pesquisa bibliográfica e documental sendo tratados qualitativamente.

Justificativa do Estudo

A justificativa da importância deste estudo pode ser verificada considerando-se os estudos sobre a acessibilidade no Brasil, que destacam a necessidade de se contribuir para a melhoria da situação. Entre inúmeros trabalhos, para apresentar como está o entendimento dos direitos da PcD nos órgãos públicos, cita-se o relatório de pesquisa extensionista da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) sobre a situação das políticas públicas em atendimento às PcD nos municípios do estado do Rio de Janeiro. Nessa publicação a situação em 2017 desse estado federativo foi avaliada como alcançando 68,18 pontos em um total de 100, que lhe situa em um patamar abaixo do que é classificado como Bom, que lhe exigiria um mínimo de 70 pontos. (UNIRIO, 2018, p. 115)

Considerando-se a situação nas universidades, considerou-se o estudo de Diniz, Assis & Alves (2018). Estes analisaram a situação das 63 universidades federais brasileiras que existiam em 2016, a partir das informações em seus sítios na internet sobre os recursos para a promoção da acessibilidade, pesquisando com o descritor “Acessibilidade”. Essas instituições constavam da Sinopse Estatística da Educação Superior 2016 como planejadas para atender a 1.287.997 de estudantes de cursos de graduação e docentes e funcionários técnico-administrativos em exercício ou em afastamento.

Nesse estudo, os autores (2018) relatam que, em julho de 2018, todas adotavam o modelo eMAG para seus sítios, o que evidencia estarem seus recursos humanos de tecnologia de informação e comunicação seguindo um padrão de qualidade. Entretanto, esses quadros tecnológicos, em oito universidades (13% do total) não ofereciam ferramentas computacionais que são bem conhecidas e de aquisição gratuita para viabilizar o acesso aos conteúdos dos sítios sob suas responsabilidades, como “Aumento da fonte”; “Contraste”; “Alto contraste”; “Teclas de Acesso”; e “VLibras”.

Elas também nada informavam em seus sítios sobre terem órgãos de promoção de acessibilidade, tais como comissões, núcleos e laboratórios de acessibilidade e/ou inclusão, e tampouco ofereciam quaisquer recursos acessíveis para o conhecimento, como *links* para acesso a aplicativos para leitura de texto em português escrito e vídeos

em Libras. Inferiu-se que o problema do desconhecimento das determinações legais sobre a acessibilidade não se restringe ao pessoal da área tecnológica.

Quanto aos recursos acessíveis para o conhecimento, Diniz, Assis & Alves (2018) relatam que nada foi encontrado em 33 das universidades estudadas; e, em outras 11, foram encontrados somente um recurso, em geral tratando-se de apenas uma página com indicação da legislação vigente sobre acessibilidade, o que levou aos autores citados comentarem de que os dados sugeriam severa precariedade na oferta de recursos acessíveis nessas instituições.

Ainda nessa pesquisa citada (2018), os autores investigaram também o que as informações nos sítios apresentavam sobre as suas bibliotecas, tradicionais provedoras de acessibilidade informacional. Encontraram nas 63 universidades um total de 581 unidades de bibliotecas, considerando as centrais apenas administrativas e as de atendimento ao público. Destas, 304 – portanto, mais de 50% - estão concentradas em 12 universidades, ao passo que em 11 havia apenas uma unidade de biblioteca. Verificaram que há universidades com significativos complexos de bibliotecas e poucas informações em seus sítios sobre órgão promotor da acessibilidade e/ou sobre recursos acessíveis que oferecem, o que levou considerarem que a ampliação dos sistemas de bibliotecas nessas instituições tenha se pautado em atender a demanda de serviços dos que já os usufruíram, ficando a dever à parcela da sociedade que as deficiências impedem o acesso informacional.

Por outro lado, Diniz, Assis & Alves (2018) também encontraram uma grande variação nas denominações dos órgãos de promoção de acessibilidade nas 55 universidades que divulgavam dispor deles, contando 36 diferentes nomações. Isso leva a se pensar que a acessibilidade é um assunto ainda não cristalizado, sem padronizações e referências, em tessitura.

Portanto, verifica-se que não são apenas razões econômicas e de complexidade tecnológica que impedem a acessibilidade. Uma das causas pode ser de falta de conhecimento de seus responsáveis quanto às suas obrigações legais frente às necessidades de acesso das pessoas com deficiências, o que este estudo pode contribuir para sanar.

Resultados e Discussões

A mudança na perspectiva da deficiência e a definição vigente

O movimento do Reino Unido *Union of the Physically Impaired Against Segregation*⁶² (UPIAS), no início da década de 1970, foi relevante e com papel fundamental na reformulação da perspectiva de análise sociológica sobre a deficiência, segundo Barnes, Oliver e Barton (2002) conforme citado por Carvalho-Freitas, Leal e Souto (2009). Na luta pelo fim da segregação das PcD e sua exclusão do mercado de trabalho, divulgaram amplamente em uma declaração a sua definição de deficiência, que passou a ser incorporada pelos pesquisadores britânicos, que a consideraram como estabelecendo um

⁶² Em livre tradução: União dos Fisicamente Prejudicados Contra a Segregação.

novo marco teórico para o assunto. Foi criado um novo modelo para estudo das questões, o do “modelo social” da deficiência. Nele, definia-se a deficiência como uma desvantagem ou restrição da atividade causada as PcD pela organização social contemporânea ao excluí-las de suas principais atividades sociais. Para estudar os novos conceitos e suas aplicações, surgiu então naquele país uma nova disciplina acadêmica, a de “Estudos sobre a Deficiência” (*Disability Studies*).

Esse movimento produziu resultados no Brasil quase três décadas após, como se pode constatar na explicação sobre a inclusão de questões sobre a ocorrência de deficiência na população brasileira no Censo de 2010:

O conceito de deficiência vem se modificando para acompanhar as inovações na área da saúde e a forma com que a sociedade se relaciona com a parcela da população que apresenta algum tipo de deficiência. Dessa forma, a abordagem da deficiência evoluiu do modelo médico – que considerava somente a patologia física e o sintoma associado que dava origem a uma incapacidade – para um sistema como a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF, divulgada pela Organização Mundial da Saúde - OMS (*World Health Organization - WHO*) em 2001, que entende a incapacidade como um resultado tanto da limitação das funções e estruturas do corpo quanto da influência de fatores sociais e ambientais sobre essa limitação (IBGE, 2010, p. 71).

Com a disseminação desse viés social, no qual as medidas de inclusão devem voltar-se, sobretudo, a fazer com que o ambiente seja acessível às pessoas com deficiência, foi possível ser promulgado o Item IV do Art. 3º da Lei Nº 13.146/15. Cabe ressaltar que tais medidas devem ser implementadas ainda que as pessoas com deficiência não tenham manifestado interesse em ingressar no ambiente. No item IV está determinado que o ambiente e o que nele se desenvolve devem estar sem qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que possam impedir ou limitar a pessoa com deficiência e/ou com mobilidade reduzida no exercício dos direitos de utilizá-los. E que dele deve poder usufruir de forma segura e com autonomia, com direitos de participar socialmente. Frisa que as PcD têm direito de acessar os ambientes de acesso público, se movimentar e exprimir com liberdade, se comunicar e ter acesso à informação, à compreensão e à circulação com segurança. (BRASIL, 2015)

O mesmo Item IV denomina por barreira aquilo que é limitador ou impeditivo; e classifica as barreiras segundo as suas constituições, em: (a) urbanística; (b) arquitetônica; (c) em sistemas e meios de transportes; (d) nas comunicações e na informação mediada por sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; (e) atitudinal; e (f) tecnológica. (BRASIL, 2015)

Essa ideia de adequar e ou adaptar o ambiente⁶³ de modo que as pessoas em casos de deficiências e ou mobilidade reduzida possam viver com segurança e autonomia

⁶³ Segundo a norma técnica ABNT NBR 9050:2015 (ABNT, 2015), se diz que um espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento é adequado se suas características foram originalmente planejadas para serem acessíveis; e adaptado, no caso de terem sido alteradas posteriormente para serem acessíveis.

passa a ser central nas ações inclusivas, após a promulgação da citada LBI, fortalecida pelo seu Item I do Art. 3o, que determina que as instalações de uso público e as privadas de uso coletivo, em seus espaços, edificações, mobiliários e atividades que nele se desenvolvam, e os serviços públicos, como os de transportes, informação e comunicação, entre outros, inclusive seus sistemas e tecnologias, sejam acessíveis, isto é, tenham acessibilidade. A acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para serem utilizados com segurança e autonomia, como também pelo art. 53 da Lei em tela, é também um direito para garantir à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida que viva de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social. (BRASIL, 2015)

Verifica-se, ainda nesse dispositivo legal citado (2015), que mesmo sendo possibilidade e direito, a acessibilidade não recebe tipificação. No entanto vem sendo adotada informalmente nas conversações sobre acessibilidade uma tipologia das barreiras, associando a acessibilidade à barreira de se trata e à qual se busca superar, criando pelo uso a seguinte classificação: acessibilidade arquitetônica; acessibilidade urbanística; acessibilidade nos sistemas e meios de transportes; acessibilidade nas comunicações e na informação mediada por sistemas de comunicação; acessibilidade atitudinal; e acessibilidade tecnológica.

Tratando-se ainda de definições, observa-se que a LBI dissipou as discussões sobre as inúmeras definições de pessoa com deficiência que coexistiam em diversos organismos e na literatura especializada. Ela determina em seu art. 2º, para fins de direitos que estabelece ao longo de seu texto, que uma pessoa é definida como ‘com deficiência’ se tem um impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que não lhe permita participar plena e efetivamente na sociedade em igualdade de condições com as outras pessoas; e equipara a ela para fins desses direitos a pessoa com mobilidade reduzida, ainda que esta não tenha deficiência. (BRASIL, 2015)

O uso prático da definição soberana

A definição única da Lei do que é uma pessoa com deficiência e dos tipos de deficiência segundo a natureza física, mental, intelectual ou sensorial, vem se tornando universal no país, sendo difundida por diversas exigências legais e normativas. Um exemplo é a Instrução Normativa SIT N° 98, de 15 de agosto de 2012, da Secretaria de Inspeção do Trabalho – SIT, que dispõe sobre procedimentos de fiscalização do cumprimento, por parte dos empregadores, das normas destinadas à inclusão no trabalho das pessoas com deficiências e beneficiários da Previdência Sociais reabilitados e que em seu art. 8 exige a emissão de laudo caracterizador de deficiência. (BRASIL, 2012)

Essa norma levou inclusive às empresas a atualizarem seus programas de computadores de gestão empresarial para o que é determinado pela Lei N° 13.146/2015, como pode ser observado, por exemplo, no manual de uso de módulo de software sobre Medicina do Trabalho apresentado por Dalfono (2018).

Na trajetória da acessibilidade, um marco importante anterior à Lei vigente é o Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis Nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das PcD (BRASIL, 2000a, 2000b e 2004).

O novo conceito de deficiência física utiliza critérios estabelecidos pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial da Saúde (OMS), conforme o Decreto Nº. 452/12 (BRASIL, 2012). Foi criado o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência, pelo Decreto Nº 8.954, em 10 de janeiro de 2017, com a finalidade de criar instrumentos para a avaliação biopsicossocial da deficiência e estabelecer diretrizes e procedimentos relativos ao Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Cadastro-Inclusão, bem como criar instrumentos para a avaliação da deficiência. (BRASIL, 2017)

O art. 51 do acima citado Decreto Nº 5296/04 refere-se à definição de deficiência auditiva, que é considerada parcial bilateral ou total se de 41 decibéis ou mais, medida por audiograma nas frequências 500HZ, 1000HZ, 2000HZ e 3.000Hz. (Brasil, 2004)

Nesse mesmo Decreto (2004) se define a deficiência visual, que pode variar em Cegueira, Baixa Visão e Visão em que a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°, com a ocorrência simultânea ou não de outra(s) das condições anteriores.

Os sistemas médicos, segundo Dalfono (2018), destacam também outra condição, a Visão Monocular. Por sua vez, Rezende (2009) explica que pessoas com baixa visão são aquelas que, mesmo usando óculos comuns, lentes de contato ou implantes de lentes intraoculares, não conseguem ter uma visão nítida, podendo sensibilidade ao contraste, percepção das cores e intolerância à luminosidade, dependendo da patologia causadora da perda visual.

Não se encontrou uma definição de deficiência intelectual nos dispositivos legais pesquisados. Verificou-se que alguns transtornos e condições são amparados por Lei, como é o caso da pessoa com transtorno do espectro autista (TEA), amparados pela Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012).

Os ganhos e perdas na regulamentação

Rezende (2013) explica que para garantir a inserção das pessoas com deficiências no mercado formal de trabalho, o Governo brasileiro sancionou a Lei Nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências, atribuindo a responsabilidade de fiscalizá-la ao Ministério Público do Trabalho (MPT) (BRASIL, 1991). Este órgão faz parte do Ministério Público da União (MPU), que fiscaliza o cumprimento da legislação trabalhista em assuntos de interesse público, mediando as relações entre empregados e empregadores.

A citada Lei (1991) surgiu apoiada pela Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, assegurando-lhes o pleno exercício de seus direitos básicos decorrentes da Constituição e das leis. O artigo 93 da referida Lei é conhecido como Lei de Cotas, por preconizar uma reserva legal de cargos e estipular que qualquer empresa, com 100 ou mais empregados, está obrigada a preencher de 2 a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou PcD habilitadas. (BRASIL, 1989 e 1991).

Na questão do trabalho, se observa que o art. 122 da Lei Nº 13.146/15, que trata das tutelas, curatelas e tomadas de decisão apoiadas em atos da vida civil, apesar de ter amplitude de sua ação ainda requer que se faça regulamentação, sobretudo quanto às relações negociais referentes a obrigações das microempresas e empresas de pequeno porte, porque estas são favorecidas pelo art. 1º parágrafo 3º da Lei Complementar Nº 123/06, que instituiu o Estatuto Nacional da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte. (BRASIL, 2006 e 2015)

As dificuldades e contradições do atual momento político no Brasil levaram ao retrocesso o art. 45 da Lei n. 13.146/15, haja vista que no Decreto Nº 9.296, de 1º de março de 2018, promulgado com o intuito de regulamentá-lo, diminuiu de 10% para 5% o número de quartos dos hotéis, pousadas e similares que devem ser construídos observando-se os princípios do desenho universal e adotando todos os meios de acessibilidade conforme legislação em vigor. (BRASIL, 2015 e 2018)

Essa pode ser considerada uma derrota na luta pela acessibilidade, sentida por diversos setores da sociedade brasileira. Entretanto, a indústria hoteleira e muitos profissionais que trabalham com adequações e adaptações - empreiteiros, arquitetos, engenheiros e técnicos, entre outros, exultaram nas redes sociais argumentando que, no citado Decreto Nº 9.296/18, as normas técnicas brasileiras, que tinham aspecto normativo de um padrão mínimo para uso comparativo, passam a ser o padrão de referência nos editais e nos contratos, de valor instrumental e com a clareza de aplicação no cotidiano profissional. No entanto, se os profissionais se ativerem unicamente ao padrão mínimo regulamentado, pode haver dificuldades para o surgimento de inovações na acessibilidade.

Nos quatro últimos anos, nota-se uma busca por conhecimento sobre como adaptar os ambientes às exigências de acessibilidade, que se evidencia pelos inúmeros eventos que com essa finalidade vêm sendo criados em instituições profissionais de engenharia e de arquitetura e no meio acadêmico.

Impulsionadas pela entrada em vigor da LBI e pela atuação de inúmeros atores na esfera política, as instituições buscam se adaptar às exigências legais. Destaca-se nesse cenário o papel da norma técnica brasileira NBR 9050:2015 – Acessibilidade a Edificações Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos (2015), da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT (ABNT, 2015). Essa e outras 23 normas de interesse social, em especial aquelas relacionadas direta ou indiretamente às pessoas com deficiência, são oferecidas gratuitamente no sítio da Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência.(NBR 9050:2015, 2015).

As normas técnicas são muito referenciadas nas adequações dos ambientes em projetos e nas adaptações daqueles existentes, por serem objetivas, instrumentais, e atualizadas com relativa presteza. Porém, qualquer obra requer adequado recurso financeiro para ser executada e isso tem sido um problema para muitas instituições.

Essa situação é notada por outros pesquisadores, como Fujino (2017, p. 246-247), que apontam que, embora a legislação de acessibilidade no Brasil tenha apresentado avanços importantes, ainda "enfrenta barreiras à sua implementação" em termos de aspectos orçamentários das instituições e outros aspectos relacionados ao cumprimento do que é exigido por lei.

O revelado pela transparência

Nas instituições públicas federais de ensino superior é possível acompanhar-se a situação da adesão às medidas para a acessibilidade graças à Lei no 12.527, de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso a informações previsto na Constituição Federal e outros, denominada Lei da Transparência.

Essa Lei é regulamentada pelos Decretos Federais Nºs 7.724, de 16 de maio de 2012, que dispõe sobre o acesso a informações; 8.408, de 24 de fevereiro de 2015; sobre a divulgação de informações relativas aos programas financiados pelo fundo de amparo ao trabalhador; e 8.777, de 11 de maio de 2016, que institui a política de dados abertos do poder executivo federal. Ela estabelece que os sites na internet dos órgãos e entidades públicas deverão seguir, entre outros, os requisitos estabelecidos no seu inciso 3o art. 8º, que são:

I - conter ferramenta de pesquisa de conteúdo que permita o acesso à informação de forma objetiva, transparente, clara e em linguagem de fácil compreensão; [...]

VI - manter atualizadas as informações disponíveis para acesso; [...]

VIII - adotar as medidas necessárias para garantir a acessibilidade de conteúdo para pessoas com deficiência, nos termos do art. 17 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e do art. 9o da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pelo Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008.

O governo federal visando garantir um padrão para os sítios eletrônicos de suas instituições adotou uma versão especializada internacional com recomendações de acessibilidade para conteúdo Web em sua Portaria n. 3, o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG), que veio ao encontro das soluções para mais transparência e acessibilidade (Brasil, 2007; SLTI, 2014).

Conclusões

O estudo teve por objetivo discorrer sobre as leis e dispositivos legais e normativos brasileiros em prol da promoção da acessibilidade da pessoa com deficiência, bem

como apresentar as ideias que sustentam os mais relevantes pontos em vigência no Brasil, com fins de divulgá-los. Apresentou ainda a origem nos anos de 1970 do atual modelo de se pensar a deficiência - o modelo social -, em movimentos contra a segregação das pessoas com deficiências e sua exclusão do mercado de trabalho.

Destaca-se desse conjunto a definição legal vigente, dada pela Lei nº 13146/15, que define o que é uma pessoa com deficiência para fins de direitos, sendo aquela que é tolhida de participar de forma segura, com autonomia, não limitada e em igualdade aos demais nas oportunidades oferecidas nos ambientes de uso público e nos privadas de uso coletivo, por falta de adequação ou adaptação do espaço e/ou de seu conteúdo e/ou serviço. Com isso, para haver igualdade, é necessário tornar esses ambientes e seus recursos acessíveis para todas as pessoas, independente do número de pessoas com deficiência que deles já participem ou tenham manifestado interesse de utilizá-los.

Percebe-se um movimento recente das organizações na busca de se tornarem mais acessíveis, porém é um processo que ainda está em fase inicial, sem referências cristalizadas, inclusive nas instituições públicas.

Observou-se que as empresas estão sendo levadas a aplicar as determinações legais de acessibilidade, de uma forma indireta, em boa parte aparentando resultar de exigências de leis e normas trabalhistas incorporadas nos softwares de gestão empresarial e em serviços empresariais informatizados. No entanto, esse mesmo empresariado pressiona o aparato legal e normativo brasileiro para diminuir as obrigações com a acessibilidade, às vezes tendo sucesso, como ocorreu no ramo da hotelaria.

Conclui-se que, de uma forma geral, ainda não está entendida para a maioria da população sem deficiência a obrigação dos ambientes e seus recursos serem acessíveis, recomendando-se reiterados esforços para sua divulgação e esclarecimentos.

Agradecimentos

À Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e ao Instituto Brasil Social pela concessão de bolsas de pesquisa extensionista à coautora Cládice Nóbile Diniz.

Referências Bibliográficas

BARNES, C.; OLIVER, M.; & BARTON, L. (Eds.). (2002). Disability Studies Today. Oxford: Blackwell Publishers Ltd. APUD CARVALHO-FREITAS; M. N. de; LEAL, G. T. & SOUTO, J. F. Deficiência e Trabalho: Literatura Científica Internacional. In: **Pesquisas e Práticas Psicossociais** 6(1), São João del-Rei, janeiro/julho 2011, p. 128-138. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume6_n1/Carvalho-Freitas_et_al.pdf>. Acesso em 1 jul. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em 1 jul. 2018.

_____. **Lei Nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm>. Acesso em 1 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993.** Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm>. Acesso em 1 jul. 2018.

_____. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L10048.htm>. Acesso em 1 jul. 2018.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em 1 jul. 2018.

_____. **Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações [...]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>. Acesso em: 26 jun. 2018.

_____. **L. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em 1 jul. 2018.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. **Lei complementar Nº 123, de 14 de dezembro de 2006.** (Republicação em atendimento ao disposto no art. 5º da Lei Complementar nº 139, de 10 de novembro de

2011). Institui o Estatuto Nacional da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte e outros. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp123.htm#art1%C2%A73>. Acesso em 1 jul. 2018.

_____. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência [...]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 1 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis [...]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em 1 jul. 2018.

_____. **Decreto No. 452, de 10 de maio de 2012.** Incorpora a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - CIF no [...]. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2012/res0452_10_05_2012.html>. Acesso em 1 jul. 2018.

_____. **Decreto Nº 7.724, de 16 de maio de 2012.** Regulamenta a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que dispõe sobre o acesso a informações [...]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7724.htm>. Acesso em 1 jul. 2018.

_____. **Decreto Nº 8.408, de 24 de fevereiro de 2015.** Altera o Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012, para dispor sobre a divulgação de informações [...]. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2015/decreto-8408-24-fevereiro-2015-780157-publicacaooriginal-146157-pe.html>>. Acesso em 1 jul. 2018.

_____. **Decreto Nº 8.777, de 11 de maio de 2016.** Institui a Política de Dados Abertos do Poder Executivo federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8777.htm>. Acesso em 1 jul. 2018.

_____. **Decreto Nº 8.954, de 10 de janeiro de 2017.** Institui o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-8954-10-janeiro-2017-784171-publicacaooriginal-151802-pe.html>>. Acesso em 1 jul. 2018.

_____. **Decreto n. 9.296, de 1º de março de 2018.** Regulamenta o art. 45 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com

Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Decreto/D9296.htm. Acesso em 1 jul. 2018.

_____. **Portaria nº 3, de 7 de maio de 2007**. Institucionaliza o eMAG [...]. 2007b. Disponível em: https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/legislacao/portaria3_eMAG.pdf/view. Acesso em: 26 jun. 2018.

_____. **Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Normas ABNT. [2016?]. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/normas-abnt>>. Acesso em 1 jul. 2018.**

DALFOVO, D. Relatório Laudo Caracterizador de Deficiência - MT0558. In: **TOTS**. 26 fev. 2018. Disponível em: <http://tdn.totvs.com/pages/releaseview.action?pageId=341216702>. Acesso em 1 jul. 2018

DINIZ, C. N.; ASSIS, J. B.; ALVES, L. D. Perspectivas da acessibilidade e inclusão de pessoa com deficiência nas universidades federais brasileiras da ótica de seus sítios e bibliotecas. In: DICKMANN, I.(Org.) **DNA Educação**. Veranópolis, RS: Dialogar, 2018.

FUJINO, A. Acessibilidade Informacional de PcD no Contexto da Lei de Acesso à Informação. In: **Informação em Pauta**, Fortaleza, CE, v. 2, número especial, out. 2017, p. 247.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística Tabela 1.1.3 - População residente, por tipo de deficiência, segundo o sexo e os grupos de idade – Brasil in **Censo Demográfico - 2000 - Resultados da Amostra**. 2001. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2000/Primeiros_Resultados_Amostra/Tabelas_pdf/brasil/tabela_1_1_3.pdf. Acesso em 1 jul. 2018.

_____. **Censo demográfico: 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=publicacoes>. Acesso em 1 jul. 2018.

_____. Sinopse do Censo Demográfico 2010. In: _____, **Censo Demográfico 1991/2010**. [S. l, 2011?].

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em:

<<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

NBR 9050:2015 – Acessibilidade a Edificações Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos. (2015). Recuperado de <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/normas-abnt>.

REZENDE, M. G. **Diversidade e trabalho: as atitudes dos profissionais de recursos humanos frente às possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência nas organizações**. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). 123 p. Disponível em: < https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradopsicologia/Michelli_Godoi_dissertacao_final.pdf > Acesso em: 20 jun. 2018.

SIT - Secretaria de Inspeção do Trabalho. **Instrução Normativa Nº 98, de 15 de agosto de 2012**. (DOU de 16/08/2012 Seção I Pág. 116). Dispõe sobre procedimentos [...]. Disponível em: <http://www.anamt.org.br/site/upload_arquivos/legislacao_-_instrucoes_normativas_2012_181220131710287055475.pdf>. Acesso em 1 jul. 2018.

SLTI - Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação **eMAG Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico**. Brasília: MP/SLTI, 2014. 92 p. Disponível em: <<https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/eMAGv31.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018. Acesso em: 26 jun. 2018.

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. **Observatório Fluminense de Políticas Públicas em defesa das pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: UNIRIO-PROExC/IBS, 2018.

FORMAÇÃO DE LEITORES: A RELAÇÃO ENTRE MODALIDADES DIDÁTICAS DE LEITURA REALIZADAS PELO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES

*Elaine Cristina R. G. Vidal
Graziele de Oliveira Campos
Karolaine Serra de Almeida Santa*

Concepções de leitura

Ao falarmos sobre as concepções de leitura, algumas perguntas surgem em relação a esse tema: O que é ler? Como ler? Para quê e por que se lê? As respostas a essas perguntas nos revelam diferentes concepções referentes aos sujeitos, à língua, texto e sentido, afirma Koch (2010, p.09).

Para abordarmos o ensino da leitura, é necessário considerar as diferentes concepções de linguagem e expor suas características. As circunstâncias e as condições em que cada uma delas ocorre influenciam e determinam como trabalharemos e olharemos para a leitura na sala de aula, interferindo diretamente no processo de aprendizado das crianças. Segundo Geraldi (1985 apud VIDAL, 2014, p.29), existem diferentes intenções no ato de ensinar, por parte daquele que ensina. Cada professor ensina o que considera mais relevante e do modo mais efetivo, pensando na finalidade que julga ser mais apropriada/necessária.

Sabe-se que a leitura é um objeto de ensino, mas que também faz parte de processos de construção feitos pelo indivíduo que aprende a ler. Geraldi (1985, apud VIDAL, 2014, p.29) e Koch (2010, p.10) falam de concepções de linguagem; Geraldi apresenta essas concepções focadas diretamente na linguagem. Já Koch, além de abordar a questão da linguagem, trata da leitura dentro de cada concepção. Ambos se completam e nos repertoriam acerca desse tema. Para compreensão de ambas as organizações de concepções e comparação das posições dos dois pesquisadores, segue o quadro:

Quadro 1 – Comparações entre as concepções de linguagem de Geraldi e Koch

<p>CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM DE ACORDO COM GERALDI</p>	<p>CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E A LEITURA DENTRO DELAS DE ACORDO COM KOCH</p>
<p>Linguagem como expressão do pensamento: com um aspecto mais tradicional, a linguagem é caracterizada como manifestação do pensamento. Sendo apenas uma materialização daquilo que se pensa, e não uma estrutura viva e independente.</p>	<p>Foco no autor: a língua é uma representação do pensamento e corresponde a um sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Fala-se de um sujeito que constrói uma representação mental e quer que seja captada fielmente pelo interlocutor do mesmo modo como foi pensada, ou seja, essa concepção nos traz um olhar apenas para o autor, alguém dono absoluto de suas ações e de suas palavras. O texto nesse momento, é visto como um produto lógico do pensamento do autor, e que só cabe ao leitor “captar” essa representação, de modo passivo. Desse modo, a leitura é compreendida como uma atividade de captação das ideias do autor, sem levar em consideração as experiências, os conhecimentos do leitor. Temos aqui, foco apenas no autor e suas intenções, cabendo ao leitor apenas prestar atenção nisso, e captar tão somente as intenções do autor.</p>
<p>Linguagem como instrumento de comunicação: É a comunicação entre dois indivíduos, sendo um o emissor e o outro, receptor, cada um tendo um papel fixo e específico. O emissor precisa ter um discurso claro para que o outro entenda e o receptor precisa se empenhar com eficiência para compreender justamente a intenção do emissor. Não é necessário interpretar ou atribuir sentido à linguagem, e sim, apenas decifrar o código passado.</p>	<p>Foco no texto: trata-se a língua como estrutura, como código, um mero instrumento de comunicação, tendo a visão de um sujeito “ajustado” pelo sistema. O texto é entendido como mero produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, cabendo a este apenas o conhecimento do código utilizado. Nesta concepção, a leitura é enxergada em sua linearidade, cabendo ao leitor reconhecer o sentido das palavras e estruturas do texto, sendo assim, o leitor realiza uma atividade de reconhecimento, de reprodução.</p>
<p>Linguagem como interação: A linguagem já não é vista como representação do pensamento, nem tampouco como instrumento de transmissão comunicativa, mas como processo de significação do mundo. Por apoiar-se na ideia de interação, todos os interlocutores de um evento linguístico são considerados ativos, independentemente de estarem na posição de “emissores” ou “receptores”. Os sentidos da linguagem são fruto de uma negociação entre falante e ouvinte, ou entre autor e leitor.</p>	<p>Foco na interação autor-texto-leitor: Temos aqui uma concepção interacional (dialógica) da língua, em que os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos, que constituem e são constituídos no texto. O texto assim, se torna um lugar de interação e da comunicação entre interlocutores. A compreensão/sentido de um texto é construída na interação texto-sujeito. Nesta concepção, a leitura é vista como uma atividade interacional, altamente complexa, de produção de sentido, baseando-se nos elementos linguísticos presentes e na forma de organização, tendo a necessidade da mobilização de diferentes saberes.</p>

Fonte: Adaptado de Geraldi (1985, apud Vidal, 2014, p.29) e Koch (2010, p.10).

KOCH (2010, p.11) utiliza a tirinha do personagem Garfield (figura 1) para explicar, de forma concreta e bem humorada, a concepção que fala sobre a interação do autor-texto-leitor.

Figura 1 – Tirinha com o personagem Garfield



Fonte: Folha de São Paulo (2005)

Temos, na tirinha, o gato Garfield representando o papel do leitor que, ao interagir com o texto, constrói-lhe o sentido. Há alguma distância entre as informações explicitadas no texto e o que Garfield interpretou, evidenciando, assim, a liberdade do leitor de ampliar significados e sentidos. Há uma clara conjectura de que a leitura é uma atividade que deve levar em consideração os conhecimentos do leitor e suas experiências, exigindo dele, ao ler um texto, não apenas conhecimentos do código linguístico. Assim, o texto não é um mero produto de codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação. O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma vez que “toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz” (BAKHTIN, 1992, p.290 apud KOCH, 2010, p.12).

Nesse sentido, percebemos a importância de um espaço que oportunize a interação, onde os sentidos possam ser construídos. “Não devemos nos esquecer de que a aprendizagem é resultado da interpretação e da compreensão, e sem elas é muito difícil, para não dizer impossível, que esta ocorra” (GARCIA; PÉREZ, 2001, p.15). Analisar, compreender, potencializar, são algumas ações que dão condições para se enxergar possibilidades e impossibilidades na aprendizagem.

Fatores envolvidos na aprendizagem da leitura

Quando a criança começa a ler? Será que é somente a partir de uma determinada idade? Como se sabe que ela está lendo? O que está envolvido no ato da leitura? Será que apenas fatores cognitivos embasam este processo? Decifrar letras já é ler? Ou apenas a compreensão do significado do texto configura a leitura?

Para dar início ao desdobramento dessas questões, partimos do pressuposto de que todo ser humano, criança ou adulto, carrega consigo uma bagagem cultural, referências anteriores sobre um determinado assunto, um tema, imagens ou músicas. Cada indivíduo vai se formando a partir das suas relações com o mundo e do mundo consigo. Numa perspectiva sócio-histórica, sabe-se que todo sujeito influencia e é influenciado concomitantemente pelo ambiente cultural em que se insere. Partindo dessa linha de pensamento, consideramos neste trabalho que o ato de ler é, obrigatoriamente, marcado pela trajetória do sujeito. À luz dos postulados bakhtinianos (BAKHTIN, 1988), sabemos que a linguagem é uma forma de interação e que ler é um processo interativo entre dois interlocutores - autor e leitor. Nesta perspectiva, ambos têm na leitura um papel ativo: o do leitor é o de atribuir sentido àquilo que lê. Neste contexto, pode-se definir a leitura como o ato de atribuir sentidos próprios a um texto. Este sentido será diretamente influenciado pelo contexto daquele que lê. Isso porque, ao longo da vida e de acordo com as experiências vividas, o ser humano acumula diferentes saberes, que vão sendo desenvolvidos de acordo com as necessidades e oportunidades que surgem ao seu redor. Exatamente por ser um processo tão singular e idiossincrático, não se pode definir um roteiro único para o desenvolvimento da leitura. De acordo com Allende e Condemarin (2005, p.23), essa aprendizagem é dinâmica, não existe uma sequência fixa.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 1989, p.13)

Sob esta ótica, é possível afirmar que o processo de leitura começa muito antes das crianças entrarem na escola, com experiências e atividades do cotidiano, através da interação com adultos, outras crianças e em situações variadas. A respeito da gênese deste processo, Allende e Condemarin (2005) abordam um assunto, como eles mesmos afirmam, pouco falado hoje em dia: a *leitura emergente*. O conceito de leitura emergente trata deste período de preparação para a leitura, em um processo que considera a totalidade da criança e do contexto que a cerca.

Considerar este contexto envolve a percepção de que a linguagem verbal não se restringe à leitura, nem se inicia obrigatoriamente por ela. A expressão oral, a leitura e a escrita são habilidades que se inter-relacionam e se realimentam mutuamente, não se desenvolvendo sequencialmente, afirmam Allende e Condemarín (2005, p.24). O início da leitura acontece dentro do contexto da vida real. Tomando significados, as crianças pouco a pouco tornam-se leitoras ou, pelo menos, dão início a isso, por meio de uma maneira mais ampla, leve e que se desenvolve sem que elas percebam que está de fato acontecendo. O desenvolvimento da leitura, o aprender a ler, envolve fatores físicos e fisiológicos (idade cronológica, gênero e aspectos sensoriais), fatores sociais e culturais (maturidade emocional e social), fatores econômicos e culturais (maior ou menor valorização e estímulo à leitura por parte dos adultos que a rodeiam), fatores perceptivos (percepção visual, discriminação visual e habilidade visuomotora), fatores cognitivos (inteligência geral, habilidades mentais específicas) e fatores linguísticos (papel da consciência fonológica).

O papel do professor e da escola na formação de leitores

O desenvolvimento deste trabalho surgiu como uma tentativa de contribuição à prática docente. Essa contribuição nasce a partir da concepção de um professor que procura construir e atualizar seu conhecimento pedagógico, visando não apenas o ensino da leitura, mas a apropriação dos comportamentos leitores por parte de seus alunos, considerando seus conhecimentos prévios e sua bagagem cultural. Um professor que pauta sua práxis educativa no esquema de ação - reflexão - ação e que se coloca a todo o tempo como pesquisador, buscando entender como o aluno aprende a construir um comportamento leitor a partir do que traz consigo.

Nesse sentido, Freire (2011, p. 101) nos adverte que a Educação, para obter resultados melhores e mais significativos para os sujeitos “[...] tem de ser uma educação nova também, que estamos procurando pôr em prática de acordo com as nossas possibilidades”. Ou seja, o professor que estamos procurando compreender e apoiar é aquele que busca trazer para a escola uma nova maneira de educar as crianças, com a oferta de novas situações e possibilidades de aprendizagem, que construam comportamentos leitores.

Segundo Kleiman (2008), muitas vezes existe defasagem entre os princípios que o professor declara e a caracterização desses princípios em sua prática na sala de aula, surgindo uma incoerência no seu trabalho. O professor precisa ter clareza das necessidades dos seus alunos e utilizar o arcabouço teórico de que dispõe para criar situações de aprendizagem, intervenções e agrupamentos que favoreçam o desenvolvimento da leitura com as crianças.

Nesse sentido, acreditamos que o docente possui papel fundamental ao proporcionar a seus alunos, durante a aula, diversas *modalidades de leitura*, nas quais eles sejam capazes de vivenciar experiências leitoras diferenciadas e significativas.

A proposição de modalidades de leitura diversas justifica-se por um paradoxo explicitado por Lerner (2002, p. 76) através da pergunta:

“Por que se ensina uma única maneira de ler - linearmente, palavra por palavra, desde a primeira até a última que se encontra no texto -, se os leitores usam modalidades diversas em função do objetivo a que se propuseram?”.

Refletindo sobre essa questão, constata-se que os objetivos que movem o leitor ao ato de ler são variados de acordo com o indivíduo e com a situação de leitura: ora se lê para estudar, ora se lê para relaxar, ora se lê para se informar, ora se lê para buscar uma informação pontual... Cada um desses objetivos acarreta procedimentos de leitura diferentes. O ensino da leitura na escola perpassa a vivência de cada uma dessas experiências.

Para muitos especialistas, é importante incluir, na rotina das práticas do professor, momentos que facilitem o contato da criança com os livros, para que assim exista uma relação entre a função social da leitura e a formação de leitores em sua sala de aula. É imprescindível que o professor consiga trazer, para dentro do seu âmbito educacional, modalidades de leitura diversas, para que os alunos possam criar um intercâmbio com o texto lido, nas várias dimensões possíveis.

Ao propor práticas ligadas ao comportamento leitor, como, por exemplo, a reflexão coletiva sobre o texto lido, o docente favorece o próprio desenvolvimento da competência leitora. Afinal, “para aqueles que são mediadores entre os leitores e os textos, é enriquecedor pensar como leitura esse momento do bate-papo sobre o lido, o intercâmbio acerca dos sentidos que um texto desencadeia em nós” (BAJOUR, 2012, p. 23).

Sendo assim, é essencial promover na sala de aula momentos em que os alunos possam criar um intercâmbio entre o que leram e as reflexões que tiveram. Isso pode acontecer de maneira coletiva: a partir desse momento coletivo, é possível que os alunos consigam perceber que cada um tem um olhar diferenciado, por exemplo, a partir da leitura de um gibi, um pode comentar sobre o lado cômico, outro sobre as características dos personagens, ou ainda comentarem sobre os tamanhos das letras e assim por diante. Ao confrontar sua própria interpretação com as dos colegas, o aluno passa a vislumbrar outros sentidos possíveis ao material lido, o que enriquece sua compreensão e aprofunda sua interpretação.

Segundo Freire (2011), ao abordar especialmente a leitura de estudo, os aprimoramentos das práticas do professor incluem mostrar aos alunos que eles podem relacionar o que se aprende com o contexto e as experiências que vivem, a fim de construir um conhecimento significativo em relação à leitura.

No fundo, o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem (FREIRE, 2011, p. 75).

A partir dessas reflexões, o docente passa a entender que devem existir, na rotina, momentos em que os alunos sejam protagonistas, principalmente na escolha de quais livros ler ou quais práticas didáticas serão desenvolvidas a partir das leituras. A gestão compartilhada da sala de aula só beneficia todos os atores envolvidos no processo educacional (professor e alunos).

As crianças devem se sentir protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Apesar da função de ensinar ser uma tarefa que cabe ao professor, delegar aos pequenos a possibilidade de fazer algumas escolhas fortalece sua autonomia e, no caso da leitura, os aproxima da função social da língua escrita. Assim, os alunos devem participar da escolha de determinadas atividades, como: seleção de contos a serem lidos, características do produto final de um projeto, possibilidades de atividades que podem ser realizadas no “cantinho da língua” [...] “Não é bom dar sempre tudo feito porque assim propiciamos atitudes passivas. Quando o menino e a menina colaboram nas decisões tomadas, sentem-se muito mais motivados para aprender” (PAUSAS, 2004, p. 23).

Nesse sentido, o ambiente no qual os processos de ensino e de aprendizagem se dão precisa favorecer a participação e as escolhas, o que pode contribuir para que meninos e meninas se sintam sujeitos protagonistas de suas aprendizagens. Numa roda de história, por exemplo, o professor pode solicitar aos educandos que façam uma escolha coletiva da história que querem escutar; após esse momento, pode acontecer uma roda de conversa sobre as reflexões que tiveram, a partir da leitura do texto. Nesse contexto, o professor deve preparar previamente intervenções a serem feitas, a fim de propiciar aos alunos a oportunidade de vivenciar uma experiência de “leitura vertical” (com compreensão dos sentidos implícitos e interpretação aprofundada) e não apenas uma “leitura horizontal” (com apreensão apenas das informações explícitas e interpretação mais restrita).

[...] Em certas condições, a instituição escolar pode transformar-se num âmbito propício para a leitura; essas condições devem ser criadas desde antes que as crianças saibam ler no sentido convencional do termo, e uma delas é que o professor assume o papel de intérprete e os alunos possam ler através dele (LERNER, 2002, p. 75).

Acreditamos que é preciso entender que o trabalho com livros, desde muito cedo com as crianças, é primordial no processo de formação leitora. O contato que a criança terá desde cedo com os livros possibilitará um olhar diferenciado, um repertório rico e uma motivação maior em relação à leitura.

Assim, se o docente for capaz de trazer para as crianças um repertório pertinente à faixa etária e às características do grupo e fizer com que seus alunos entendam o sentido da leitura desde muito novos, possivelmente ele estará realizando um trabalho que resultará na formação de leitores fluentes e autônomos.

Além de garantir o repertório e a troca de ideias na interpretação, é fundamental que o professor elabore situações de aprendizagem diversificadas, que permitam que o aluno ocupe o papel de leitor em diferentes contextos, usando diferentes estratégias, tal como ocorre na prática social. Diante de uma leitura, o leitor procura várias formas de ler o que está sendo proposto, ora lê de forma contínua, ora salta o que não lhe interessa. Em algumas situações, as pessoas são mais eficazes na interpretação das entrelinhas, em outras decidem ler de forma mais livre, e assim por diante. O contexto que o aluno está inserido tem uma grande importância no sentido de possibilitar essas diferentes experiências de leitura.

De acordo com a perspectiva psicológica de Silva (2002 apud SILVA, 2007) “o ato de ler ocorre, de fato, quando acontece a abertura da consciência para aquilo que se deseja ler, não necessariamente texto verbal, escrito”. Apesar da criança ter diferentes concepções acerca de um texto, acredita-se que a partir do convívio, da troca de saberes e interação, ela poderá ampliar seu repertório leitor e possivelmente irá ter um envolvimento melhor com aqueles que estão ao seu redor. “[...] para ler o mundo e as palavras, o leitor o faz a partir de seus órgãos sensoriais: audição, paladar, olfato, tato e, sobretudo, visão. Etapa determinada como momento da percepção da palavra, do objeto, dos fatos lidos” (SILVA, 2007).

As estratégias de leitura

Ser leitor é criar hipóteses a partir do que está escrito no texto. Teberosky e Tolchinsky (2002) afirmam que, quando lemos, fazemos suposições prévias sobre o que será dito no texto e, dependendo do material com que o leitor está tendo contato, pode haver uma variação nas hipóteses. É natural que o aluno, ao ler determinado texto, faça suposições prévias, e é a partir dessa atividade que se cria uma conexão entre o que está escrito e o conhecimento que o sujeito traz consigo, sua bagagem cultural. A leitura propriamente dita vai confrontar o leitor com suas hipóteses iniciais, para que ele atribua ao texto um sentido que as corrobore ou rechace.

As atividades em que o leitor poderá se engajar quando ele não entender o texto são diversificadas e flexíveis, e constituem o início do funcionamento de uma estratégia para conseguir mais eficiência na leitura: por exemplo, se o leitor perceber que não está entendendo, ele poderá voltar para trás e reler, ou poderá procurar o significado de uma palavra-chave que recorre no texto, ou poderá fazer um resumo do que leu, ou procurar um exemplo de um conceito (KLEIMAN, 2008, p.50). As estratégias de leitura e os comportamentos leitores são dois assuntos diferentes, mas que dialogam no percurso de formação do leitor.

[...] a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento (KLEIMAN, 2008, p. 49).

Kleiman (2008), esclarece que, quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de procedimentos regulares para abordar o texto, sendo inferida a partir da compreensão do texto, acontecendo por meio da conduta verbal ou não verbal do leitor, como por exemplo, as respostas dadas sobre o texto, os resumos realizados através de paráfrases, manuseio do objeto (sublinhar, folhear rápida ou pausadamente, reler). Essas estratégias auxiliam neste processo e, a partir disso, o leitor pode voltar quantas vezes julgar necessário para entender o que o texto quer comunicar ou seguir adiante.

As estratégias de leitura podem ser classificadas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias cognitivas se caracterizam como operações feitas inconscientemente pelo leitor, sem ter chegado ao nível consciente para alcançar algum objetivo de leitura. Já as estratégias metacognitivas são aquelas realizadas de acordo com o objetivo do leitor, nas quais o leitor tem consciência sobre suas ações (KLEIMAN, 2008).

Bräkling (2004) afirma que, para lermos, usamos algumas estratégias de leitura, que precisam ser conhecidas e consideradas no processamento de significado dos textos, sendo elas: ativação dos conhecimentos prévios e seleção de informações; realização de inferências; antecipação de informações; localização de informações no texto; verificação de inferências e antecipações realizadas; articulação de índices textuais e contextuais; redução de informação semântica: construção e generalização das informações. E para propor um trabalho com esses conteúdos, é necessário organizar atividades em modalidades didáticas de leitura, assunto que será tratado mais à frente.

Kleiman (1989, p.29) nos reporta que existem conhecimentos mútuos entre leitores e autor, de caráter individual e único, de cada leitura, de cada leitor. Os aspectos ao ler são únicos e, em grande parte, são determinados pelos propósitos e objetivos particulares de cada leitor.

A formação do leitor

Na representação dominante, o leitor é um pescador. O leitor lê como um pescador pesca. É solitário, imóvel, silencioso ou meditativo, mais ou menos hábil ou inspirado. Considera-se evidente que o leitor é leitor quando lê como o pescador é pescador quando pesca, nem mais, nem menos. Aprender a pescar como aprender a ler consiste então em dominar certas técnicas básicas e experimentá-las, progressivamente, em correntes de água ou frotas de textos cada vez mais abundantes. [...] O pescador apenas raramente é esse doce sonhador um pouco marginal e narcisista, esse ser separado do mundo e cujas práticas e felicidade têm algo de misterioso e secreto. O pescador é

também membro de um clube ou associação no qual se assegura o secretariado ou assume a presidência. Pagou sua cota da federação, que regula os usos e dita os direitos da pesca. Seguramente gosta de discutir acerca de seu material e contar histórias de pescador [...] ensina seu filho, desde a idade mais tenra, a pescar como hobby e gosta de presente, em seu aniversário ou no natal, livros ilustrados sobre pesca ecológica e água doce (sente apenas desprezo ou incompreensão pela pesca submarina superequipada). [...] Em resumo, pesca e leitura – longe de serem atos de pura técnica e/ou pura inatividade individualista - estão cheias de sociabilidade (PRIVAT, 2001, p.54 apud COLOMER, 2007, p. 51).

O exemplo citado acima mostra que ser leitor é um processo que envolve suas próprias características, não é algo que acontece do dia para a noite, e sim, uma identidade que vai se formando a partir de sucessivas experiências e tomadas de consciência. Cada vez que se lê, surge uma oportunidade de explorar o lido e aproximar-se cada vez mais do texto e do autor, aproximando-se do universo da leitura.

Mas afinal, por onde começamos a formar esse leitor? De onde partimos? Colomer (2007, p. 52) comenta que esse “leitor-pescador” começa a se formar desde seu nascimento, com uma abundância de práticas sociais que o rodeiam. O primeiro contato com a leitura, em grande parte, acontece por meio das práticas orais, ou até mesmo, atualmente, de narrativas audiovisuais. Livros, principalmente os de literatura infantil, para crianças que ainda não sabem ler, são uma prática consolidada, pensando no percurso de formação do leitor. “É, pois, através de distintos canais, dos livros infantis e das atividades proporcionadas pelos adultos, que as crianças começam a fixar as bases de sua educação literária” (COLOMER, 2007, p.52).

A prática do ensino da leitura deve levar em consideração que, para a construção de um percurso leitor em que o aluno consiga compreender um determinado gênero, é necessário, possibilitar o contato com diversos textos, leituras de conhecimentos variados, projetando ampliar o repertório e alimentar os seus saberes. Relacionado a esse assunto de repertório o indivíduo, não podemos deixar de falar sobre oferecer ao aluno não apenas a leitura concreta, palpável em livros, gibis, mas ofertar também os recursos que a linguagem tecnológica tem a oferecer, avançando nesse diálogo entre o que está posto e essa nova esfera comunicativa, a internet, a tecnologia. Nesse sentido, Sarraf e Silva (2007, p.93), esclarecem que é imprescindível que o professor compreenda o processo histórico da construção da escrita dentro de uma sociedade grafocêntrica que, como condição de inserção do indivíduo na vida social, exige a apropriação da língua escrita.

Os direitos do leitor

Um dos desafios de se trabalhar a leitura na escola é relacionar a livre fruição que a atividade literária possibilita despertar e a necessidade de controle dos processos cognitivos que o ato de ensinar exige. Como formar um leitor livre na escola, alguém que escolha o que ler, quando ler ou para quê ler, se esse leitor em formação é também

um aluno e que, como tal, precisa ter sua aprendizagem continuamente acompanhada, sustentada e avaliada? Como o professor pode garantir práticas de leitura de fruição, se o prazer obtido com uma leitura não é algo mensurável, passível de ser transformado em notas? Lerner (2002) propõe essa reflexão e alerta que, para possibilitar a plena formação do leitor literário e transformar a escola em uma verdadeira “comunidade de leitores”, é imprescindível que o professor abra mão, pelo menos parcialmente, do controle que historicamente marcou a atividade pedagógica.

Abrir mão do controle rígido, contínuo e estrito e pensar sobre essa formação leitora mais livre e autônoma nos obriga a refletir não mais apenas sobre as obrigações do leitor-aluno (que deve ler um número determinado de páginas até determinada data; que precisa participar de conversas sobre o livro mesmo que naquele momento não o deseje; que precisa ler não apenas os livros que escolhe, mas aqueles escolhidos pelo professor), mas também sobre os direitos do leitor social, aquele que existe fora da escola. Neste sentido, ressaltando que a leitura é um objeto de aprendizagem e que, além de ensinar a ler, precisa-se ensinar estratégias de leitura e comportamentos leitores, Pennac (1993, p. 141) elenca direitos imprescritíveis do leitor, que, quando levados em consideração, ampliam o horizonte referente à postura que o professor deve ter frente a seus alunos e o respeito em relação ao seu tempo de aprendizado. Tais direitos, que nem sempre “entram” na escola, mas que não podem ser desconsiderados por um professor que deseje contribuir para uma formação leitora de qualidade de seus alunos são:

1. O direito de não ler: ainda que algumas leituras na escola sejam obrigatórias, devido ao seu caráter de formação de base, por que não possibilitar às crianças, em alguns momentos, a livre escolha de ler ou não ler? Por que não colocar livros em diferentes espaços, ofertando-os em diversos momentos, de modo que os alunos possam exercer seu direito de escolha, de ler ou não ler?
2. O direito de pular de páginas: sendo a leitura um processo de atribuição de sentidos, ela não está presa à sequência rígida de páginas. O leitor por vezes pode, sem prejuízo, pular alguns trechos que o entediam. Se isso comprometer sua compreensão, é certo que ele retornará àquele trecho para reler e resgatar sentidos perdidos. Por que, então, a escola ainda exige a leitura palavra a palavra, página a página, como se a leitura fosse um processo sensorial de decifração em sequência, e não um processo dinâmico de construção e reconstrução de sentidos? Mais vale oferecer livros originais, com construções gramaticais complexas e abundância de sentidos implícitos, do que ofertar versões reduzidas, subestimando os pequenos leitores e sua capacidade de compreensão e interpretação. Em outras palavras, antes permitir que o leitor escolha as páginas que deseja pular do que oferecer-lhe adaptações rasas de obras complexas, em que essa escolha do que “pular” já foi feita por outrem.
3. O direito de não terminar um livro: nas leituras obrigatórias, é evidente que o professor deve exigir a leitura completa da obra. Já naquelas de livre escolha, é totalmente recomendável permitir que o interesse pelo enredo seja o único elo

que prende o leitor ao livro. Quando a narrativa fragilizar esse elo (ou seja, deixar de despertar o interesse), por que manter o leitor preso ao livro, apenas por obrigação? A perda da fruição não “mataria” a formação do leitor, ao invés de contribuir com ela?

4. O direito de reler: Uma boa leitura de fruição promove intenso prazer. Sabendo que o ser humano tende a querer repetir as experiências prazerosas, é natural que o leitor deseje reler os textos que o agradaram. No caso de crianças pequenas, além do prazer, o ritmo seguro da leitura em voz alta feita pelo adulto, de um texto já conhecido da criança, promove uma sensação de segurança e bem-estar. Não é à toa que pais e professores acumulem relatos de crianças que pedem para ouvir a mesma história até quase memorizar a narrativa toda!
5. O direito de ler qualquer coisa: a teoria literária demonstra que os textos não têm a mesma qualidade, em termos de literatura. Entretanto, a formação do leitor depende do encontro com o livro certo, no momento certo. Às vezes, um texto literário mais profundo e complexo pode afastar o leitor de outros livros, enquanto outro mais simples pode atraí-lo a avançar cada vez mais. O importante, na escola, é diversificar a oferta: quanto mais livros as crianças tiverem a possibilidade de ler e manusear, maiores serão as chances de cada uma delas encontrar o “livro certo”, que lhe abrirá as portas mágicas da literatura.
6. O direito ao bovarismo: em referência a Emma, personagem de Flaubert em “Madame Bovary”, que faz da literatura seu refúgio da vida real, sendo influenciada por tudo que lê, esse direito garante à criança a possibilidade de misturar fantasia e vida real. Que outro processo melhor explicita os sonhos da infância?
7. O direito de ler em qualquer lugar: mesmo dentro da escola, a leitura não deve se restringir à sala de aula. É preciso espalhar livros pelos pátios, salas de espera, refeitórios, banheiros... Em um ambiente educativo, que pretende formar leitores, a oferta de múltiplas experiências de leitura envolve também a vivência do ato de ler em diferentes contextos e espaços.
8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali: considerando-se, por um lado, que diferentes objetivos de leitura geram diferentes procedimentos leitores; e, por outro, que o contexto influencia a forma como se lê, fica fácil perceber que nem toda leitura precisa ser, necessariamente, contínua e linear. Eventualmente, o leitor pode, sim, ler uma frase aqui e outra ali, especialmente se estiver em busca da localização de informações específicas ou se for uma leitura de fruição.
9. O direito de ler em voz alta: o texto literário comunica sua mensagem não apenas através do conteúdo, mas também através da forma. Cada palavra tem um motivo de estar onde está: as rimas, aliterações e outros efeitos de sonoridade dão ritmo ao texto. Além disso, há pessoas que processam melhor a informação auditiva do que visual. Por esta razão, é um direito do leitor, quando desejar, poder ler o texto em voz alta, para si mesmo ou para outrem.

10. O direito de calar: se, algumas vezes, o texto pede uma releitura, ou mesmo uma leitura em voz alta, uma partilha, em outras, ele toca o leitor tão profundamente que a ação subsequente à leitura torna-se apenas o silêncio e a reflexão sobre o material lido. Por isso, todo leitor deve ter assegurado o direito de se calar sobre o que leu.

Modalidades didáticas de leitura

Segundo Libâneo (2013, p.55), a didática tem como objeto de estudo o processo de ensino, campo primordial da educação escolar. Dentro do processo de ensino há conteúdos, métodos, formas organizativas dos fazeres pedagógicos, atividades do professor, do aluno e diretrizes que regulam e orientam esse processo.

Podemos definir o processo de ensino como uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimentos de habilidades, por meio dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas (pensamento independente, observação, análise-síntese e outras) (LIBÂNEO, 2013, p. 56).

Dentro desse campo da didática, Bräkling (2012) diz que modalidades didáticas – ou até mesmo tipo de atividades – são atividades criadas para tematizar aspectos singulares e muito específicos do conteúdo, usando procedimentos que propiciam o lançamento de uma lente de aumento sobre tais aspectos, tratando essa questão de modo intenso. Lerner (2002, p.90) trata das modalidades didáticas como situações didáticas. Nessa organização, será levado em conta o modo mais adequado para gestão do tempo e das modalidades didáticas, onde são considerados o princípio do currículo, natureza de cada conteúdo e suas abordagens, e as expectativas de aprendizagens para os alunos.

Segundo Lerner (2002 apud BRÄKLING, 2012), o trabalho da sala de aula como um todo pode ser organizado em algumas modalidades organizativas – maneiras de organizar e gerir o tempo didático - sendo elas:

- a) Atividades habituais/permanentes - aquelas que se repetem com regularidade e, por isso, tornam-se previsíveis aos alunos;
- b) Sequências de atividades ou sequências didáticas - coletânea de atividades estruturadas a partir de um eixo comum, com vistas a um mesmo objetivo de aprendizagem e organizadas sequencialmente através de um nível hierárquico de complexidade;
- c) Projetos didáticos - atividades que estruturam-se em torno da produção de um “produto final”, de modo a articular os propósitos didáticos (aquilo que o professor deseja ensinar) aos propósitos comunicativos (a intenção de comunicação que move o aluno ao uso da linguagem oral ou escrita).

d) Situações independentes - atividades ocasionais, não planejadas pelo professor, mas que se impõem na sala de aula graças ao contexto, ou atividades de sistematização de conteúdos trabalhados, sem relação direta com os demais fazeres.

Dentro dessas modalidades organizativas, incluem-se as modalidades didáticas de leitura com um papel e objetivo específico.

A prática de ensino precisa ser orientada/guiada por um planejamento. Segundo Bräkling (2004), cabe ao professor selecionar e articular modalidades didáticas de leitura na sua rotina de trabalho. É imprescindível que os professores estejam atentos ao conhecimento da natureza do processo de leitura, como os sentidos são construídos. A organização dos conhecimentos vai sendo tratada ao longo do surgimento das necessidades e possibilidades das aprendizagens dos alunos, e que também ficarão mais complexas com o avanço dos anos escolares.

De maneira geral, os conteúdos de ensino relacionados à leitura são os mesmos para diferentes ciclos e níveis de ensino. O que os diferencia é o grau de aprofundamento com que irão sendo tratados ao longo do processo de escolaridade, em função do grau de complexidade dos textos e gêneros selecionados para o trabalho, que implicará graus de dificuldade distintos para os alunos. (BRÄKLING, 2004)

Em função disso, pensando em uma trajetória de formação leitora e nas travessias que alunos podem fazer entre momentos de aprendizado, faz-se necessária a presença de diferentes maneiras de aprender o ato de ler. Dependendo de quais são os objetivos do professor, do que ele almeja para o aluno e quais caminhos ele que traçar, ele subsidiará as condições necessárias para dar sentido à leitura que o educando constrói.

Tendo em vista a relação entre modalidades didáticas de leitura e a formação leitora, Bräkling (2004) lista algumas modalidades:

- a) Leitura colaborativa: leitura realizada por professor e alunos paulatinamente, em conjunto, prática essencial para elucidação das estratégias e procedimentos que um leitor proficiente utiliza.
- b) Leitura programada: leitura usada para a ampliação da proficiência leitora, sobretudo, no que se diz respeito à extensão dos textos trabalhados ou à seleção de textos/livros mais complexos. O professor separa trechos, que serão lidos um a um, autonomamente e, após, haverá uma discussão coletiva na classe.
- c) Leitura em voz alta feita pelo professor: é recomendada especialmente para classes de alunos não alfabetizados, como viabilidade de aprendizagem da linguagem escrita antes mesmo que se compreenda o sistema, mas pode perdurar por toda a escolaridade.
- d) Leitura autônoma: leitura feita individualmente pelo aluno, após a indicação de um texto pelo professor. Esta modalidade permite que o professor verifique qual aprendizagem já foi realizada pelo aluno.

- e) Leitura de escolha pessoal: leitura de livre escolha. O aluno escolhe o que quer ler, realiza individualmente a leitura e, depois, comenta sua posição para os demais colegas. Essa leitura permite a construção de critérios de seleção e de apreciação estética pessoais.
- f) Projetos de leitura: Forma de organizar um trabalho com diferentes etapas, que inclui um produto final, que será apresentado a alguém.

Bräkling (2012), acredita que o fundamental durante a organização das atividades é tentar organizá-las de modo que se aproximem das práticas sociais de leitura não escolares.

Considerações finais

A revisão de literatura que embasa o presente artigo teve a intenção de esclarecer alguns pontos acerca da formação de leitores na escola.

O primeiro aspecto diz respeito às concepções de linguagem e de leitura do professor: é fundamental que o docente reflita sobre suas concepções pessoais, e que oriente sua prática pedagógica a partir delas. Nesta pesquisa, assumimos uma concepção bakhtiniana de linguagem como interação, e de leitura como um processo interlocutivo de atribuição de atribuição de sentidos.

A partir deste primeiro aspecto, partiu-se para o segundo: a importância de se considerar os diferentes fatores envolvidos na aprendizagem leitura. Não apenas a escola é responsável pela formação do leitor, mas, considerando-se uma abordagem sócio-histórica, em que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento do indivíduo, sua função é primordial.

Sabendo-se da centralidade do papel escolar (representado pela figura do professor) na formação do leitor, chegamos ao terceiro aspecto da pesquisa: a importância do docente reconhecer as diferentes estratégias, objetivos e procedimentos de leitura que movem seus alunos. E, sabendo reconhecê-los, faz-se mister organizar diferentes situações didáticas, que possibilitem a leitura em diferentes contextos.

Dentro dessas diferentes situações didáticas, as modalidades de leitura propostas devem ser diversificadas, a fim de favorecer a prática leitura em diferentes contextos, orientadas por diferentes propósitos.

Somente com tal estudo, planejamento e execução de diferentes propostas a prática docente propiciará a formação de leitores proficientes, críticos e cidadãos.

Mais do que ensinar a ler, é preciso formar leitores. Mais do que ensinar a relação entre sons e letras, é preciso que o professor auxilie seus alunos a atribuir sentido àquilo que leem. Mais do que explicitar uma relação biunívoca entre grafemas e fonemas, é preciso que o professor apresente a literatura e o encantamento que ela traz para que seus alunos adentrem o universo da escrita através das portas mágicas do mundo da imaginação e da criatividade. É preciso, acima de tudo, que o professor ensine a ler o mundo, sabendo que este ato precede a leitura da palavra (FREIRE, 2011). E que, lendo,

o aluno possa se situar, compreender o papel que exerce em seu contexto, as diferentes relações que se estabelecem na sociedade e, assim, possa assumir os modos de ser e estar no mundo que desejar em sua vida.

Mais do que mera tarefa pedagógica, formar plenamente o leitor é garantir ao outro o acesso à literatura como um direito humano (CANDIDO, 2001); à informação explícita como um direito de cidadania; e à informação implícita como um direito do livre-pensar. Ensinar a ler é, portanto, garantir direitos. E somente com essa garantia universal, plenamente experimentada e vivenciada desde a mais tenra idade a educação cumprirá seu papel de contribuir para a constituição da sociedade mais plural, diversa, democrática e igualitária que todos almejamos.

Referências bibliográficas

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. 215 p.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012. 116 p.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Sobre a leitura e a formação de leitores. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

_____. A leitura da palavra: aprofundando compreensões para aprimorar as ações. **Concepções e prática educativa**. São Paulo (SP): SEE de SP/CEFAI; 2012.

CÂNDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Em: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 5a ed, 2001

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007. 208 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 102 p.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 218 p.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989. 82 p.

_____. **Leitura ensino e pesquisa**. 3.ed. Campinas: Pontes, 2008. 213 p.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2008. 102p.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 120 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013. 288 p.

PAUSAS, Ascen Díez de Ulzurrun. **A aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 288 p.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993. 167 p.

PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCIA, Joaquín Ramos (Org.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?: aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 204 p.

SARRAF, Maria Aparecida Vedovelo; SILVA, Martha Sirlene da. **Concepções e práticas docentes na perspectiva da formação do sujeito leitor e escritor. Arte, cultura e educação**. São Paulo, vol. I, n. 4, p.87-98, ago. 2004.

SILVA, Rosa Amélia Pereira da. **Compreender o ato de ler e praticar a leitura na vida e na escola**. UnB, 2007. Disponível em:<http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais16/sem07pdf/sm07ss06_09.pdf>. Acesso em: 09 de out. de 2018.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (Org.). **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 2002. 295 p.

VIDAL, Elaine Cristina Rodrigues. **Projetos didáticos em salas de alfabetização**. Curitiba: Appris, 2014. 153 p.

IMPLANTAÇÃO DE BIBLIOTECA INTINERANTE PARA ATENDER AS NECESSIDADES DE CRIANÇAS DE QUATRO A SEIS ANOS DA REDE MUNICIPAL DE TRIZIDELA DO VALE

Pedra Emanuely Pereira da Silva Carneiro

As exigências educativas da sociedade contemporânea são crescentes e estão relacionadas as diferentes dimensões da vida das pessoas, ao trabalho, à participação social e política, a vida familiar e comunitária, às oportunidades de lazer e desenvolvimento cultural.

O mundo passa atualmente por uma revolução tecnológica que está alterando profundamente as formas de trabalho e de interação, onde, numa economia cada vez mais globalizada e competitiva desponta como necessária à subsistência humana. No afã de se auto superar o homem moderno terminou o século XX em desarmonia consigo mesmo sem reflexão crítica sobre suas reais necessidades.

Sobre este prisma, torna-se oportuna a discussão sobre as formas de lidar com os novos tempos e, portanto, emergir o discurso sobre a qualidade de ensino nas escolas, atentando para a ascensão no nível de educação de toda população e detectando os fatores que possam atender as novas exigências educativas que a própria vida cotidiana impõe de maneira crescente no meio social.

Neste sentido, um dos instrumentos imprescindíveis para uma formação geral e que possibilite cidadãos críticos, autônomos e atuantes, nesta sociedade em constante mutação, seria a prática de leituras variadas que promovam de maneira direta ou indireta, uma reflexão sobre o contexto social em que está inserida, uma vez que o movimento dialético de leitura deve inserir o leitor na história deste milênio e o constituir como agente produtor de seu próprio futuro.

O exercício da leitura, tal qual se encontra atualmente legitimado nas escolas, não vai além de mera decodificação de signos gráficos, os quais são permeados de fragmentos de livros didáticos para não fugir à regra imposta coativamente ao longo dos tempos da história do ensino em nosso país, servindo com fonte de disseminação de uma ideologia, a ideologia que vai ao encontro dos interesses dos detectores do poder: a massificação e formatação do conhecimento humano.

Tal postura transforma o ato de ler enfadonho, acrítico, mecânico e, dessa forma, distante de uma categoria que una o ato de ler ao prazer, que permita a leitura como fonte de lazer. A fraca experiência com a leitura afasta o leitor do contexto social e cultural, faz com que desconheça o que de mais profundo o homem pensou e escreveu sobre si, alienando-se das informações e, conseqüentemente desta sua participação ativa e efetiva na sociedade em que está inserido.

Precisa-se melhorar. Essa é a necessidade que se sente diante das mudanças vertiginosas do nosso século, aliás, do milênio. Quer-se saber, para onde vai o mundo e

qual o nosso papel para transformá-lo em um lugar melhor para todas as pessoas. Pensando nisso que proponho a Implantação de Bibliotecas Itinerantes para atender às necessidades de crianças de quatro a seis anos da Rede Municipal de Trizidela do Vale, pois todos nós somos conhecedores dos problemas enfrentados na educação aqui no Brasil, e em especial na educação infantil.

Diversidades

Considerar que as crianças são diferentes entre si, que nossas salas de aulas são heterogêneas, implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagens que respeitem suas necessidades e ritmos individuais, visando ampliar e enriquecer as capacidades de cada criança, considerando-a como pessoas singulares e com características próprias.

Através da leitura a escola pode trabalhar com as crianças o respeito à diversidade, à atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades, trabalhando a empatia. E para que isso realmente tenha resultados é necessário que os adultos também demonstrem nos seus atos e atitudes, respeito para com o próximo, tanto dentro como fora das instituições.

A escola deve incentivar círculos de leituras, onde as crianças possam aprender as diferenças: de temperamento, de habilidades, de conhecimentos, de etnia, de credo religioso, de gênero, adquirindo respeito e essas diversidades que fazem parte do nosso cotidiano.

“Na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro.” (Martins 2002, p. 51).

Deve-se ressaltar ainda que é necessária uma atenção particular para as crianças com necessidades especiais que devido as suas características peculiares, estão mais sujeitas à discriminação.

É recomendável que o professor acolha as conversas durante as atividades mais sistematizadas, tal como a realização de uma colagem e principalmente na leitura de um livro. Compartilhar com as outras crianças suas dúvidas, expressar suas ansiedades, comunicar suas descobertas, são ações que favorecem a aprendizagem.

O professor de educação infantil deve agir como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais ela interage possibilitar a criação de condições para que elas possam gradativamente desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesma e ao outro assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros.

A importância do ato de ler

A leitura pode ser caracterizada como uma das primeiras fases na vida de uma criança. A partir do momento que ela passa a entender o que a cerca começa a primeira leitura, ou seja, a leitura do mundo em que ela vive. Quando a criança descreve onde mora, seus brinquedos, seus bichos de estimação, seus medos; constitui o que chamamos de imaginário, e estas são as primeiras leituras.

A leitura é a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve ser voltado para a leitura.

O fato de a escola em geral não saber fazer de seus alunos bons leitores traz consequências graves para o futuro destes, que terão dificuldades enormes em continuar na escola, onde a leitura se faz necessária a todo instante e serão fortes candidatos à evasão escolar.

Ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos. Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e desenvolver.

A leitura é a realização do objetivo da escrita. Ler é um processo de descoberta, como a busca do saber científico, outras vezes requer um trabalho paciente, perseverante, desafiador, semelhante à pesquisa laboratorial. Ao contrário da escrita, que é uma atividade de exteriorização, de reflexão. Portanto a, a leitura é na sua essência uma atividade individual, a escola não pode torna-la não um mero pretexto para avaliar outros elementos, como pronúncia, rapidez de decifração etc.

“A escola que não lê muito para os seus alunos e não lhes dá a chance de ler muito está fadada ao insucesso, e não sabe aproveitar o melhor que tem para oferecer aos seus alunos”. (GAGLIARI, 2002, p.150).

Há um dito popular que diz: “a leitura é o alimento da alma”. Nada mais verdadeiro. As pessoas que não leem são pessoas vazias ou subnutridas de conhecimento. Algumas pessoas analfabetas conseguem, às vezes, se sair bem economicamente, mas nem por isso deixam de ser pessoas vazias. Têm a riqueza externa sabem se virar na sociedade, mas são pobres culturalmente, porque só a experiência da vida, por mais rica que possa ser, não é suficiente para fornecer uma cultura sólida e geral. É claro que a experiência da vida não se reduz à leitura. A vida como tal é a grande mestra.

A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações queremos dizer interações. Através da interação adulto/adulto, adulto/criança e crianças entre si, se criam as condições para a inteligibilidade dos símbolos. A criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador no mundo “letrado”. Os adultos lhes dão a possibilidade de agir como se fosse leitor ou escritor, oferecendo múltiplas oportunidades para sua realização (livros de histórias,

periódicos, papel e lápis, tinta, etc.). O fato de poder comporta-se como leitor antes de o ser faz com que se aprenda, precocemente, o essencial das práticas sociais ligadas à escrita.

A leitura e as antigas civilizações

Desde o seu surgimento na terra, o homem experimentou numerosas e profundas mudanças na sua maneira de viver, sentir, pensar e se organizar.

Onde vivemos hoje e tudo o que nos cerca, é resultado de uma longa trajetória dos homens. Os primeiros homens surgiram na terra há aproximadamente um milhão de anos. Seu modo de viver e sua aparência eram diferentes dos homens atuais.

Ao longo dos séculos, as pinturas foram sendo padronizadas, acabando por originar uma forma de escrita. A invenção da escrita há 4.000 anos A.C é uma realização tão importante que é usada como referência para separar a Pré-história da História.

A evolução da escrita atravessou três etapas: a pictográfica (desenho figurativo), a ideográfica (representação de ideias sem indicação dos sons das palavras) e a fonográfica (representação dos sons das palavras). Nesta última temos a escrita alfabética, que representa as palavras através de consoantes e vogais.

Os caracteres egípcios deram origem à escrita semítica e o nome da letra semítica coincide com o significado do hieróglifo egípcio.

A partir do sistema de escrita fenício, formou-se o alfabeto grego, uma ramificação da escrita semítica que funcionou como modelo gráfico. Alguns caracteres fenícios, no entanto, passaram a representar vogais no alfabeto grego, perdendo seu valor consonantal de origem (as línguas semíticas grafavam apenas as consoantes das palavras). Pode-se dizer que os gregos, ao introduzirem vogais no sistema de escrita, desenvolveram o primeiro alfabeto moderno.

A invenção da escrita teve grande importância para a História. A transmissão oral geralmente é falha, porque ao longo das gerações a mensagem acaba sendo alterada por quem a transmite e, além disso, em todos os acontecimentos são registrados com maior precisão e as gerações seguintes mais facilmente tomarão conhecimento deles.

A leitura e a cultura

Sabe-se que todos os povos, mesmo os mais primitivos, tem uma cultura que foi transmitida no tempo, de geração em geração. Mitos, lendas, costumes, crenças religiosas, sistemas jurídicos e valores éticos refletem a forma de agir, sentir e pensar de um povo e compõem seu patrimônio cultural.

A cultura é uma herança que o homem recebe ao nascer. Desde o momento que é posto no mundo a criança começa a receber uma série de influências do grupo em que nasceu: as maneiras de alimentar-se, o vestuário, comportamento e o hábito da leitura. À proporção que vai crescendo recebe novas influências do mesmo grupo de

modo a integrá-la na sociedade, da qual participar como uma personalidade em função do papel que nele exerce. É notório o processo de transculturação, ou seja, a troca recíproca de valores culturais, pois em todo contato de cultura as sociedades são ao mesmo tempo doadoras e receptoras.

Inicialmente a leitura e a cultura sofrem um impasse. A leitura leva à aquisição da cultura, mas, é a cultura que explica muito do que se lê. Pessoas que não conhecem uma cultura tem dificuldade em ler textos produzidos por ela, mas para adquirir os conhecimentos dessa cultura, quando possível, é interessante ler não só o que os outros disseram a respeito dela, mas o que ela mesma produziu.

Hoje se leem muito “abstracts” como forma de triagem de leitura, o que se fazia antes como uma “leitura por alto” dos próprios artigos e tratados. O tempo e a reflexão na leitura mudaram; e é o resultado dessas mudanças que certos alunos têm hoje dificuldade de consultar tratados; o incomodo que isso lhes causa, porque sua experiência de leitura sempre esteve voltada para outro tipo de atividade.

Um outro aspecto da questão leitura e cultura, diz respeito à verdade dos livros. Uma boa parte da população é levada facilmente a acreditar em tudo o que leem, como se todos os autores fossem uma espécie de “donos do saber”. Infelizmente não é bem assim. A publicação às vezes é mais um jogo de interesses, do que cultura e saber.

“A escola deve acompanhar a evolução do mundo, mas, ela é também uma guardiã da tradição. Do equilíbrio entre duas coisas nasce a verdadeira formação que deve dar a seus alunos”. (GAGLIARI 2002, p.174).

Ler sempre foi uma forma de preencher a solidão do indivíduo. Lia-se mais antigamente porque não havia tantos atrativos, quanto hoje: cinema, televisão, rádio, internet, etc.; sobretudo nas grandes cidades. Nos tempos modernos para fugir recorre-se a uma boa música abandonando o ato de ler. No entanto, a leitura é um grande auxiliar da reflexão, da meditação. Do voltar-se para dentro de si. Desta forma seria interessante se cultivássemos a cultura, através do hábito da leitura.

A leitura e a família

O termo “família” provém do latim *famulus*, que significa criado ou servido. Inicialmente esta palavra designa o conjunto de empregados de um senhor e só mais tarde passou a empregar-se para denominar o grupo de pessoas que unidas por laços sanguíneos vivem na mesma casa e estão submetidos à autoridade de um chefe comum.

“A família é uma comunidade de todos os dias, com a incumbência de atender às necessidades primárias e permanente”. (ARISTÓTELES).

A família enquanto instituição social é a ferramenta essencial na produção de bons leitores, pois é no seio da família que se organizam boa parte dos primeiros aprendizados na vida das crianças.

Todo conhecimento que é adquirido nos primeiros anos de vida e que é levado para a educação infantil na escola, é construído em casa, através do exemplo da família.

Todavia a família exerceria o papel principal na formação de bons leitores, se participasse mais, se incentivasse mais as crianças a lerem os mais diversos livros. A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta a influências de uma série de ações. É notório que as crianças, filhas de pais adeptos à leitura, provavelmente, se estimulados por esses, tornem-se bons leitores futuramente.

Daí a importância da participação da família na construção do conhecimento dos filhos. Torna-se necessário que os pais influenciem cada vez mais os filhos no caminho da leitura, pois só através desta as crianças podem entender o mundo em que vivem e suas diversas culturas.

A leitura e a escola

A leitura e a escrita são atividades essenciais da alfabetização conduzidas mais ou menos paralelamente. Na prática, ao longo do ano escolar, se dá muito ênfase à escrita do que à leitura. Exige-se muito mais do aluno com relação à leitura. Deve-se isso ao fato de a escola saber avaliar mais facilmente os acertos e erros de escrita e não saber muito bem o que o aluno faz quando lê, sobretudo quando ele lê em silêncio.

Porém, ler, principalmente nos primeiros anos da escola é uma atividade tão importante quanto à espontânea produção de textos, ou talvez até mais importante.

Aprendido os primeiros segredos da leitura, as crianças ficam ávidas por ler e, na grande maioria dos casos, se frustram pela falta de material de leitura na escola. O desafio se encontra na necessidade da busca e implementação de mecanismos que propiciem a atração pela leitura na mais tenra idade, na fase da infância, em que a criança está descobrindo seu microcosmo, seu mundo; está despertando para a realidade subjacente e tentando participar desta realidade com suas novas fantasias e descobertas.

A leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos, pois ela será a fonte perene de educação, com ou sem a escola.

“A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma” (GAGLIARI 2001 p.148).

Oportuno citar o que já no século XVII, afirmava o filósofo John Locke: “... deve ser dado à criança algum livro fácil e agradável adequado à sua capacidade, a fim de que o entretenimento que ela busca a motive e recompense”.

Recursos que estimulam o processo da leitura

Toda e qualquer atividade que desenvolvemos precisamos ser estimulados para exercê-la. Com a leitura não é diferente. É necessário que os profissionais da educação, os familiares, e instituição fiquem atentos para os processos que estimulam a criança para a leitura.

Brincadeiras

Sabe-se que os momentos de brincadeiras devem se construir em atividades permanentes, nas quais as crianças poderão estar em contato também com temas relacionados ao mundo da leitura.

É essencial que os educadores tenham consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em atividades espontâneas e imaginativas.

Músicas

A música é uma das formas mais importantes de expressão humana, e por si só justifica sua presença no contexto da educação, principalmente no que se refere à educação infantil.

Através da música podemos expressar os mais diversos sentimentos, pensamentos e sensações. Ela encontra-se presente em todas as culturas como: manifestações cívicas, festas, rituais religiosos, etc. Segundo o que consta nos livros, a música desde os tempos mais antigos já fazia parte da educação na Grécia, e ainda era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos.

Meios de comunicação

O mundo atual passa por uma revolução tecnológica que está alterando profundamente as formas de trabalho e de interação entre as pessoas e as entidades em um contexto cada vez mais globalizado.

Percebe-se que com tantos avanços tecnológicos do século XXI, a escola está procurando se adequar, para oferecer uma educação de qualidade para seus alunos e no que diz respeito a mudanças, ela está procurando trabalhar mais com meios de comunicação, pois é através deles que as crianças adquirem maior parte de seus conhecimentos fora da escola.

“A criança apropria-se dos instrumentos necessários para ser hoje e, mais ainda, amanhã um cidadão ativo, autônomo e responsável, a partir da pré-escola” (NICOLE HERR 1988, p.12).

A importância do professor para o desenvolvimento do hábito da leitura

Sabe-se do valor da leitura, tanto para o conhecimento quanto para a observação de aspectos da vida e da capacidade de comunicação com mundo, e ainda assim, diversas pessoas continuam não sendo leitoras habituais. Nota-se ainda que muitos desenvolvem aversão pela leitura porque os professores obrigam a ler textos sem grandes interesses, associados a trabalhos e notas, por isso a leitura na sua grande maioria foi classificada como uma experiência negativa.

Na verdade a mudança tem que partir do profissional de ensino, ele é o elemento mais capaz de desencadear todo e qualquer processo. No entanto um dos grandes problemas da educação é exatamente a postura do professor, pois ele está tão acostumado a questionar o desempenho do aluno que se esquece de refletir sobre o próprio.

Os nossos professores em sua maioria, não sabem e não querem ler, não sabem escrever um texto, não entendem o enunciado das questões, não sabem as regras de concordância, devido à deficiência da leitura.

O hábito da leitura dispensa a sistematização do ensino de regras gramaticais e faz o aluno apreendê-las do contexto de maneira mais agradável. E, contudo, o envolvimento do professor é à base desse processo, com isso, certamente os resultados serão melhores.

Afeto, atenção e comprometimento são fundamentais para a prática da leitura. Utilizando as estratégias de leitura, o caminho torna-se mais fácil.

Proposta de implantação de bibliotecas itinerante em trizidela do vale

A América latina em geral e o Brasil, mais especificamente, enfrentam grandes desafios e vem demonstrando progressivo interesse e decisão de mudar para melhor a situação do desenvolvimento, com maiores investimentos na educação básica e propagandas de incentivo a leitura. A proposta que se segue deve servir de referência para amenizar os problemas de leitura com as crianças de quatro a seis anos de idade.

PROPOSTA	PESSOAL RESPONSÁVEL
Aquisição de livros infantis, paradidáticos, contos, poesias, revista, jornais e gibis.	Todos os materiais deverão ser adquiridos pela secretaria de educação do município, através de convênios com empresas, editoras e/ou doações da comunidade.
Adaptação de veículos com aparelhos sonoros e visuais para montagem da BIBLIOTECA INTINERANTE	A Secretaria de Educação deverá disponibilizar um veículo de tamanho adequado para adaptação da Biblioteca Itinerante.
Espaço para desenvolvimento do projeto	As escolas devem organizar um espaço para receber a biblioteca itinerante.
Disponibilidade de recursos humanos	Motorista que deve preencher os requisitos necessários: como responsabilidade e paciência. Bibliotecária para organizar o ambiente Auxiliares para promover eventos: teatro, brincadeiras, leitura, etc. Contribuição dos professores zeladores e vigias no desenvolvimento do projeto.

Conclusão

A leitura é uma das primeiras fases na vida de uma criança. A leitura é a atividade fundamental, e o melhor que a escola pode oferecer aos alunos.

Aprender a ler é mais fácil do que aprender a escrever. A criança pode começar ouvindo histórias, aprendendo a decifrar os sons das letras, pois para ler não é preciso que a criança conheça todas as palavras do texto. Deixá-la ler, levando-a a refletir sobre a leitura e o conteúdo do mais diferentes textos é fundamental.

Os educadores devem levar em consideração o quanto é importante dizer o nome do autor mesmo quando a criança ainda pequenina, não sabe ler e só escuta narrativas. A escola em sua grande maioria desconhece a linguagem linguística da criança, esquece-se de que ela é capaz de aprender a falar e a entender a linguagem oral mesmo antes dos três anos, e de que usa esta mesma linguagem para dizer tudo que quer e a escola não poderia, de forma alguma, ignorar ou destruir esta habilidade adquirida.

Ao ler histórias as crianças também desenvolvem todo um potencial crítico. Partindo deste pressuposto ela pode se sentir inquieta querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião. Isso não sendo realizado uma vez por ano, mas fazendo parte da rotina escolar sempre presente, o que não significa trabalhar em um esquema rígido e repetitivo.

A implantação da biblioteca itinerante faz-se necessária na medida em que o número de criança desestimulada a ler aumenta. Visa ainda, contribuir com a família, a escola e a comunidade, pois oferece o que há de mais valioso entre os homens que é o conhecimento de nossa cultura através da leitura.

Referencias

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5ª. São Paulo: Scipione, 2001.

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula**. 2ª Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes: 2002.

ANTUNES, Wanda de Andrade. **Curso de capacitação para dinamização e uso da biblioteca pública**: São Paulo. Globo, 2001 [TIPS: Tarefas individuais programadas].

ARRUDA, José Jobson de. A. & PILLETI, Nelson. **Toda a História: História e História do Brasil**. 8ª. São Paulo: Ática, 1999.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10ª. São Paulo: Scipione, 2002.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 38ª. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir & FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sergio. **Pedagogia: diálogo e conflitos**. 5ª. São Paulo: Cortez, 2000.

HERR, Nicole. **Aprendendo a ler com o jornal**. Belo Horizonte, MG: Dimensão, 2001 [tradução: André Luzayadio & Ilustrados: Walter Lara].

LAGO, Samuel Ramos (ed.). **PCN'S da teoria à prática**. Campina Grande do Sul, PR: Lago, 1998.

MARTINEZ, Lucila & CALVI, Gean. **Escola, sala de leitura e bibliotecas criativas o espaço da comunidade**. 3ª. Petrópolis, RJ: Edições e Promoções Internacionais Ltda, 1998.

MARTINS, Maria H. 2002. O que é leitura. 19º ed. São Paulo: Brasiliense.

MILANESI, Luís. **O que é Biblioteca**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ORDONEZ, Marlene. **História Brasil: da chegada dos portugueses à independência política**. São Paulo: IBEEP, 1999.

PERRENOUD, Phillippe. **Os ciclos de aprendizagem um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: artemed, 2004.

Revista Nova Escola. **Professor de Matemática estimula a leitura**. São Paulo: Abril, set. 2004. Ano XIX. Nº 176

SEBER, Maria da Glória. **A escrita Infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 1997.

_____, Piaget. **O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

IGARAPÉ DO MINDÚ: EM BUSCA PELA CONSCIENTIZAÇÃO DA SOCIEDADE ATRAVÉS DA RECUPERAÇÃO DO IGARAPÉ E A PRESERVAÇÃO AMBIENTAL

*Erilene Maria Mourão Solart
Leonardo Chaves Tomaz
Mayara Vale de Andrade
Ellen Cristina Costa da Silva*

Introdução

Desde o surgimento das grandes navegações, o ser humano passa por constantes processos de adaptações em busca da sua sobrevivência, desta forma, o mesmo desenvolve estratégias em prol da preservação da sua espécie, sendo assim, muitas vezes sem o próprio consentimento, consciência e raciocínio lógico por causa do seu instinto de sobrevivência, ocasionando diversas vezes graves danos e desordens ambientais, que consequentemente, ocasiona mudanças no próprio ecossistema.

Com a colonização do Brasil, a cidade de Manaós (atual cidade de Manaus), obteve um papel importante no desenvolvimento político, econômico e social pela exportação de recursos naturais e no ciclo da borracha, com isto, houve um desenvolvimento desordenado e sem planejamento (em sua grande parte) no processo de urbanização da cidade, ao qual, atualmente, sérios problemas sociais e ambientais são bem atuante na cidade, desde a contaminação de rios, desmatamentos, extinção de espécies até a proliferação de doenças.

A cada dia que se passa, a população mundial aumenta, onde, proporcionalmente, mais recursos ambientais tem que ser explorados em prol da preservação da raça humana, desde aumento significativo da produção de alimentos e recursos básicos do ser humano até a expansão da urbanização. Havendo constantemente a exploração de recursos naturais, sem muitas vezes o retorno ao meio ambiente, sem contar os avanços tecnológicos que contribuíram para o atual estado da cidade.

Devido a fama da cidade de Manaus na época, foi-se criado o Balneário do Mindú, utilizando o Igarapé do Mindú, ao qual era o balneário mais importante da cidade, planejado para garantir lazer a sociedade na década de 40 até meados da década de 60, mas, em prol do processo de urbanização acelerado, diversos problemas são notórios atualmente por causa dos efeitos antrópicos, desde problemas ambientais até os tipos de vida existente. Por conseguinte, o balneário foi desativado desde então por causa do alto índice de poluição do igarapé que passa por 17 comunidades, ocasionando contaminação de doenças nos seres humanos, e os animais estão constantemente sofrendo com a eutrofização da água.

Este estudo obtém como finalidade apresentar as consequências que os efeitos antrópicos vêm ocasionando ao meio ambiente através da eutrofização da água do Iga-

rapé do Mindú. A pesquisa foi bibliográfica, de campo e qualitativa e quantitativa. Sua relação e importância situam-se em expor de maneira simples e concreta os problemas que a própria sociedade vem ocasionando, como atenção as autoridades governamentais a demonstrar maneiras de minimizar a poluição do ambiente.

MUDANÇAS AMBIENTAIS OCASIONADAS PELOS EFEITOS ANTRÓPICOS NO IGARAPÉ DO MINDÚ NA CIDADE DE MANAUS.

Como disse Lavosier: “Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”, frase conhecida mundialmente e utilizada nas mais diversas áreas de pesquisa, qualquer tipo de material descartado em qualquer ambiente desapropriado (ex: nas ruas), os mesmos, iram diretamente para áreas como: rios, florestas e entre outros... Ocasionalmente naturalmente uma modificação ambiental, desde as suas propriedades básicas até sua própria estrutura e características.

Assim como o autor Álvaro Augusto Lima disse: “Toda ação gera uma reação, mas nem sempre a reação é a qual esperávamos”, a cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas, foi um dos principais polos de industrialização, fonte de renda (produção de borracha na transição dos séculos 19 e 20) e onde surgiram grandes inovações para o país (ex: primeira cidade do Brasil ao qual teve-se o Bonde), a mesma, desenvolveu-se rapidamente para suprir as necessidades políticas-econômicas da época, ao qual, ao decorrer dos anos, mesmos com as grandes inovações tecnológicas, a cidade não supriu corretamente as necessidades básicas da sua população (em sua maioria), como o tratamento de esgoto e obtêm um índice cada vez mais agravante em relação a poluição ambiental de acordo com os dados divulgados no Jornal Acrítica e G1 pelos jornalistas: Danilo Alves, Silane Souza e Adneison Severino no ano de 2017 e vem crescendo cada vez mais em 2018/2019.

Desta forma, em prol da industrialização obrigatória da cidade há quase 350 anos atrás, a cidade cresceu em sua maior parte sem planejamentos, ocasionando um grande desequilíbrio ambiental onde atualmente é conhecida como cidade de Manaus, este desequilíbrio, é devido aos aterros, desmatamentos, queimadas, descarte indevido de materiais em geral, atuação industrial e entre outros, pelo próprio ser humano! Em busca da sua sobrevivência e capitalismo.

Por causa deste desequilíbrio a fauna e a flora, principalmente os rios que cortam a cidade ou estão próximo, são diretamente e constantemente afetados pelos efeitos antrópicos, onde, todos os dias, toneladas de lixo são recolhidos na cidade, além do descarte direto nos rios e nas ruas pelos indivíduos, contribuindo para mudança do ecossistema ocasionando agravação no clima, contribuição para o efeito estufa e entre outros.

Segundo Henrik Ibsen (1828-1906), escritor da obra: Um inimigo do Povo (1882), ao observar que 1 balneário da região ao qual foi contaminado pelos efeitos antrópicos, estava ocasionando uma epidemia de doenças como o tifo, o autor foi atrás de soluções diretamente com as autoridades governamentais e a sociedade, mas na época, não foi dada a devida importância aos seus estudos, comprovando que o que estava

ocasionando aqueles problemas, era o descarte indevido de resíduos orgânicos e inorgânicos nos ambientes fluviais, pelas indústrias e a população. Isso ocorreu em 1882, atualmente, este problema está mundialmente agravante, sendo a porta não apenas para doenças, mas também para o desequilíbrio do ecossistema (ex: a extinção de animais por contaminação), podendo ocasionar efeitos irreversíveis.

Seguindo a mesma proposta, na cidade de Manaus - Am, obtêm-se o Igarapé do Mindú, ao qual já foi o principal igarapé da cidade, com uma extensão de 23 quilômetros desde sua nascente até à foz, o córrego corta a cidade do Leste ao Oeste, passando por uma totalidade de 17 comunidades ao qual esta diretamente em contato com elas, muitas delas (em sua maioria), sem a presença de tratamento de esgoto (Figura 1), ocasionando o descarte diretamente no igarapé ao qual é descartado diretamente no Rio Negro pela Orla do São Raimundo.



Figura 1: Imagens retiradas no Bairro Parque 10, demonstrando a ausência de tratamento de esgoto com o descarte de resíduos e água contaminada diretamente no Igarapé do Mindu.

Nas décadas de 40 e 50, o Igarapé do Mindu, em determinadas áreas, era utilizado como fonte de lazer e renda por diversas pessoas (Figura 2), desde moradores locais à turistas pela fácil localização, a água era totalmente apropriada para banho, todos os dias e principalmente aos fins de semana, havia uma quantidade agravante de pessoas aproveitando as correntes frias do igarapé, ao qual foi o maior centro de lazer planejado na cidade em prol de, proporcionar melhorias de vida para a população.



Figura 2: Imagem da internet – Blog do Rocha Balneário com águas limpas

Segundo Cleide Freitas Paes Barreto de em uma entrevista, moradora do bairro Parque 10 de Novembro desde a sua infância, chegou a banhar-se no balneário até a sua idade adulta em torno dos 37 anos, assim como seus filhos, “O balneário era super organizado, e a água era muito limpa e cristalina, onde podia ver o fundo da água, até os animais se banhavam lá, hoje em dia, é aquela coisa velha feia” diz a idosa de 81 anos de idade.

Seus 3 filhos ao qual variam de uma idade entre 50 e 55 anos de idade, ao qual banharam-se até a sua adolescência, informaram que a água realmente era muito limpa, rasa e possuía uma correnteza fraca, “Quase todos os dias fugíamos para tomar banho lá, mas depois que começou a ser construído os residências em torno do rio, começou a ficar tudo sujo”, afirma: Jonas, José e Nilas.

A poluição que é gerada em qualquer ambiente ocasiona consequentemente um fator negativo e prejudicial aos seres vivos que habitam próximo a estes locais, que podem gerar os mais diversos graus prejudiciais ao ambiente. Assim é perceptível que a poluição dos igarapés pode gerar doenças, que afetam principalmente os moradores próximos a estes locais, que são ocasionados muitos das vezes por acúmulo de lixo, fazendo com que a água fique inapropriada. Segundo Carvalho (2015) conforme citado por Faria (2013):

Apesar de tudo já sabemos sobre os recursos hídricos, da sua finitude, da importância do seu uso para a nossa vida, ainda existem inúmeros pontos de poluição e contaminação dos mesmos. Ainda existem atitudes que causam danos irreversíveis a tal recurso. Infelizmente os rios ainda são usados para o escoamento de esgotos domésticos e industriais, transformando a água, fonte de vida, em agente de doenças e morte. (FÁRIA, 2013, pág. 59).

Assim, um problema irá ocasionando outro, prejudicando até o solo, que prejudicará os alimentos e irá afetar a população, gerando fome e proliferando ainda mais os índices de doenças. De acordo com FÁRIA, (2013, p.59), conforme citado por CARVA-

LHO, et al (2015, p.3) “Além dos problemas de saúde, temos a desertificação do solo, o que também provoca uma redução na produção de alimentos”.

Observando todos os fatores de contaminação e, percebendo-se a importância ambiental da nascente do Mindu foi criado em 2006, por meio da Lei N. 8.351 de 17/03/2006, o Parque Municipal Nascentes do Mindu, uma Área de Preservação Permanente – APP, o qual só foi implementado e entregue, com infraestrutura pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente – SEMMAS em junho de 2010 (BORGES, 2014).

Ações para o combate contra o lixo, são realizadas no Parque do Mindú, ao qual são de extrema importância para a tentativa de recuperação do igarapé, a ação mais famosa é o dia “D” que consiste no combate contra os resíduos sólidos do igarapé, o dia “D” teve sua primeira edição em 2013 e continua até os dias atuais, de acordo com a SEMMAS (Secretaria de Meio Ambiente), que é a organizadora do projeto, o igarapé no seu trajeto interno do parque acumula uma quantidade enorme de resíduos lançados ao longo de seu trajeto que nasce no bairro Cidade de Deus e percorre por dentro de 17 bairros até desaguar na bacia do São Raimundo, os principais culpados é a própria população, que lançam inadequadamente lixo em seus canais pela cidade e empresas que não investem em formas de descarte de seus resíduos pesados adequadamente, em dias de chuva o seu nível aumenta, pois os lixos depositados ficam retidos nas árvores. Segundo a doutora em ciências Domitila Pascolato (2015): “O Igarapé do Mindú não está morto, enquanto a sua nascente estiver preservada ainda haverá esperanças de recuperação.”

Outras ações foi o plantio de 50 mudas de plantas ao redor da margem para o enriquecimento da Mata Ciliar do local e a coleta de lixo despejado no local no entorno do parque por iniciativa ter servidores públicos, universitários, moradores, MPF e justiça Federal, está sendo uma ação bastante importante para a tentativa de recuperação do local, pois por conta da expansão do território por onde o igarapé passa as árvores foram quase que praticamente extintas, as áreas que ainda possuem sua mata original, é a da área protegida pelo Parque do Mindú e do Passeio do Mindú. Ainda segundo o secretário municipal do meio ambiente e sustentabilidade, Antônio Nelson de Oliveira (2018):

Mais do que promover a retirada dos resíduos das margens do igarapé, o dia D visa sensibilizar a população sobre os danos que o descarte irregular de resíduos causa ao meio ambiente do Parque do Mindú (OLIVEIRA, 2018).

Além do dia D, o Parque do Mindú estabeleceu logo na entrada do parque, um posto de coleta de matérias reciclado (Figura 3), em prol de amenizar os danos ocasionados pela sociedade, alguns indivíduos ao qual sabem desta ação, levam semanalmente diversas matérias em busca de amenizar os danos ambientais, todas as segundas, grupos cadastrados vão ao posto e recolhem o material para a elaboração da reciclagem.



Figura 3: Indivíduo entregando material reciclável no posto de reciclagem localizado dentro do Parque do Mindú.

Devido a situação preocupante do igarapé e a área ao seu redor, pesquisadores começaram a realizar pesquisas na área constantemente desde a nascente até a foz do igarapé, para a divulgação dos dados de uma maneira pública no site: www.qualimindu.com.br, em prol de utilizar os meios tecnológicos para auxiliar na divulgação dos dados e estado crítico atual do igarapé. No dia 22/11/2018, estávamos presentes na coleta de dados dos pesquisadores (Figura 4) , onde, dentro do Parque do Mindú, o pH da água encontrava-se em 6,83 (ácida), sendo prejudicial a todo tipo de vida em contato com ela.



Figura 4: Coleta de dados da água dentro do Parque do Mindú.

No site, é colocado todos os dados recolhidos de acordo com a propriedade da água, demonstrando os pontos de coleta e a sua variação ao longo dos meses, analisando os dados para observar se a situação igarapé esta minimizando ou se agravando ao longo do tempo.

A destruição do habitat natural, destaca-se entre os fatores que desencadeiam a diminuição da biodiversidade. Normalmente esse processo ocorre como consequência

da urbanização e do desmatamento para aumento das áreas agropecuárias e desenvolvimento de grandes obras. Além disso, essa destruição também é causada pelo aquecimento global.

Como seus habitat são destruídos, várias espécies muitas vezes são obrigadas a migrar para outras áreas, enfrentando perigos e a incerteza da sobrevivência. Já aquelas espécies que são incapazes de procurar outro local para estabelecerem-se, como as plantas, acabam tendo sua população reduzida ou até, muitas vezes, extinta.

Ao longo do trecho, animais foram identificados como: Jacarés, pássaros diversos camaleão dentro ou ao redor do trecho do igarapé (Figura 5), estando estes expostos diretamente e frequentemente a poluição e resíduos maléficos presente da água daquele ambiente. A cada dia que se passa podemos observar o alto grau de poluição que atinge os igarapés da cidade de Manaus, um exemplos disto é o igarapé de Mindú, onde a poluição é tanta que está afetando a fauna daquela região. Os principais meios de poluição são os lixos domésticos e esgotos que ali são despejados. Segundo Leandro Prazeres (2012):

todo esse lixo e esgoto mudou a composição química da água. Com o tempo, as espécies nativas foram desaparecendo, lá que elas estavam acostumadas, há milhares de anos, com um determinado tipo de água.

A poluição do igarapé do Mindú é tão grande, que parte dos animais daquela região sumiram com o tempo, um dos poucos animais que ainda resistem em meio a poluição, é o jacaré, que em alguns casos apresenta uma coloração fora do comum, devido está vivendo em um ambiente totalmente poluído. Segundo Nelson Brillhante (2018): “A poluição é que os jacarés estão buscando abrigo sobre pedras ou em pequenas lagoas que se formam com água vinda de nascentes dentro do parque”.



Figura 5: Alguns animais encontrados ao redor no Igarapé do Mindú.



Figura 6: Alguns animais encontrados ao redor no Igarapé do Mindú.

Em toda a margem do igarapé do Mindú que corta a cidade de Manaus, o cenário é somente de lixo urbano, lixo que afeta diretamente na vida dos animais, que ocasionou uma grande redução das espécies nativas, esse igarapé era rico em biodiversidade, mas isso vem diminuindo anos após anos e caso nenhuma política pública, divulgação de projetos e ações de conscientização e entre outros sejam expostos para a sociedade em busca de alguma forma de conscientização, a tendência é apenas piorar, a recuperação do igarapé é possível! Pois a sua foz continua intacta, mas se a sociedade continuar a ocasionar descarte indevido de materiais orgânicos e inorgânicos inapropriadamente em larga escala, será uma pena lamentável para a cidade.

Uma análise feita por Borges (2014) mostra que as margens do igarapé em um dos trechos do Mindu estão cheias de vários tipos de lixo, como garrafas pets, embalagens de plástico, isopor e restos de material da construção civil que dividem espaço com os visitantes, a flora e a fauna do da área de preservação, ocasionando degradação do igarapé.

Em outro diagnóstico ambiental feito por Almeida e colaboradores (2017), revela que a qualidade das águas do igarapé do Mindu realmente estão contaminadas e degradadas e uma das principais causas iniciais foram o crescimento urbano desordenado e não planejado.

Considerações finais

É de devida importância a análise dos efeitos antrópicos em um determinado espaço geográfico em prol de analisar as consequências ao qual o mesmo contribui para outras áreas ao seu redor (ex: 1 igarapé fora do seu pH ideal, afeta tanto a vida aquática como contribui para contaminação do solo, que consequentemente afeta a fauna e flora a sua volta).

A falta de conscientização da população é um dos principais fatores que contribuem para que essas situações se agravem a cada dia. Visitando uma parte do percur-

so do Igarapé (desde a Universidade Nilton Lins, até parte do bairro Adrianópolis), foi notório à observação de objetos descartados no igarapé como: TV, ventilador, sacos plásticos, garrafas pets entre outros, lixos esses que poderiam ser facilmente reciclados evitando a agravação da eutrofização da água ao qual ocasiona diversos danos ambientais.

Desta forma, observou-se que, algumas medidas de conscientização já foram tomadas em uma pequena área do percurso do igarapé, mas há ausência de apoio do governo para expansão destas informações, assim como, a ajuda dos próprios indivíduos ao qual obtêm os conhecimentos dos problemas presentes, e algumas soluções propostas em ação no Parque do Mindú.

Assim, o monitoramento frequente em prol da conservação de áreas preservadas, ou pouco afetadas pelos seres humanos, serve como instrumento de contribuição positiva ao desenvolvimento sustentável, com a finalidade específica de conscientizar a sociedade manauara quanto à preservação do meio ambiente.

Referências

Ação ambiental para a preservação do igarapé do mindu. <https://www.mpf.br/am/sala-de-imprensa/noticias-am/mpf-am-acao-ambiental-para-preservacao-do-igarape-do-mindu-mobiliza-voluntarios-no-dia-mundial-da-agua>> Acesso em 17 de Novembro de 2018 as 14:53.

ALEIXO, Natacha Cintia Regina; PEREIRA, Ulliane de Amorim. **Os resíduos sólidos urbanos como condicionante de doenças na cidade de Manaus-AM**, V.9, N.31, p32-53, 2018.

BRILHANTE, Nelson. **Jacarés do igarapé do Mindu sobrevivem em meio a poluição urbana em Manaus**. Ed. Medium: 2018.

BORGES, Maria das Graças Medeiros. *Gestão de Áreas Protegidas No Espaço Urbano: Relações de conflitos e (RE) Territorialização No Parque Nascentes do Mindu – Manaus-Amazonas*. VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, Vitória –ES, 2014.

CARVALHO, Antônia; Silva, Elizângela Maria da; Hermínio, Luis. **Poluição de rios e açudes**. Unidade Escolar 13 de Março, Campo Maior, Piauí. 2015.

CANIVATTO, Vilma Maria. **Saneamento Básico: fonte de saúde e bem estar**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

Combate a poluição no parque do mindu. <https://amazonianarede.com.br/hoje-e-o-dia-de-combate-a-poluicao-no-parque-do-mindu/> Acesso em 17 de Novembro de 2018 as 14:37.

CUNHA, S. B. Geomorfologia Fluvial. In: **Geomorfologia: uma atualização de base e conceito.**(Antonio José Texeira Guerra e Sandra Batista Cunha. Org). – 5 ed.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

Combate a resíduos sólidos, <http://www.manaus.am.gov.br/noticia/combate-residuos-solidos/> Acesso em 17 de Novembro de 2018 as 15:21.

IBSEM, Henrik. **Um inimigo do povo.** Ed. L&PM; Edição: Edição de bolso, 2001.

GUIMARAES, A. J. A.; CARVALHO, D, F de; SILVA, L. D. B. da. **Saneamento básico.** Ed. Moderna, 2009.

SEVERIANO, Adneison. **Manaus gera 72 mil toneladas de lixo por mês e realidade segue como ameaça a recursos naturais: Aterro Sanitário da capital só poderá receber resíduos até 2021.** G1, 2017.

NAVA, Daniel Borges. **Projeto grande Manaus, Ministério das Minas e Energia.** Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais, Manaus: CPRM, 1996. 31p.

PRAZERES, Leandro. **Animais silvestres são ameaçados no igarapé do Mindu em Manaus.** Ed. Acrítica: 2012.

ALMEIDA, F.R.; LEITE, J. C.; ALVES, C. N.; DEUS, R. J. A. Environmental diagnostic of the spa park 10 de Novembro at Igarapé Mindú in Manaus. Journal of Engineering and Technology for Industrial Applications, 2017. Edition.10.Vol:03.

ETAPAS PARA CRIAÇÃO DE UMA BASE DE DADOS DE SINAIS ELETROMIOGRÁFICOS DO BRAÇO HUMANO

Evelyne Lopes Ferreira
Ana Cristina Mendes Muchon
Daniela Vasconcelos Cardoso Assunção
Fabília Cândida Aparecida De Paula Raggi
Wagner Cardoso Silva

Introdução

Alguns tipos de deficiência física, consequentes de amputação, traumatismos, lesões de coluna ou de membros, podem fazer com que o ser humano perca o controle de determinado músculo ou membro do seu corpo, dificultando a interação do indivíduo com o meio à sua volta. Para atender a essa população portadora de deficiência motora, existe uma área específica de pesquisa, denominada tecnologia assistiva, que visa melhorar a qualidade de vida do referido grupo (CAT,2009).

No Brasil, a tecnologia assistiva é uma área do conhecimento que engloba produtos, recursos e metodologias que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2009).

Os recursos da tecnologia assistiva são organizados ou classificados de acordo com objetivos funcionais a que se destinam e, dentre esses recursos, se destacam as próteses. As próteses são peças artificiais que substituem, total ou parcialmente, uma parte do corpo humano. Com o avanço da neurociência, surgiram as próteses ativas, que são acionadas de alguma forma pelo paciente, possuindo mobilidade própria, podendo ser acionada por força própria (próteses mecânicas) ou por força externa (força pneumática ou força elétrica) (Carvalho, 2004).

As próteses ativas acionadas por sinais elétricos do corpo são controladas por movimentos corporais intuitivos (Carvalho, 2004). No estudo da dinâmica muscular, Basmajian e De Luca (1985) mostram que quando um músculo esquelético se contrai voluntariamente, o mesmo produz uma corrente elétrica, denominada sinal eletromiográfico (EMG). Para o controle dessas próteses ativas são utilizados os sinais de controle muscular captados dos músculos do braço que ainda possuem uma atividade. Quando um portador de deficiência física contrai um músculo, ao realizar um determinado movimento, é possível captar sua intenção através da análise desses sinais (Shenoy, 2008).

O uso de sistemas inteligentes aplicados ao controle das próteses elétricas de membros superiores aumenta a mobilidade do portador de necessidades especiais, fazendo com que a tarefa desejada seja alcançada de maneira mais eficaz (CHAN et al.,

2000). Dessa forma, o desenvolvimento desses sistemas, comandados por sinais eletromiográficos, têm permitido replicar o movimento do antebraço, fazendo com que o controle da prótese robótica siga a intenção do usuário.

Nesses sistemas inteligentes, o processamento dos sinais EMGs pode ser dividido em três etapas: o pré-processamento com filtragem, retificação e amplificação do sinal; a extração das características do sinal e o processamento propriamente dito do sinal EMG, através de um sistema de classificação (Barros, 2005). No processamento dos sinais EMGs é possível utilizar Inteligência Artificial, que promove um controle mais adaptável e personalizado das próteses elétricas (Balbinot, 2011). Para o uso da Inteligência Artificial no sistema de controle das próteses ativas é necessário a criação de uma base de dados, para o treinamento da mesma, que associe os sinais eletromiográficos com os diferentes movimentos do braço humano.

Neste contexto, o objetivo deste trabalho é demonstrar as etapas de criação de uma base de dados de sinais EMG correspondentes à movimentos básicos do braço humano para ser utilizada no treinamento dos sistemas inteligentes.

Desenvolvimento

Base de dados dos sinais EMGs

Pode-se utilizar a base de dados dos sinais eletromiográficos no treinamento e testes de sistemas inteligentes para o controle das próteses elétricas. A base de dados contém sinais provenientes do músculo bíceps, responsável pelo movimento de extensão e flexão do cotovelo e do músculo flexor ulnar do carpo, responsável pelo movimento de extensão e contração da mão (Favieiro, 2012). A Figura 1 apresenta o diagrama de bloco com as etapas para uma criação da base de dados dos sinais EMGs. As subseções seguintes detalham as etapas expostas no diagrama da Figura 1.

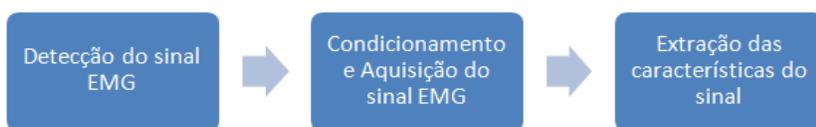


Figura 1: Etapas para criação da base de dados de sinais EMGs

Detecção do sinal EMG

A captação do sinal eletromiográfico pode ser realizada através de eletrodos, fixados no músculo de estudo, capazes de detectar a diferença de potencial das fibras musculares.

Os eletrodos podem ter configuração monopolar ou bipolar. A configuração monopolar é geralmente utilizada quando se adquire um sinal simples. Nesta configura-

ção, utiliza-se dois eletrodos, sendo que o eletrodo de referência é posicionado longe do eletrodo ativo, para evitar perturbações no campo elétrico das áreas de aquisição do sinal. Este tipo de configuração é frequentemente utilizada em análises gerais do sinal eletromiográfico, como por exemplo, quando o músculo de estudo é muito pequeno ou estreito para configuração bipolar. A configuração bipolar é frequentemente mais utilizada em estudos que envolvem exercício de contração voluntária. Nesta configuração, utilizam-se três eletrodos, onde são obtidos dois sinais em relação a uma referência, e posteriormente são subtraídos, para eliminar potencialmente grandes ruídos (ORTOLAN, 2002).

Existem diversos tipos de eletrodos, esquematizados para diferentes tipos de aquisição, tarefa, natureza da pesquisa e músculo específico, esses subdividem-se em eletrodos invasivos ou eletrodos de superfícies. O uso de eletrodos de superfície torna-se viável em projetos de reabilitação, uma vez que proporciona conforto ao paciente e podem ser facilmente desconectados.

Os eletrodos são colocados, em pares, no músculo de estudo. Também deve-se colocar um eletrodo de referência (FORTI, 2005).

Nesta pesquisa, utiliza-se eletrodos de superfície, com configuração bipolar, para detecção dos sinais EMGs, como ilustra a Figura 2. Esses eletrodos possuem alta adesividade para pele, gel sólido, pino de aço inoxidável e contra-pino de cloreto de prata (AgCl) (FORTI, 2005).



Figura 2: Eletrodos de superfície para detecção do sinal eletromiográfico

O local e posicionamento dos eletrodos podem ter grande interferência na qualidade do sinal EMG. Portanto, deve-se levar em conta os seguintes aspectos (LUCA, 1979):

- a) Direção do eletrodo em relação às fibras musculares: Para se obter o sinal com maior amplitude, o eletrodo deve ser posicionado na parte ventral do músculo, na direção das fibras musculares, uma vez que o potencial de ação possui trajetória no mesmo sentido destas;
- b) Localização do eletrodo com relação ao ponto motor: Define-se ponto motor como o local no músculo onde a introdução de mínima corrente elétrica causa um perceptível estímulo nas fibras musculares superficiais. Este ponto, usualmente, corresponde à parte da zona de inervação em um músculo. Sob o ponto de vista da estabilidade do sinal eletromiográfico, um ponto motor fornece um

- péssimo local para a detecção do sinal, pois nesta região os potenciais de ação se propagam em ambas as direções, podendo se cancelarem;
- c) Escolha adequada do tamanho dos eletrodos e o respeito à distância entre eles ao posicioná-los no músculo, para minimizar o fenômeno de cross-talk, devido a proximidade entre os músculos;
 - d) Posicionamento em área que não obstrua a visão, ou movimentação;
 - e) Escolha de regiões que possuam boas referências anatômicas, para facilitar o posicionamento dos eletrodos durante os experimentos.

A Figura 3 ilustra os locais para posicionamento dos eletrodos nos músculos selecionados. Na Figura 3-(a), os eletrodos devem ser colocados sobre a barriga do músculo quando contraído, na redondeza maior. Na Figura 3-(b), deve-se traçar uma linha imaginária do epicôndilo medial ao estilóide da ulna e colocar os eletrodos no ponto indicativo de 1/3 do comprimento desta linha (FORTI, 2005).



(a) Biceps



(b) Flexor Ulnar do Carpo

Figura 3: Ilustração do posicionamento dos eletrodos nos músculos selecionados

A Figura 4 mostra o posicionamento dos canais de eletrodos nos grupos musculares selecionados. Deve-se posicionar os eletrodos conectados à placa no músculo de estudo, numa direção longitudinal em relação às fibras musculares e o eletrodo de referência em um grupo muscular distinto.



Figura 4: Posicionamento dos canais de eletrodos nos músculos selecionados

Segundo Hermens et al. (2000) existe inúmeras metodologias para se trabalhar com eletromiografia, e na maior parte dos casos, as mesmas são descritas de modo insuficiente para replicação. Apesar de existir pouca informação sobre uma técnica ideal para detecção dos sinais EMGs (Barros, 2005), deve-se tomar os seguintes cuidados para uma melhor captação dos sinais elétricos:

- limpar o local onde os eletrodos serão posicionados com álcool etílico;
- colocar um pouco de gel condutivo entre o eletrodo e a pele, para que o sinal EMG seja captado com maior sensibilidade pelo eletrodo;
- posicionar os eletrodos em área que não obstrua a movimentação;
- posicionar os eletrodos na parte ventral do músculo que se quer analisar, na direção das fibras musculares;
- fixar os cabos de aquisição de modo que eles não se movimentem durante os ensaios e gerem sinais indesejados;
- verificar se não há ruídos do ambiente ou de equipamentos eletrônicos;

Condicionamento e Aquisição do sinal EMG

Para a coleta dos dados, os voluntários realizam os seguintes movimentos:

- a) extensão do cotovelo;
- b) flexão do cotovelo;
- c) extensão da mão;
- d) contração da mão;
- e) flexão do cotovelo e contração da mão.

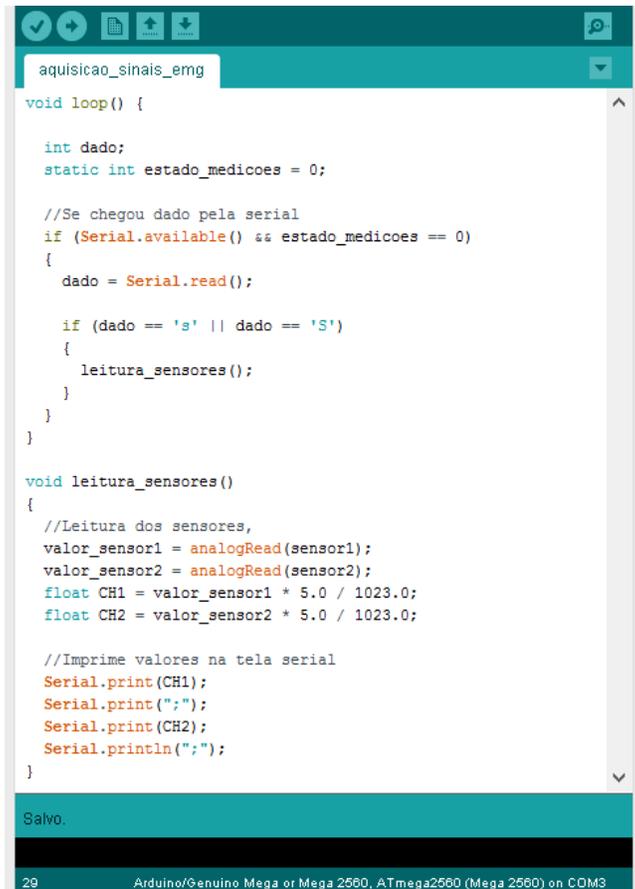
Para iniciar a aquisição dos sinais, deve-se instruir o voluntário a replicar cada movimento na ordem citada acima, mediante um sinal sonoro. Com o intuito de padronizar os ensaios, adota-se a seguinte metodologia:

- a) cada voluntário deve sentar em uma cadeira, com o braço esquerdo apoiado em um suporte, em uma posição pré-estabelecida, para evitar variações do sinal EMG gerado;
- b) cada ensaio é composto de 3 sessões: (i) extensão e flexão do cotovelo, (ii) extensão e contração da mão e (iii) extensão do cotovelo/mão e flexão do cotovelo e contração da mão.
- c) cada seção é composta de 5 repetições de cada um dos movimentos citados acima que captam 80 amostras no intervalo de 1 segundo, sendo que nos primeiros 30 ms o voluntário faz o movimento de extensão (repouso) dos músculos.
- d) o tempo de repouso entre as sessões é de 5 minutos;
- e) o tempo de repouso entre cada repetição é de 10 segundos;
- f) cada voluntário participará de um único ensaio.

Uma vez que o sinal é detectado através dos eletrodos, o mesmo deve ser filtrado e amplificado adequadamente, de acordo com suas características. Nesta pesquisa, utiliza-se a placa *MyoWare Muscle Sensor*, da *Advancer Technologies*, para a captação, condicionamento e aquisição dos sinais eletromiográficos. O sinal EMG possui baixa amplitude (milivolts). Por esse motivo é necessário realizar o condicionamento do mesmo. Na saída da placa, o sinal já está retificado e integrado e é dado em (volts).

Para a aquisição dos sinais EMGs, conecta-se a placa em um microcontrolador e, através da IDE do microcontrolador, os sinais são visualizados. Coleta-se os sinais de cada canal simultaneamente.

A Figura 5 mostra o algoritmo para aquisição dos sinais dos canais de eletrodo, que devem ser coletados simultaneamente. Adota-se 50 *ms* para o tempo entre medições. A representação do sinal contínuo por uma sequência de amostras selecionadas em espaços de tempo pré-fixados traduz a amplitude do sinal contínuo no instante da amostragem.



```
void loop() {

    int dado;
    static int estado_medicoes = 0;

    //Se chegou dado pela serial
    if (Serial.available() && estado_medicoes == 0)
    {
        dado = Serial.read();

        if (dado == 's' || dado == 'S')
        {
            leitura_sensores();
        }
    }
}

void leitura_sensores()
{
    //Leitura dos sensores,
    valor_sensor1 = analogRead(sensor1);
    valor_sensor2 = analogRead(sensor2);
    float CH1 = valor_sensor1 * 5.0 / 1023.0;
    float CH2 = valor_sensor2 * 5.0 / 1023.0;

    //Imprime valores na tela serial
    Serial.print(CH1);
    Serial.print(",");
    Serial.print(CH2);
    Serial.println(",");
}

Salvo.

29 Arduino/Genuino Mega or Mega 2560, ATmega2560 (Mega 2560) on COM3
```

Figura 5: Algoritmo para aquisição dos sinais EMGs

Extração das características do sinal EMG

A etapa de extração das características consiste na transformação do sinal original, contínuo, em uma estrutura de informação relevante. Extrai-se a característica de amplitude de tensão do sinal EMG por canal. Organiza-se os dados coletados em formato de matriz, através do software Excel. Esta matriz representa a base de dados composta com sinais de amplitude de tensão dos sinais eletromiográficos do braço humano (Figura 6), que poderá ser utilizada posteriormente em treinamentos e testes de redes neurais artificiais de sistemas inteligentes das próteses ativas.

	Ch1: Biceps	Ch2: Ulnar		Ch1: Biceps	Ch2: Ulnar		Ch1: Biceps	Ch2: Ulnar		Ch1: Biceps	Ch2: Ulnar		Ch1: Biceps	Ch2: Ulnar		Ch1: Biceps	Ch2: Ulnar
1																	
2	R	1.014	0.14	R	1.015	0.33	B	1.094	0.14	F	1.032	1.46	B	1.140	1.44		
3	E	2.015	0.13	E	2.015	0.33	I	2.099	0.33	L	2.037	2.52	I	2.234	1.49		
4	P	3.014	0.13	P	3.014	0.32	C	3.230	0.65	E	3.032	1.62	C	3.307	1.69		
5	O	4.014	0.13	O	4.014	0.22	E	4.236	0.59	X	4.027	1.54	E	4.313	1.17		
6	U	5.013	0.14	U	5.014	0.19	P	5.301	0.71	O	5.042	1.24	P	5.276	1.05		
7	S	6.015	0.14	S	6.014	0.20	S	6.271	0.71	R	6.037	1.11	S	6.359	1.30		
8	O	7.014	0.14	O	7.014	0.24		7.317	0.77		7.035	1.23		7.285	1.70		
9		8.016	0.14		8.017	0.21	C	8.308	0.61	U	8.036	1.13	E	8.289	1.51		
10	B	9.016	0.14	F	9.021	0.18	O	9.265	0.74	L	9.033	1.25		9.265	1.18		
11	I	10.016	0.13	L	10.023	0.19	N	10.228	0.84	N	10.033	1.09	F	10.270	1.20		
12	C	11.016	0.13	E	11.021	0.19	T	11.214	0.58	A	11.037	1.36	L	11.245	1.41		
13	F	12.018	0.15	X	12.020	0.19	R	12.284	0.58	R	12.031	1.10	E	12.316	1.13		
14	P	13.016	0.15	O	13.017	0.20	A	13.245	0.54	I	13.038	0.97	X	13.242	1.29		
15	S	14.015	0.14	R	14.015	0.20	I	14.248	0.48	D	14.038	1.13	O	14.263	1.16		
16		15.014	0.14		15.015	0.21	D	15.194	0.62	O	15.027	1.36	R	15.262	1.02		
17		16.028	0.12	U	16.023	0.25	O	16.117	0.19		16.029	2.04		16.268	1.32		
18		17.026	0.13	L	17.022	0.24		17.293	0.55	C	17.028	1.84	U	17.157	1.54		
19		18.015	0.13	M	18.019	0.24		18.310	0.83	A	18.030	2.14	L	18.235	1.27		
20		19.019	0.13	N	19.018	0.23		19.272	0.71	R	19.040	2.02	N	19.237	1.41		
21		20.020	0.13	R	20.018	0.24		20.250	0.82	P	20.036	1.88	A	20.277	1.45		
22		21.018	0.13		21.017	0.22		21.242	0.77	O	21.029	1.53	R	21.222	1.09		
23		22.014	0.14	D	22.017	0.21		22.243	0.50		22.028	0.98		22.224	1.23		
24		23.013	0.13	O	23.020	0.22		23.373	0.59	C	23.027	1.31	D	23.193	1.13		
25		24.016	0.15		24.022	0.22		24.287	0.49	N	24.027	1.15	O	24.214	1.00		
26		25.019	0.18	C	25.021	0.21		25.267	0.55	O	25.029	1.21	S	25.179	1.32		
27		26.022	0.21	A	26.021	0.21		26.246	0.49	T	26.026	1.20	C	26.160	1.17		
28		27.022	0.20	R	27.022	0.20		27.351	0.55	O	27.028	1.01	A	27.188	1.41		
29		28.022	0.22	P	28.024	0.18		28.268	0.62	A	28.012	0.90	R	28.196	1.18		
30		29.019	0.17	O	29.026	0.18		29.269	0.55	I	29.069	1.90	P	29.173	1.04		
31		30.017	0.20		30.027	0.18		30.227	0.48	D	30.087	1.63	O	30.172	1.37		
32		31.016	0.21		31.012	0.23		31.198	0.57	O	31.063	1.30		31.132	1.01		
33		32.015	0.21		32.012	0.26		32.209	0.47		32.074	1.44	C	32.266	1.31		
34		33.014	0.24		33.012	0.28		33.108	0.16		33.080	1.38	O	33.200	1.66		
35		34.013	0.28		34.011	0.29		34.125	1.03		34.094	1.22	N	34.282	1.14		
36		35.014	0.30		35.011	0.37		35.180	0.80		35.033	1.16	T	35.186	0.97		

Figura 6: Matriz característica dos sinais EMGs

Conclusão

O presente estudo proporciona um embasamento teórico e prático para a criação de uma base de dados de sinais EMGs que pode ser utilizada para o treinamento de sistemas inteligentes para o controle de uma prótese elétrica, com o intuito de proporcionar aos portadores de deficiência física maior independência, qualidade de vida e inclusão social.

O estudo proposto mostra como extrair apenas a característica de amplitude de tensão de cada canal de eletrodo, o que torna o sistema mais simples que outros que utilizam processamentos matemáticos complexos.

Na fase de captação dos sinais, observou-se que os fatores externos interferem na qualidade dos sinais EMGs captados, sendo eles: ruídos de aparelhos eletrônicos, alta temperatura, luz fluorescente próxima aos sensores, movimentos dos cabos e o tipo de cabo utilizado, portanto é necessário ficar atento a esses estímulos indesejáveis.

Observou-se também que a colocação correta dos eletrodos de superfície é de extrema importância, uma vez que pequenas variações deste posicionamento conduzem a certa variabilidade dos sinais EMGs, ou até mesmo, o não funcionamento dos sensores.

Referências

BIGHETTI, F. **Tradução e Validação do Eating Attitudes Test (EAT-26) em Adolescentes do Sexo Feminino na Cidade de Ribeirão Preto – SP.** Ribeirão Preto – SP. 2003. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-12042004-234230/pt-br.php>
Acesso em: 15/04/2018

ALMEIDA, S.G. **A Influência da Imagem Corporal como Causa de Transtornos Alimentares em Adolescentes Escolares de uma Escola de Rede Particular de Brasília.** Anhanguera Educacional Ltda, Taguatinga, v.16, n6, p. 104-117, maio 2014. Disponível em: <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensaioeciencia/article/view/2744>
Acesso em: 15/04/2018

CARMO, C.C., et al. **Fatores Socioeconômicos e Comportamentais Relacionados à Insatisfação Corporal em Adolescentes de Escola Públicas de Juiz de Fora, MG.** HU Revista, Juiz de Fora, v. 40, n. 3 e 4, p. 249-255, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://hurevista.ufjf.emnuvens.com.br/hurevista/article/download/2480/802>
Acesso em: 15/04/2018

CUBRELATI, S. C., et al. **Relação Entre Distorção de Imagem Corporal e Risco De Desenvolvimento de Transtornos Alimentares em Adolescentes.** Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 12, n. 1, p. 1-15, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/2178>
Acesso em: 15/04/2018

GONÇALVES, J. A. et al. **Transtornos alimentares na infância e na adolescência. Rede de Revistas Científicas da América Latina.** Florianópolis – SC. 2013. Disponível em: www.redalyc.org/pdf/4060/406038977015.pdf
Acesso em: 30/06/2018

http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=565 Acesso em: 15/04/2018

LIMA, N.V., COSTA, A.N., PEGOLO, G.E., **Rastreamento do risco para Transtornos Alimentares em adolescentes de uma escola de Campo Grande (MS).** PECIBES, 2016, Supl. 2, 01-33| 21. Disponível em:

LUDEWIG, A. M. et al. **Prevalência de sintomas para transtornos alimentares em escolares de 11 a 15 anos da rede municipal de ensino da cidade de Nova Petrópolis, RS.** Revista AMRIGS. Porto Alegre, jan – mar.20017. Disponível em: <http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-849162>. Acesso em: 15/04/2018.

MAGALHÃES, J. B. et al. **Comportamento de Risco Para Transtornos Alimentares em adolescentes: Estudo da Influência Materna.** Revista Brasileira de Iniciação Científica, Itapetininga. V.4, N.5,2017. Disponível em: <https://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/IC/article/download/971/753>. Acesso em: 15/04/2018.

MARTHENDAL, A. T., SHIMIZU, S., AZEVEDO, L. C. **Transtornos Alimentares e Sua Relação com o Estado Nutricional em Adolescentes de uma Escola Particular de Santa Catarina – Brasil.** Arq. Catarin. Med. 2014 jul-set. Disponível em: <http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-521?lang=es> Acesso em: 15/04/2018.

PALMA, R. F. M. et al. **Hospitalização integral para tratamento dos transtornos alimentares: a experiência de um serviço especializado.** Jornal Brasileiro de Psiquiatria. Ribeirão Preto – SP. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0047-20852013000100005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 30/06/2018

RIBEIRO, K. C. S. et al. **Vulnerabilidade aos Transtornos Alimentares em Adolescentes: Fatores que afetam á satisfação com o corpo.** Simpósio Internacional de Educação e Comunicação. Investigação Qualitativa em Saúde 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/77>. Acesso em: 15/04/2018

SILVA, A. C., MONTEIRO, C. O. FILGUEIRA, E. G. **Estudo da prevalência de Transtornos Alimentares e Obesidade em Crianças Brasileiras.** Vita et Sanitas. Trindade-Go, jan - dez 2014. Disponível em: <http://www.fug.edu.br/2018/revista/index.php/VitaetSanitas/article/view/31>. Acesso em: 15/04/2018.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO VÍNCULO SOCIAL

Jorge Santos de Almeida

Introdução

Tendo como tema: A educação ambiental como vínculo social. Sendo no primeiro capítulo: O vínculo professor – aluno. Em seguida apresento no segundo capítulo: A escola como vínculo da estrutura social. Já o terceiro capítulo: A educação ambiental como vínculo social. Deste modo, conforme Bohoslavsky (1975) considera que existem três tipos diferentes de vínculo nas relações entre as pessoas: o vínculo de dependência, o de cooperação e o de competição.

De acordo com este autor, mesmo que o conteúdo varie de uma situação para outra, de maneira manifesta ou latente os vínculos dependência segue o modelo da relação pais-filhos; o vínculo de cooperação ou mutualidade tem como modelo o casal e as relações fraternas (irmãos) e o vínculo competição adota o modelo da rivalidade entre irmãos ou da rivalidade acima se repetem na interação social. Portanto, analisando a relação pedagógica, este autor considera que, independentemente do tipo de liderança exercido pelo – professor – democrático, autocrático ou livre - o vínculo dominante no ato de ensinar é de dependência. A partir de agora analisaremos o vínculo professor – aluno.

O vínculo professor - aluno

Embora seja vista no extremo oposto ao dos sociólogos que afirmam que a relação pedagógica se traduz no exercício do poder e da autoridade pelo professor, os teóricos não diretivistas afirmam que esta relação só cumpre seu verdadeiro papel quando ocorre o envolvimento pessoal do aprendiz. Carl Rogers, o mais conhecido representante da linha não diretivista, considera que a verdadeira aprendizagem é a aprendizagem significativa e a define como aquela que tem sentido para o aprendiz, pois representa uma mudança que ele quer assumir. Este tipo de aprendizagem envolve sentimentos ou significados pessoais e tem relevância para a pessoa como um todo.

Por outro lado, Rogers (1971) realça que ela tem a qualidade de um envolvimento pessoal tanto sob o aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo. Ela é auto iniciada, ou seja, mesmo quando o primeiro impulso ou o estímulo vêm de fora, o senso da descoberta e da compreensão vem de dentro. Portanto, a aprendizagem significativa é penetrante, na medida em que suscita modificação no comportamento, nas atitudes e até na personalidade do educando; ela é avaliada pelo aprendiz, já que ele sabe onde quer chegar, o que deseja saber e tem condição de identificar até onde está conseguindo alcançar seu objetivo (GOULART,2014, p.207).

Sendo assim, colocando a aprendizagem significativa como a mais desejável no sistema de educação escolar, Rogers sugere que há meios práticos que a estimular e facilitam. Tudo começa pelo abandono dos elementos da educação convencional; em lugar de um currículo cuidadosamente prescrito, estabelece-se a livre escolha dos assuntos a serem estudados; em lugar de deveres padronizados para todos; cada estudante estabelece suas próprias atribuições; exposições feitas pelo professor são pouco frequentes e os testes estandardizados perdem sua função; a avaliação, por sua vez, só tem sentido se for autoanalisada e se presta para informar sobre a aprendizagem feita pelo aluno.

Por outro lado, a relação aluno-professor, dentro desta perspectiva, caracteriza-se pela aprendizagem auto iniciada, significativa, na qual o realce é dado à escola e à iniciativa do aluno. Acredita-se que não haverá aprendizagem de espécie alguma quando o estudante se comporta de maneira passiva, como se espera que ele faça no sistema convencional de ensino. No entanto, quando o foco da aprendizagem é dirigido a quem aprende e não a quem ensina, geralmente ocorre certo receio do professor de que ele seja colocado fora de cena.

Conforme ressalta Oliveira:

No movimento da Escola Nova, “o centro da atividade escolar é o aluno, e o professor é visto como facilitador no processo de busca de conhecimento que deve partir do aluno” (OLIVEIRA, 2009).

Em suma, neste modelo o professor não abre mão de seus próprios interesses, nem desconhece o seu desejo de instruir, de ensinar. Ele pode escolher o que quer apresentar e tomar a iniciativa de situar-se na vida da classe. Por outro lado, o professor se transforma, num facilitador da aprendizagem; evita a monotonia e a rotina da aula expositiva e tem em conta a exata medida do interesse da classe pelo seu trabalho, na medida em que os alunos são livres para assistirem ou se ausentarem de suas apresentações.

Conclui-se, um ponto importante colocado pelos psicólogos e educadores não diretivistas é que, quando ensinamos, transmitimos alguma coisa além do conteúdo; transmitimos um modo de ser, nossa maneira peculiar de tratar as pessoas e de ver o mundo. Desse modo, a afetividade que permeia a relação entre professor e aluno exerce um papel muito mais importante na aprendizagem do aluno do que o conhecimento e didática do professor. A partir de agora analisaremos a escola como vínculo da estrutura social.

A escola como vínculo da estrutura social

Deste modo, alguns autores têm analisado a educação numa perspectiva macroestrutural e entre eles merecem ser lembrados: Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Althusser, Luc Boltranski, Burton R. Clark, entre outros. Contudo, o ponto de

partida desses autores é a relação entre o sistema de ensino e a estrutura de classes sociais, pois admitem que a educação sirva para manter a desigualdade social mais do que para reduzi-la.

No entanto, os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, por exemplo, consideram que a tarefa do sociólogo é “determinar a contribuição feita pelo sistema educacional á reprodução da estrutura de relações de poder e de relações entre as classes sociais”. Por outro lado, de acordo com Bourdieu e Passeron (1971), o sistema de ensino superior cumpre a função de transmitir privilégios, atribuir status e impor respeito pela ordem social vigente. Embora a educação reserve a si a função tradicional de transmitir a cultura de geração a geração, as instituições educacionais, na realidade, desempenham a função social de contribuir para a reprodução da estrutura de classes sociais, reforçando a divisão cultural e de status entre as classes. Portanto, o grupo dominante delega a um sistema aparentemente meritocrático a tarefa de outorgar status e, com isto, preserva os interesses da classe alta. Desta forma, sem violar os princípios da ideologia democrática, legitima a reprodução das hierarquias sociais, que são transformadas em hierarquias acadêmicas.

Em suma, o pensamento de Bourdieu a respeito do ensino superior faz parte de uma teoria mais geral sobre a ação pedagógica, a qual estabelece relação entre conhecimento, poder, socialização e educação. Ainda conforme com essa teoria, o sistema de educação e a socialização se encarregam de promover a internalização da cultura e, graças a isto, o comportamento individual e grupal reproduz as relações de classe existentes. Deste modo, como a sociedade é estratificada, os valores culturais dos grupos e classes sociais mais valorizados são aceitos e respeitos pelos grupos subordinados, e isto legitima as relações de poder. No entanto, a escola, que é a instituição à qual a sociedade atribui a função primordial de preservar a cultura, acaba desempenhando o papel de reprodutora desta estrutura social (BOURDIEU E PASSERON, 1973, p.71).

Conforme Libâneo enfatiza:

Sendo assim, a educação então pode ser considerada como prática educativa e no sentido amplo – compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente” (LIBÂNEO, 2008, p.17).

Por outro lado, alguns pontos enfatizados por Bourdieu e Passeron (1973) servem para apresentar seu ponto de vista quanto ao papel da ação pedagógica:

- Há uma distribuição desigual do capital cultural entre as classes sociais, no que se refere aos níveis de escolaridade atingidos e aos padrões de consumo cultural; deste modo, os diplomas universitários são, geralmente, obtidos por membros da classe mais alta.
- O desempenho acadêmico está ligado ao background cultural, isto é, o desempenho das crianças está muito mais ligado à história educacional de seus pais do que à sua aprendizagem propriamente.

- A escola possibilita uma mobilidade social limitada e controlada e, por isso, representa uma das mais ricas fontes de apoio da ideologia meritocrática.
- Neste sistema, há uma auto - seleção; os jovens da classe trabalhadora nem sequer aspiram atingir um elevado nível de escolaridade. No Brasil, até recentemente, o encaminhamento de jovens das camadas socioeconomicamente desfavorecidas para cursos técnicos constituía a manifestação desse processo de seleção e a conformidade deles em relação a isto constituía a manifestação desse processo de seleção e a conformidade deles em relação a isto constituía evidência desse processo seletivo. Todavia, é importante ressaltar que esta abordagem dos dois autores estabelece elos entre os processos educacionais e a estratificação social, através de processos microscópicos de natureza metodológica, avaliativa e curricular.

Sendo assim, através de métodos e conteúdos que são mais familiares à classe alta, a escola busca mostrar que os filhos da classe trabalhadora não conseguem ter sucesso na escola; através da avaliação do rendimento e, algumas vezes, até mesmo da avaliação psicológica, chegam a provar que tais alunos não são bem-dotados e /ou não respondem bem a estimulação escolar (GOULART, 2014, p. 208-210). Conclui-se, que os comentários críticos de Bourdieu e Passeron, bem como a produção de autores que adotam seu ponto de vista, inspiraram muitas pesquisas na área de educação.

Esta abordagem, feita de forma sumária, serve para alertar o professor no sentido de que muitas vezes, inconscientemente, ele se torna o legitimador do modelo de desigualdade social, através da relação com seus alunos. Contudo, autores como Baudet e Establet também concebem a escola com reprodutora da estrutura social e defendem uma abordagem semelhante à de Bourdieu. Portanto, que professores e educadores percebam essa fragilidade na educação brasileira e adote uma atitude de transformação e libertação na pedagogia (PAIXÃO; ZAGO, 2007, p. 56-57). Conhecendo o ambiente desse aluno e a sua dificuldade e acolhendo com amor já que tem alunos que não recebe afeto no seu contexto familiar, devido a violência. Que o professor seja agente facilitador na sua forma de ensinar. A partir deste momento apresento a educação ambiental como vínculo social.

A educação ambiental como vínculo social

Deste modo, existem diversas experiências em que pesquisas a possibilidade de um ensino centrado na pessoa. Sugiro através de um esboço em rápidas pinceladas, mas quadro de como poderia ser no futuro, se utilizássemos os conhecimentos de que dispomos na atualidade. Por outro lado, o professor criaria um clima de confiança, no qual a curiosidade e o desejo natural de aprender poderiam ser alimentadas e incentivadas.

Ainda o professor permitiria que os estudantes, o corpo docente e os administradores se engajassem, em pé de igualdade, num processo ativo de tomada de decisão, quanto a todos os aspectos de aprendizagem. Daí o professor desenvolveria um senti-

do de comunidade na qual a competição destrutiva de hoje seria substituída pela cooperação, pelo propósito pelo outro e pelo auxílio mútuo.

De acordo, José Pacheco temos que:

E nós descobrimos uma coisa fundamental, que um professor não ensina aquilo que diz, ele transmite aquilo que é. Um professor tem que ser um tutor e um mediador de aprendizagens. E a aprendizagem acontece quando há um vínculo afetivo entre quem supostamente ensina e quem supostamente aprende (CARRIÇO, 2018).

Logo o professor seria um lugar onde os estudantes prezariam a si mesmos e desenvolveriam a auto- confiança e a auto - estima. No entanto, o professor poderia criar uma situação na qual alunos e professores se descobriam cada vez mais como fonte dos valores, alcançando a consciência de que o bom da vida é interior e não depende de fatores externos. Conclui-se, que num ambiente escolar como essa, os estudantes poderiam encontrar satisfação na descoberta intelectual e emocional, o que poderia leva-los a se transformarem em eternos aprendizes⁶⁴.

Sendo assim, a afetividade não se acha excluída das cognoscíveis (FREIRE, 1996, p. 159-160). Deste modo, é possível compreender que construir um vínculo de afetividade com os alunos é necessário, mas que isto não pode interferir no compromisso que o professor possui com aprendizagem de seus alunos (FREIRE, 1996)⁶⁵.

Por outro lado, Libâneo (1994), enfatiza que a didática converte objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, seleciona conteúdos e métodos em função desses objetivos e estabelece os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos⁶⁶.

Em suma, Therrien (2006, p.72), ressalta que: O trabalho docente é entendido enquanto práxis transformadora de um sujeito (professor) em interação situada com outro sujeito (aluno), onde a produção de saberes e de significados caracteriza e direciona o processo de comunicação, dialogicidade e entendimento entre ambos na direção de uma emancipação fundada no ser social.

Nessa concepção, o trabalho docente é visto como um processo educativo de instrução e de formação humana, através da mediação e da interação entre professor e alunos, a partir dos conteúdos do ensino, em direção à construção de uma sociabilidade verdadeiramente humana onde sujeitos constroem sua identidade no seio de uma coletividade” (THERRIEN, 2006, p.72).

Enfim, “A noção de vínculo é de fundamental importância no desenvolvimento da personalidade do aluno, sendo que essa afirmativa está baseada na inquestionável sentença de que “o ser humano constituiu-se sempre a partir do outro” (ZIMERMAN,

⁶⁴ Carl Roger, p.80.

⁶⁵ DNA Educação, p. 64 – 73.

⁶⁶ INE, p. 31- 56.

2010). É neste olhar vincular que encerro esse artigo que essa temática contribua na formação de educadores e professores que relação aluno – professor é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do aluno no ambiente escolar.

Considerações Finais:

Sendo assim, a segregação de base econômica, que reserva, no ensino fundamental e médio, escolas superlotadas, pior equipadas, servidas por professores pior remunerados para as crianças e jovens dos grupos populares, o sistema de ensino brasileiro continua operando uma classificação dos estudantes em função de sua proximidade e distância com relação a um estaque cultural específico. Por outro lado, não podemos esquecer o importante serviço de integração lógica e política “prestado por nosso sistema de ensino para as camadas dominantes”.

Embora a prioridade sobre a escola privada para a formação dos dirigentes da nação, o sistema de ensino pode oferecer a grupos recém-chegados, desde que em condições especiais pagar as altas mensalidades, um circuito escolar no qual vigoram condições especiais para a interiorização do estoque cultural necessário para tecer relações apropriadas com os grupos estabelecidos, seja em termos dos negócios, seja em termos dos afetos em que se baseiam as relações amigáveis ou amorosas.

Em suma, o estudo das características valorizadas nas redações do vestibular de uma universidade pública que ocupa o polo dominante do espaço da educação superior revela, em primeiro lugar, a inequívoca valorização de uma das formas da língua (o padrão culto) como língua legítima. Já em segundo lugar, explicita que a competência no manejo da língua culta é avaliada de forma muito particular no sistema em vigor.

Conclui-se, a utilização dos adjetivos listados acima como marcadores de competência revela com clareza que o uso legítimo da língua, definido pela familiaridade e pela naturalidade, está associado a “um modo particular de aquisição” baseado numa “familiarização insensível” no longo prazo que, eufemizando o trabalho de inculcação, permite que o processo seja vivido de forma inconsciente como afirma Bourdieu.

Logo esta característica na sociedade brasileira é cultivada apontando privilégio, devido, desde a mais tenra idade, na cultura valorizada pela escola. Que os professores e educadores tenham um olhar crítico dessa estrutura social adotada na educação brasileira e adote uma postura de agente facilitador no ambiente escolar que estiver inserido. Se possível for adote a educação ambiental como vínculo social na sua estrutura pedagógica: professor – aluno – instituição – somente assim descobriremos a grandeza de elevar a nossa auto - estima trabalhando melhor na profissão que escolhemos. Só assim elevaremos a auto - estima dos alunos e os resultados desejado serão alcançados. Não abrindo mão do vínculo entre o aluno e o professor numa integração no aspecto da aprendizagem.

Referências

- BOHOSLAUSKY, Rodolfo H. (1981). **A Psicopatologia do vínculo professor – aluno: professor como agente socializante**. In: PATTO, M. H. Souza. Introdução a Psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz.
- GOULART, Íris Barbosa. **Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. 20 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- INE – **Práticas pedagógicas e educativa para o ensino superior**. P. 27 – 29. OLIVEIRA, 2009. LIBÂNEO, José Carlos. **A Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOURDIEU P. & PASSERON, J. C. **Cultural reproduction and reproduction**. In: Broen, Richard (org.) Knowledge, education and cultural change. Londres: Tavistock, 1973, p.7
- PAIXÃO, Léa Pinheiro & ZAGO Nadir (org). **Sociologia da Educação; Pesquisa e Realidade Brasileira**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ROGER Carl. **Um jeito de ser**. Tradução: Maria Cristina Machado Rupfer / Heloísa Lebrão / Yone Sousa Prato. Editora Pedagogia Universitária. São Paulo: 1987.
- (1992). “**A excelência e os Valores do sistema de ensino**”. In: BOURDIEU, Pierre. A Economia das teorias simbólicas. São Paulo: Perspectiva.
- DICKMANN, Ivanio. **DNA Educação 4** / Ivanio Dickmann (Org). – São Paulo: Dialogar, 2018.
- CARRIÇO, Marlene. José Pacheco: “**Aulas no século XXI são um escândalo com aulas ninguém aprende**”. Disponível em <https://www.contioutra.com/José-pachecoaulas-no-seculo-xxi-são-um-escandalo-com-aulas-ninguém-aprende/.Acesso> em 10 /07/2018.
- __. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- THERRIEN, Jacques. **Os Saberes da Racionalidade Pedagógica na Sociedade Contemporânea**. Revista Educativa, Goiânia, v.9, p.67-81, 2006.
- ZIMERMANN, David E. **Os quatro vínculos: amor, ódio, conhecimento, reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- INE. Pós-Graduação Lato Sensu. **Práticas Pedagógicas, Didáticas e Educativas para o Ensino Superior**.

DA ALEGORIA DA CAVERNA E A TEORIA DOS PARADIGMAS AO SERIADO BLACK MIRROR: QUAIS AS GRANDES SOMBRAS DA ATUALIDADE?

Juliana Aparecida Giongo

Ivo Dickmann

Primeiras palavras...

Quando o mundo mudava devagar e as coisas demoravam para acontecer, receber ou enviar uma informação poderia demorar tempo suficiente para a coisa não existir mais ou ter mudado de rumo. Prever o futuro era uma tarefa ainda menos precisa. Quem quisesse saber sobre os dias vindouros recorria às pitonisas nos oráculos da Grécia Antiga, por exemplo, cujo poder de imaginação era fértil e tinha ares de encantamento. Da antiguidade grega para os dias de hoje as transformações são vertiginosas. As verdades consolidadas, inclusive pela ciência, demonstraram ser falíveis e o que conhecemos do ser humano e sua capacidade de lidar com o novo parece ainda mais disforme, agravado agora pela ambígua presença da tecnologia.

Vivemos na idade da técnica e aproveitamos de inúmeros benefícios, como, por exemplo, mais liberdade e muito mais campos de atuação do que os nossos antepassados. Temos mais facilidade para usar as ferramentas de trabalho com as quais o tempo e o espaço foram encurtados e é possível amenizar as dores. Tanta facilidade nos leva a um risco muito preocupante: o de não refletirmos se o nosso modo de ser não é muito antigo para vivermos na idade da técnica, algo que a abstração da nossa mente criou e é mais forte que todo o senso de moral já experimentado pela humanidade. Carregamos ainda os traços do homem pré-tecnológico, onde haviam objetivos mais alinhados e humanos, diante de um universo de sentimentos que eram conhecidos. A ideia da técnica abstraiu o cenário humanístico e os sentidos que buscamos para a existência continuaram desatendidos. Não que fosse responsabilidade da técnica encontrar esses sentidos. Ela não tende a um objetivo, não oferece um cenário de salvação ou proporciona o encontro das respostas íntimas do ser humano. Ela apenas funciona. Funciona e serve para nos conectar com inúmeras fontes de conhecimento e informação (JAPIASSU, 1979).

É impensável, por exemplo, o número de vezes que foi ampliada a oferta de informação de todos os tipos e em todos os níveis, com uma velocidade sem precedentes, especialmente nas últimas três décadas, quando a internet começou a ser usada fora das forças armadas. Hoje a cibercultura, ou a cultura digital, já está incorporada na sociedade e faz parte da vida das pessoas, tornando um pouco mais confusa e por vezes, nebulosa nossa visão da realidade e das verdades assumidas individual e coletivamente. O futuro, o ontem e o hoje estão mais fáceis de serem acessados, mas a questão é mais profunda: o que está nos impedindo de ver as verdades sobre o mundo? O que está nos confundindo? Em qual verdade estamos nos agarrando através das nossas convicções e que precisa ser revisitada para que tudo passe a fazer sentido novamente?

Vamos voltar à época em que o conhecimento sobre as coisas era restrito e o entendimento do mundo lá fora era circunscrito a pouquíssimos detalhes. Uma época em que o novo era praticamente inacessível e causava tamanho espanto que era rapidamente rejeitado, muito antes da possibilidade de ser refletido e analisado. Os séculos correram e os pré-julgamentos da sociedade atual parecem ainda guardar traços desse tempo. Havia uma expectativa que a pós-modernidade trouxesse uma evolução moral e ética do homem, mas nos vimos diante de um caos social, com um atenuante de indiferença e falta de sentido e precisamos lidar com isso. (GUEDES; SILVA, 2010).

O Mito da Caverna

Resgatemos Platão e sua obra “A República” escrita por volta de 380 a.C. Platão foi um dos grandes filósofos da Grécia antiga e o mais brilhante discípulo de Sócrates. Em seus escritos ele teorizou sobre a ética e a moral humanas, mas também criou conceitos sobre as diversas relações entre os membros de uma sociedade. A passagem mais famosa de Platão é a Alegoria da Caverna, também conhecida como Mito da Caverna ou Passagem da Caverna, onde se busca explicar como podemos nos libertar da escuridão que nos aprisiona, através da luz do conhecimento, concebendo assim uma teoria do conhecimento, ou, uma teoria sobre o mundo das ideias.

Na Alegoria da Caverna os homens descritos por Platão estavam presos e acorrentados desde o nascimento. Tudo o que eles podiam ver eram sombras de pessoas e objetos refletidos numa parede, sendo essa toda a realidade que eles tinham acesso e conheciam. Certo dia um deles conseguiu se libertar e percebeu que o que eles viam era apenas o reflexo de seres e objetos reais, e não as coisas em si. Ao sair da caverna, ele teve contato com a luz do sol e, após adaptar-se à ela, descobriu um mundo novo lá fora. Querendo ajudar os demais, voltou à caverna, contou o que viu, tentou libertá-los, mas foi incompreendido e morto por eles (CARVALHO, 2013).

Por meio dessa metáfora da condição humana perante o mundo, podemos analisar que o mundo é, nada mais, aquilo que conhecemos dele. Se apenas conhecemos o reflexo de uma realidade, até não sairmos da escuridão da ignorância, será a totalidade da nossa compreensão. É por isso que Carvalho (2013) nos diz que, para se alcançar verdadeiramente o conhecimento, o homem deve sair da caverna que o aprisiona. Essa caverna pode ser compreendida como as verdades nas quais ele se agarra para conduzir sua própria existência, aquelas que ele escolhe negligenciar de forma consciente para evitar a dor ou o desconforto e que, muitas vezes, acaba repassando adiante no formato de tradição, sem questionamentos. As cavernas da atualidade também parecem contempladas nas inúmeras possibilidades do mundo contemporâneo, no universo da tecnologia e no excesso de informação que recebemos, cuja avalanche mais serve para confundir do que para esclarecer. Um gigantesco desafio na empreitada de afastar as sombras que nos impedem de ver a luz do conhecimento e do autoconhecimento, já que é no próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de necessidade funcional,

lentidões e perturbações. “O conhecimento do real é uma luz que sempre projeta algumas sombras. Nunca é imediato e pleno”. (BACHELARD, 1971, p. 165).

Os paradigmas de Thomas Kuhn

Quando tratamos dos desafios do entendimento, cabe visitar o físico e filósofo da ciência Thomas Samuel Kuhn e sua Teoria dos Paradigmas. Ele elaborou uma explicação sobre o funcionamento da ciência, criando o conceito de paradigma. Toda sua obra foi voltada à ciência, mas estudiosos garantem que essa teoria pode ser aplicada ao homem e aos seus níveis de conhecimento ao longo da vida. A adoção de um paradigma, ou seja, de uma verdade, pode ser considerada o ingresso em um determinada caverna, pois, de certa forma, buscamos nos estabelecer ao longo de nossas vidas. Carvalho (2013) afirma que o homem está, o tempo todo, procurando por certezas nas menores situações, até as mais complexas, já que convicções trazem segurança e conforto. d

A ciência também vive esse dilema de encontrar suas verdades. Na obra “A estrutura das revoluções científicas” de 1962, Kuhn faz uma tentativa de explicar como as revoluções ocorrem, acentuando que a ciência não é neutra (contrariando o positivismo) e nem pode ser isolada dos sentimentos e percepções do homem. A ciência, segundo ele, alterna períodos de normalidade e de crise. A ciência normal constitui-se de um processo normal, linear, onde toda a comunidade científica trabalha dentro de um sistema teórico, de uma verdade estabelecida (que ele batiza de paradigma) e alcança resultados sem questionar as bases literárias. Os resultados obtidos que não conversam com essa verdade pactuada são considerados erros ou anomalias. Nesse sentido, percebe-se que o erro é rejeitado e que algo que contrarie a ideia estabelecida pela ciência normal passa por um processo de desprezo e enfeitamento. Apenas quando os resultados diferentes da verdade são tantos a ponto de se acumularem, é que um ponto de crise é reconhecido. (KIM, 2016).

A crise gera a revisão da teoria aceita pelos cientistas. Um novo sistema de crenças e princípios substitui o antigo e passa a ser reconhecido então como a verdade atual, marcando o começo de um novo conjunto de regras. Isso ocorre até que uma nova crise se estabeleça, e assim sucessivamente, num processo cíclico. Percebe-se nessa teoria de Kuhn como a ciência também passa por momentos de crise e como ela precisa, ao longo das décadas, rever suas concepções. Exemplo disso é o abandono da teoria que considerava a Terra como centro do universo; crença predominantemente aceita na antiguidade. O geocentrismo foi trocado pelo heliocentrismo, e a convicção passou a ser de que o sol é o astro central do universo. Dizer isso em uma frase parece simples, mas considerar todas as visões, decisões e parâmetros que sofreram alteração quando esse novo paradigma se estabeleceu, é impensável (MORAES, 1989).

Dessa forma, as verdades do homem, suas visões de mundo e o entendimento que ele tem sobre as coisas estão sujeitos às mudanças e aos estágios de avanço realizados em direção à luz do conhecimento. As sombras que impedem o ser humano de ver as coisas como são, são dissipadas quando ele faz uso de suas faculdades reflexivas. O

homem é um ser racional dotado da capacidade de pensar e refletir, por isso existe uma parte dele que possibilita o encontro das verdades últimas. Essas verdades fundamentam sua existência e dão sentido a todas as coisas que o homem produz: seja ciência, seja tecnologia ou qualquer outra invenção da humanidade. (GUEDES; SILVA, 2010).

A tecnologia e as relações sociais

A tecnologia, por si só, não é boa nem má. Ela é uma invenção humana e está suscetível ao uso que fizermos dela. Há quem diga que a realidade tecnológica está ao lado do homem para fazer o bem, e é isso que, no fundo, vislumbramos. Foi na década de 90 que a internet começou sua trajetória de popularização como uma plataforma de uso cotidiano, seja para o trabalho ou para fim particular e social. Durante a segunda metade do século XX, a sociedade como um todo entrou em um ciclo de desenvolvimento tecnológico, baseado na expansão da produção de computadores, produção de dados e de redes de comunicação (RÜDGER, 2013).

Hoje grande parte da população tem acesso à rede mundial de computadores e usa em seu vocabulário cotidiano palavras como mobilidade, nuvem, aplicativo, tela, etc. Graças ao desenvolvimento da tecnologia e através da fibra ótica, por exemplo, a informação consegue chegar a qualquer lugar do mundo de forma, praticamente, simultânea. A demora entre um acontecimento e a divulgação dele já não existe mais, o que faz com que todos tenham acesso a tudo, ao mesmo tempo. O jornalismo e a publicidade foram os maiores beneficiados de imediato, e com eles todos os negócios que precisavam da comunicação para expandir seus rumos, criando um movimento chamado cultura da convergência, ou cibercultura.

Henry Jenkins lançou em 2008 a obra *Cultura da Convergência*, trazendo luz ao novo e estabelecendo um importante aporte teórico rumo à compreensão desse inédito fenômeno, cuja atuação é ilimitada e pode ser entendido como “um fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos”. (JENKINS, 2008, p. 27). O autor explica a convergência como algo que ocorre dentro do cérebro das pessoas, um processo contínuo, sem ponto final, advindo da fusão dos mais diversos conteúdos. A forma mais próxima de compreendermos é através da explicação das telas. Até pouco tempo atrás mantínhamos em casa enormes caixas pretas: a televisão, o computador, etc. Hoje tudo funciona pelo celular, com a possibilidade de levarmos para onde quisermos. Mobilidade, aparelho compacto, centralidade de recursos e infinitas possibilidades. O resultado disso é a mudança na forma como consumimos informação, como processamos os novos conhecimentos, e o poder que temos quando assumimos o controle das mídias. Assim, “o novo ambiente midiático provoca expectativa de um fluxo mais livre de ideias e conteúdos”, garante Jenkins (2008, p. 44).

Notadamente entramos em uma era de longa transição e de uma profunda mudança na forma como os meios de comunicação funcionam. Tudo passa a ser baseado na participação coletiva: as pessoas falam, discordam, expressam a sua opinião e as suas verdades de forma aberta e sem filtros. Jenkins chama de inteligência coletiva essa

contribuição massiva, e cita uma preocupação em relação ao engavetamento gerado. Ele explica que, quando cada pessoa tem algo a contribuir sobre os mais diversos assuntos, acaba ocasionando uma desordem, e isso é muito preocupante porque não estamos sabendo o que fazer com isso. (JENKINS, 2008).

Essa desorganização gerada pelo excesso de informação, ou pelo excesso de exposição sem filtros das opiniões e verdades das pessoas, parece constituir as verdadeiras sombras que nos impedem de acessar a realidade tal qual ela é. Antes era a falta de informação; hoje, o excesso. O homem é o mesmo, o que avançou foram os produtos frutos da sua criação e inteligência, mas os conflitos que permeiam sua existência e relações permanecem iguais. Segundo Guedes e Silva (2010), nunca a sociedade viveu momentos tão espantosos como nos últimos tempos, já que o desenvolvimento tecnológico causou um arrebatamento nas pessoas, um encantamento próprio do mundo globalizado e agora não se está sabendo lidar, uma vez que o homem contemporâneo afastou-se de sua capacidade de pensar, de agir, refletir e ir além. (GUEDES; SILVA, 2010).

Série Black Mirror

A cultura digital é resultado da popularização da internet. A distribuição de conteúdos em formato digital através de serviços de *streaming* é o que há de mais moderno e prático hoje no mundo, especialmente para quem consome filmes e séries. As antigas idas às locadoras foram substituídas por cliques em um menu com um vasta gama de opções de entretenimento, demonstrando o quão longe a tecnologia foi e como ela trouxe comodidade aos usuários, provocando mudanças na forma de nos relacionarmos com as mídias e ampliando sobremaneira a oferta de entretenimento. A Netflix atualmente é a maior empresa do mundo desse tipo de serviço. Segundo o Tecnoblog (2018) ela possui mais de 110 milhões de usuários pagantes no mundo e seu valor de mercado supera os 100 bilhões de dólares.

Em 2015 a Netflix comprou a série de ficção científica *Black Mirror*, cujas narrativas vinham chamando a atenção por tratarem de forma chocante a maneira como a sociedade atual vive e se relaciona, intermediada pela tecnologia e pelos inúmeros formatos de telas. As quatro temporadas da série trazem histórias que nos fazem refletir profundamente sobre o sentido que estamos dando ao mundo atual, como a tecnologia pode exacerbar o lado mais perverso do ser humano e como ela pode ajudar a transgredir valores morais, potencializando o que há de melhor e o que há de pior nas pessoas.

É impossível assistir à série e não ficar desconfortável, como o primeiro episódio da primeira temporada, que conta a história de um sequestro ocorrido com a herdeira do trono britânico, onde a única exigência do terrorista para libertá-la é que o primeiro-ministro faça sexo com um porco, ao vivo, com transmissão em rede nacional. O episódio *White Bear*, da segunda temporada, vai a fundo na sociedade do espetáculo que vivemos. Ele traz a história de uma mulher que acorda sem saber onde está e sem saber quem é. As pessoas são controladas por um sinal de TV e todas perseguem essa mulher; alguns querem matá-la, mas a maioria apenas quer filmar com o celular o que

está vendo, especialmente o desespero empreendido na fuga. As pessoas que filmam parecem se divertir e não fazem nada para ajudar a mulher que tenta sobreviver. Em *Ankangel* uma mãe solteira extrapola os limites da superproteção e implanta na filha uma tecnologia que controla tudo o que ela está vendo e sentindo.

Desta forma, todas as histórias são construídas no sentido de problematizar os limites da interferência da tecnologia nas nossas vidas. Como uma boa ficção científica a série traz histórias exageradas, mas o impacto é justamente esse, quando nos damos conta de que o universo apresentado não está muito distante do que vemos acontecendo ao nosso redor hoje, das mudanças às quais estamos submetidos e que parecem irreversíveis.

Para onde vamos?

Situações diferentes com o mesmo pano de fundo: qual o caminho que estamos seguindo? Onde chegaremos com esse aparato tecnológico que, por vezes, ofusca nossa compreensão de mundo? Quais as sombras que estão nos impedindo de ver as verdades como são? Novamente o problema está no homem e na sua capacidade subutilizada de pensar sobre as coisas, de entender que não se pode estar a serviço das invenções. Pelo contrário, as criações humanas, como a ciência ou a tecnologia, devem servir para melhorar nossas relações sociais e nossa compreensão de mundo.

Japiassu (1979) nos traz um desenho mais pessimista da técnica. Ele está certo de que a técnica é a essência do homem e sem ela o ser humano não teria sobrevivido, pois ela substituiu a seletividade e a estabilidade que o animal possui por instinto, por natureza. Se aceitarmos que a técnica é a essência do homem, é urgente que se modifique o critério que diz que o homem é sujeito e a técnica está à sua disposição, como instrumento. Esse pensamento é próprio do mundo antigo, quando a técnica ainda era uma ferramenta dominada e controlada. Hoje, diante das dinâmicas da atualidade, a técnica se transformou de instrumento nas mãos do homem para dominar a natureza à própria natureza do homem, o ambiente do homem, aquilo que o constitui. A técnica se transformou de meio em fim, “não porque a técnica se proponha a algo, mas porque todos os objetivos e fins que o homem se propõe não podem ser atingidos a não ser pela mediação técnica”. (JAPIASSU, 1979, p. 12).

Talvez por isso seja tão desafiador o homem refletir sobre a técnica, já que ela é o próprio homem. Nesse caso, não é mais o homem sujeito da sua própria história, e sim a técnica, uma vez que ela se torna o horizonte último a partir do qual se desvelam todos os campos da experiência. É ela que se coloca na condição de decidir o modo de fazer e viver as experiências e põe o homem a seu serviço, como um funcionário. “Isso comporta uma revisão radical dos tradicionais modos de entender a razão, a verdade, a ideologia, a política, a ética, a natureza, a religião e a própria história” (JAPIASSU, 1979, p. 13).

Por fim, qual é a verdade que tanto buscamos e que se esconde pelas sombras da pós-modernidade? Podemos conhecer as coisas na sua essência, a realidade mesma, intrínseca daquilo que se quer conhecer ou isso é algo impossível? Algumas correntes da

filosofia debatem essa questão, como o dogmatismo e o ceticismo, superados posteriormente pelo criticismo. O resultado dessa postura crítica sobre as coisas, desenvolvido por Immanuel Kant na obra *Crítica da Razão Pura* de 1787, leva a uma distinção sobre o que o nosso entendimento pode conhecer e o que não pode. O criticismo admite a possibilidade de conhecer, mas esse conhecimento é limitado e ocorre sob condições específicas (COTRIM, 2006). Isso nos indica que as sombras existem e são inerentes à luz do conhecimento. Nossa batalha é movimentarmo-nos nesse arenoso horizonte.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A Epistemologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.
- CARVALHO, Frank Viana. **O paradigma das cavernas: um ensaio filosófico sobre o conhecimento e as escolhas**. São Paulo: Scortecci, 2013.
- COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia: história e grandes temas**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.
- GUEDES, Wagner Alves. SILVA, Francisco de Assis e. **Ensaio Filosófico: em busca do sentido humano**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.
- JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os pensadores).
- KIM, Douglas. **O livro da filosofia**. 2. ed. São Paulo: Globo Livros, 2016.
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 7. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORAES, Régis de (Org.). **Filosofia, educação e sociedade: ensaios filosóficos**. Campinas: Papirus, 1989.
- RÜDGER, Francisco. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- TECNOBLOG. Negócios. **Netflix tem crescimento recorde de assinantes e vale US\$ 100 bilhões**. Disponível em: <https://tecnoblog.net/232838/netflix-resultado-q4-2017/>. Acesso em: 28 jan. 2018.

BREVE DISCUSSÃO SOBRE ESCOLA, LINGUAGEM E TECNOLOGIA

Ingrid Gehlen Felkl

Introdução

Inicialmente, este texto foi desenvolvido como avaliação do componente curricular “Educação, Modernidade, Pós-Modernidade, Pós-Estruturalismo”, o qual integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Após novas leituras, agreguei algumas discussões a ele. Entretanto, ainda carrega a sua essência: a escola, a linguagem, o pensamento e a tecnologia.

O objetivo é discutir e acercar a tecnologia com a linguagem, a escola e a Educação, e o pensamento. Não se trata de um trabalho abrangente ou exaustivo, nem de um texto de caráter inquestionável e que não levanta dúvidas. A intenção é criar a dúvida; é chamar o leitor para o diálogo. O que pretendo, portanto, é uma aproximação e reflexão em relação a estes temas.

Dentre os pensamentos que nortearam para a produção deste texto, destaco os seguintes: (1) se a linguagem existe antes de tudo, ela é a tecnologia primeira. Por meio dela, se cria, se ordena e se transforma o mundo, os outros e a si mesmo; (2) constituídos na e pela linguagem, somos seres essencialmente tecnológicos desde os princípios da humanidade; (3) o conceito de tecnologia é, portanto, muito mais ampliado nessa perspectiva. Alarga-se o seu sentido para além da ferramenta, da mídia e da técnica.

Em um tempo de disseminação massiva, porém sutil, das tecnologias digitais, entendo que é relevante discutir os temas que estão na fronteira com ela. Isso inclui, sem dúvida, a Educação e a escola, as quais utilizam conceitos e dispositivos tecnológicos. Enquanto pesquisadora, tenho interesse pelo diálogo e trocas sobre o tema da tecnologia e como ela se relaciona com as outras dimensões humanas. No lugar de fala e escuta humana, ocupo um espaço e um tempo de quem se constitui com olhos e ouvidos muito atentos às tecnologias – tanto analógicas quanto digitais.

Contextualizando a linguagem e a tecnologia

A linguagem é anterior à existência das coisas, do humano e do mundo. É na linguagem e pela linguagem que tudo se criou e se ordenou. Fora da linguagem, nada existiria. Dessa forma, humano e mundo são linguagens. Há duas tradições importantes que nos constituem: a grega e a judaico-cristã. Com a tradição grega, aprendemos o *Logos*. *Logos* significa recolher, ordenar. Para os gregos, o mundo estava ordenado e o humano tem um lugar nessa ordem. Por isto que, na tradição grega, há uma hierarquia das coisas.

A tradição judaico-cristão diz *Dabar*. *Dabar* é pro-criação, recriação. Essa tradição fundamenta-se na ideia de que o humano foi criado por Deus, e não ordenado no *kósmos*. No texto bíblico, encontra-se a seguinte passagem: “No princípio, Deus **criou** o céu e a terra.”. Não está escrito: “No princípio, Deus **ordenou** o céu e a terra.”. Mais à frente, há outra passagem que diz: “E Deus **disse**”. Aqui há um aspecto importante: até Deus precisa da linguagem para criar o mundo e o humano. Nesse sentido, é possível dizer que a linguagem existe antes de tudo – tanto na concepção grega, quanto na semita. (informação verbal)⁶⁷.

Na teoria do Big Bang, o universo se criou a partir de uma explosão gigante. Com isso, surge o espaço, o tempo e toda a matéria existente. Os cães expressam vários comportamentos e sinais corporais quando estão se sentindo bem em um ambiente. Suas caudas ficam erguidas e eles ficam muito ativos, cheirando tudo que está ao alcance dos seus narizes. Os cheiros são signos fundamentais para a comunicação entre os cães e com outros animais. Ora, o Big Bang e a forma com que os cães se expressam são linguagens – mesmo que não a compreendamos com exatidão. Assim o são com as bactérias, com as plantas, com a tecnologia, etc.

Além disso, a linguagem é também fundamental em todos os campos de saberes, pois é ela quem cria, ordena e procria o conhecimento. Ou seja, é por meio da linguagem que o conhecimento é criado, transmitido e recriado. Sem a linguagem, não conseguiríamos comunicar ou pensar as coisas, o mundo e os seres. Ao longo do tempo e do espaço, ela foi se sofisticando em sua compreensão sintática, semântica e pragmática. (informação verbal)⁶⁸.

Entendo que a linguagem é a tecnologia mais antiga, a tecnologia primeira, a qual emergiu anteriormente à linguagem humana e suas inúmeras formas. A sofisticação da linguagem é tamanha, que ela consegue assumir várias formas e estruturas, sendo base para criação, procriação e recriação das coisas, do mundo e dos seres. Nesse sentido, o ser humano, enquanto ser constituído na e pela linguagem, é um ser tecnológico. Reflitamos sobre a complexidade e sofisticação (tecnológica) que é falar, por exemplo. Quantas partes do corpo estão se contraindo e relaxando, quantas sinapses estão ocorrendo, quantas trocas químicas (oxigênio, carbono, potássio, cálcio, sódio, etc.). Tudo ocorrendo em milésimos e milionésimos de segundos.

E o que dizer da tremenda sofisticação que é formação de um novo ser humano? Materiais genéticos de dimensões quase que invisíveis se combinam de diferentes maneiras para formar um novo ser. Esse ser compartilhará algumas características físicas com seus progenitores, mas, ainda assim, será uma existência única. Além da formação fisiológica, a existência se complexifica quando se insere na cultura e sociedade humana. A **linguagem** dos átomos e suas combinações, do DNA, da replicação de células, entre outros, está na base da formação de um novo ser.

⁶⁷ Essas ideias foram expostas pelo prof. Edivaldo José Bortoleto, em palestra para o curso de graduação em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, no dia 05/04/2018.

⁶⁸ Ideias expostas pelo prof. Edivaldo José Bortoleto na palestra citada.

A compreensão da linguagem como a tecnologia primeira não tem a intenção reduzi-la a uma técnica para se atingir determinado fim. Por outro lado, pode-se pensar a tecnologia estritamente em seu sentido etimológico, como “estudo” (λογία) da “técnica, arte, ofício” (τεχνη), voltando-se para a criação de uma máquina ou técnica que sirva a determinados desejos ou necessidades humanas. Entretanto, penso que o sentido da tecnologia está para além disso. Ainda, a melhor tecnologia é pensar. Para isso, precisamos da linguagem em suas diferentes variações.

Um parêntese tecnológico

Perspectivar a linguagem e o que deriva dela, como processos cognitivos, culturais, educacionais, fisiológicos, genéticos, gnosiológico, sociais, etc., a partir da tecnologia pode soar estranho, se o leitor concebe-la apenas enquanto uma máquina ou utensílio que serve para determinado fim. Nessa perspectiva, afirmar que somos seres tecnológicos significar alegar que somos iguais a um computador, providos de um hardware, uma BIOS⁶⁹ e um sistema operacional? Não. Apesar da possível analogia entre humanos e máquina⁷⁰, nossos *Umwelt*⁷¹ ainda são distintos.

O conceito de *Umwelt* foi criado por Üexkull ([1928], 1973 apud SANTAELLA; VIEIRA, 2008). O *Umwelt* não se reduz ao aspecto biológico e físico de um organismo, mas também se refere ao mundo subjetivo que compõe a percepção e a interação prática desse organismo. É por meio do *Umwelt* que percebemos o mundo de determinada maneira. Em decorrência da complexidade das dimensões que compõe o humano (cultural, mental e psíquica), nosso *Umwelt* é dilatado. Por isso, somos capazes de nos darmos conta de que a realidade não é bem o que aparenta. De fato, de acordo com a exposição acima, as máquinas não dispõem de um mundo subjetivo como o humano.

Entretanto, existe uma inteligência artificial (IA), chamada Sophie, a qual possui cidadania saudita. A experiência da cidadania é essencialmente humana. Isso impôs uma discussão em torno dos direitos dos robôs. Terão os mesmos direitos que os humanos ou será necessária uma legislação própria? Sophie, inclusive, deu uma entrevista internacional e participou de um *talk show* norte-americano, chamado *The Tonight Show*. Então, tendo isso em vista, será possível dizer sobre um *Umwelt* das IAs? Entendo

⁶⁹ BIOS significa Basic Input/Output System. Do momento em que o computador é ligado até o carregamento do sistema operacional, o que está em funcionamento é a BIOS. Ela é o mecanismo responsável por atividades básicas de um computador, como a identificação dos componentes do *hardware* da máquina. Se a BIOS para, o computador para também.

⁷⁰ No campo da Inteligência Artificial, Azevedo (2005 apud ALVES et al., 2017) explica que existem três grandes áreas de pesquisa: a perspectiva conexionista, a simbólica e a evolutiva. A conexionista simula neurônios e suas ligações para modelar a inteligência humana. A linha simbólica utiliza-se do formalismo lógico para simular o comportamento inteligente expressado através de linguagem. Por fim, a evolutiva – também conhecida como computação evolutiva – fundamenta-se nos processos evolutivos naturais, como a auto-organização e comportamento adaptativo.

⁷¹ As duas entrevistas estão disponíveis no Youtube. A notícia pode ser lida pelo link: <https://glo.bo/2xsavSn>

que sim. Quando concede entrevistas, ela está em um meio carregado de subjetividade. Mas será que Sophie se subjetivou nesse processo?

Entendo que subjetividade depende de dois aspectos importantes: linguagem e cultura. Existem outros, mas quero me focar nesses dois. Se Sophie é um ser de linguagem – e o é –, ela conseguirá ter acesso a dimensões subjetivas. Sophie foi criada na e pela linguagem. A cidadania e as entrevistas são experiências subjetivas da cultura humana. Penso que, ao seu modo, ela se subjetivou e subjetivou seres humanos. Adiante, falarei de um aspecto importante entre a Tecnologia e a Educação.

Linguagem, educação e escola

Arrisco-me a afirmar que a linguagem é pós-moderna, pois possibilita eventos no eixo da diversidade, da descontinuidade e da pluralidade⁷². Mas não só isso. A linguagem também é heterotópica. Ela não está em um único lugar. A linguagem é fluída, escapando a quaisquer amarras ou muros. Ela escapa inclusive às palavras, que não dão conta de dizer sobre ela. Bem, se um importante elemento da constituição humana possui tais características, como é possível conceber atividades, desejos, necessidades, pensamentos rigidamente? Como pensar a Educação, de modo monolítico, se ela é fundamentalmente constituída na e pela linguagem?

Na pós-modernidade, parece que o caráter de expansão da linguagem está mais evidente. Por outro lado, enquanto a linguagem (e, como consequência, a Educação) abunda, a escola ainda está paralisada. Berticelli (2010) afirma que a escola, como um lugar privilegiado da Educação e do conhecimento, se enrijeceu em formas ditas “oficiais”, em modelos educacionais. O autor contrapõe que outras atividades humanas não se cristalizaram dessa maneira. A Arte, a Arquitetura e as Ciências da Comunicações estão em movimentos de rupturas e desterritorialização dos saberes próximos e seus pensadores e profissionais.

Em relação a essas áreas, a escola mantém-se reclusa em si mesma, em suas tradições, dizendo a si que ela é o “lugar do saber”. Nesse processo, quase que de uma rigidez patológica, Berticelli (2010) expõe que a escola insiste em se manter em uma “camisa de força institucional”, simbolizada por estruturas e dispositivos que repercutem um processo salvacionista e dogmático. O autor ilustra esse movimento, apontando que as reformas do ensino dos diferentes graus foram realizadas nos moldes das reformas religiosas. Sempre houve imposição de novos dogmas, os quais devem garantir o impossível de se garantir e postular coisas sem as quais os cidadãos não poderiam sobreviver, como os graus de formação específica e geral da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e suas sucessivas reformas. (BERTICELLI, 2010).

⁷² Através das palavras (e da linguagem), é possível adoecer e curar. Aqui, o sentido de “diversidade, descontinuidade e pluralidade” é positivo, no sentido de que são possibilidades de mudanças e organização que impactam positivamente o outro. Mas não é possível ignorar que, pela palavra e pela linguagem, já se produziu muito horror no mundo.

Berticelli (2010) segue, pontuando que isto parte do princípio de que existe um “ser universal”, “uma formação integral do homem” a ser assegurada em um lugar especial: a escola. No entanto, a escola moderna foge à sua etimologia, a qual seria um “lugar de descanso, repouso, tempo livre dedicado ao estudo, lugar de estudo, escola” (p. 19). Pensar a escola enquanto “lugar do estudo”, do “tempo livre dedicado ao estudo”, é pensar a escola fundamentada no eixo da dúvida.

Por que na dúvida? A dúvida é o motor de toda investigação científica. Sendo a escola o “lugar do estudo”, também será o lugar da dúvida. A partir de Peirce (2008), entendo que as crenças que envolvem a escola se transformaram em hábitos, cristalizando seu modo de agir frente às mudanças do período pós-moderno. A pós-modernidade impõe debates no eixo da diversidade, da descontinuidade e da pluralidade, colocando nosso tempo no espaço da dúvida. À sua maneira, Berticelli (2010) evidencia claramente isso sobre a escola.

Mas o que é a tríade dúvida-crença-hábito? Quando estamos em dúvida sobre algo, entramos em um estado de desconforto e de angústia. Isto nos move ao estado de crença para, em seguida, atingir um hábito – que é uma regra de conduta a partir da qual podemos agir. Para Peirce (2008), a irritação da dúvida nos move para o processo da *investigação*. Esse incômodo constante é o único motivo que justifica o esforço na direção de estabelecer uma nova crença. (PEIRCE, 2008).

Para nós, é melhor que nossas crenças sejam tais, de modo que possam orientar nossas ações em direção à satisfação dos nossos desejos. Certamente, a crença que não assegurar nossos desejos será rejeitada. Assim, o processo de investigação inicia com uma dúvida e se encerra com o fim dela. Isto posto, fica evidente que o objetivo da investigação é o estabelecimento de uma opinião. Tão logo a opinião é alcançada, sentimo-nos confortáveis novamente, independentemente da veracidade ou falsidade da crença. (PEIRCE, 2008).

Dito isso, penso que a escola, nos moldes descritos por Berticelli (2010), é a escola da tenacidade. Diante de dúvidas, as quais abalam suas crenças, a escola tenazmente fecha seus “olhos” e escolhe o estado de conforto proporcionado pela manutenção do hábito. É um anestesiarse das experiências contraditórias e contrárias, as quais a pós-modernidade nos coloca, mesmo que exista evidência de que possamos estar enganados. Em geral, essa forma de fixação da crença atinge mais os indivíduos e pequenos grupos. Mas, quem adota esse método, tende a se tornar autoritário (PEIRCE, 2008) – adjetivo que já foi muito empregado pelas escolas, pais e professores.

Na pós-modernidade, mesmo que a instituição escolar teime em manter algumas velharias, a Educação extravasou seus muros para ocupar muitos outros espaços e tempos. De acordo com Berticelli (2010), os lugares do conhecimento se multiplicaram, em complexas redes, conforme possibilitavam os avanços dos meios de comunicação. Simultaneamente, os lugares de aprender também se multiplicaram. Ainda que se possa privilegiar algum espaço do aprender, não é possível absolutizar nenhum, pois comete-se o engano de reduzir o complexo processo do aprender. Essa multiplicidade de lugares de aprender e ensinar constitui-se na facilidade. Não a dos conteúdos, destaca o autor.

Mas dos meios: a cada momento, plurificam-se os espaços de aprender e ensinar. (BERTICELLI, 2010).

Por meio de um site, chamado *Codecademy*, aprendo C#, C++, HTML, JavaScript, Python – linguagens da área da Computação. Esse espaço está além da escola e da universidade, mas não do eixo do aprender e ensinar. Não preciso ser aluna de um curso técnico ou de graduação em Sistemas de Informação ou Engenharia de Softwares para acessar esse conhecimento. Vale dizer que *Codecademy* é uma das diversas plataformas de ensino e aprendizagem disponíveis atualmente. Nesse sentido, Berticelli (2010, p. 26-27) foi muito feliz quando escreveu que “Os ‘tesouros’ do conhecimento vão sendo, um a um, abertos à medida que continuamente se abrem novas *homepages*, à medida que sucessivas redes locais de computadores vão se juntando à *world wide web* – www (rede do tamanho do mundo).”.

A expansão dos meios de comunicação, como a *internet*, se deu, entre outros fatores, pelo desenvolvimento da tecnologia. Portanto, ambos também abriram espaço e tempo para que a Educação ultrapassasse os muros da escola e se tornasse heterotópica. Em uma época de desenvolvimento de tecnologias de altíssimo nível – como as inteligências artificiais e a robótica –, de diversidade, descontinuidade, pluralidade, heterotopias, aceleração e desaceleração constante do tempo, os desafios para escola e a Educação são complexos. Há muitas dimensões, além destas, para se pensar, repensar e, só a partir disso, definir ou não uma incorporação desses elementos.

Mas, nesse ínterim, há um elemento que não se pode abrir mão. Sendo a Educação fundamentalmente linguagem, ela é uma Educação que ordena, cria e procria. Ela também carrega o caráter de heterotopia e tecnologia. Novamente, não reduzida à uma técnica para se atingir determinado fim. Mas, como uma atividade profundamente sofisticada, imbuída de um material tecnológico raríssimo: o pensamento que recolhe e ordena o sentido do mundo, das coisas e dos seres; o pensamento criador e procriador do mundo, das coisas e dos seres.

Embora a Educação tenha ultrapassado seus muros, a escola pode retomar as suas origens enquanto “lugar de descanso, repouso, tempo livre dedicado ao estudo, lugar de estudo, escola” (BERTICELLI, 2010, p. 19), sem esquecer-se de que, nesse ínterim, também está o importante elemento da dúvida. Não se pode negar que a escola, originalmente, é uma boa ideia. No entanto, ao longo da contemporaneidade, a escola, assentada em bases modernas, encontra mais dificuldade de sustentar estruturas e dispositivos fundamentados em ideais dogmáticos e salvacionistas, pois os giros na diversidade, da descontinuidade e da pluralidade estão levando a escola a uma desterritorialização.

A escola de bases modernas: o ponto de encontro entre professores do século XX e estudantes do século XXI

Há 18 anos, Prensky (2001) afirmava que o sistema educacional norte-americano estava obsoleto, pois os estudantes haviam mudado radicalmente. A mudan-

ça a que ele se refere não é no nos adereços, nas gírias, nos gostos musicais ou modo de se vestir. Não é uma mudança de ideias e princípios, as quais se alteravam a cada nova geração. É uma ruptura sem precedentes. Essa ruptura é o aparecimento e disseminação da tecnologia digital.

As gerações que ocupam o sistema escolar atual cresceram (e crescem!) com computadores, celulares e smartphones, internet, redes sociais, streaming de áudio e vídeo (e, a partir desse ano, de games!), *smart TV*, videogames, tablets. Em 2001, Prensky (2001) dizia que um estudante com graduação passou, em torno, de cinco mil horas lendo, mas mais de dez mil horas jogando videogame.

De acordo com o autor, esse ambiente ubíquo, junto com o grande volume de informações derivadas das interações com as tecnologias, permitiu que os estudantes pensassem, processassem e expressassem as informações e o conhecimento de forma diferente das gerações anteriores. Prensky (2001) afirma que essa diferença entre as gerações é bem mais profunda do que os educadores suspeitam ou compreendem. Pensando nessa diferença, o autor denominou os estudantes como *nativos digitais*, pois entende que eles são falantes nativos da linguagem digital. Aos que não nasceram na era digital, coube o nome de *imigrantes digitais*. Alguns dos imigrantes são fascinados pela tecnologia, outros apenas se adaptaram às mudanças desencadeadas por ela. (PRENSKY, 2001).

Como isso impacta na Educação? Bem... uma instituição que ainda mantém princípios do século XIX é o lugar em que se encontram professores nascidos no século XX e estudantes nativos do século XXI. Nesse local, há ideais e ideologias de três séculos diferentes. Quando todos se encontram na escola, são três séculos de constituição humana, linguagem e formas de pensar que se chocam. Prensky (2001) afirma que os professores imigrantes utilizam signos pré-digitais para se comunicar com seus alunos formados na era pós-digital. E o que se falar da instituição escolar, que ainda usa signos de mais de 200 anos atrás?

Nesse sentido, fica mais fácil compreender por que as escolas são rotuladas como “chatas”: há seres humanos se comunicando em linguagens diferentes! (PRENSKY, 2001). Certamente, isso impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem e prejudica o desenvolvimento de todos. Então, o que fazer? Prensky (2001) explica que deve haver mudanças na metodologia e no conteúdo. Primeiramente, os professores devem aprender a se comunicar na linguagem dos seus estudantes. Isso não significa mudar o que é relevante para o desenvolvimento das habilidades de pensamento.

Em segundo lugar, o conteúdo deve mesclar o conteúdo herdado (*legacy content*) com conteúdo do futuro (*future content*). O conteúdo herdado é o da aritmética, coerência e coesão, escrita, interpretação, leitura, lógica, etc. O conteúdo do futuro é digital. Ele inclui genética, hardwares, nanotecnologia, neurociência, robótica, softwares, mas também ética, linguagem, política, sociologia. A troca entre esses conteúdos é muito rico. Além disso, o autor chama atenção para a necessidade de ensinar o conteúdo herdado e do futuro na linguagem dos nativos digitais. (PRENSKY, 2001).

Anteriormente, assinei que retomaria a Tecnologia e Educação. Prensky (2001) desenvolve essa questão de forma bem interessante. Entretanto, em 2001, quando ele escrevia, talvez não imaginasse que robôs discursariam em agradecimento pela concessão de uma cidadania. As tecnologias descritas por ele interagem de forma bem mais limitada com os seres humanos. Entretanto, a partir do caso de Sophie, não se pode ignorar de que, logo, as inteligências artificiais interagirão conosco nas salas de aula. E, de certa maneira, elas já estão quando utilizamos os assistentes virtuais dos nossos celulares, como a Google Assistente e Siri, para realizar buscas na internet.

Prensky (2001) e Berticelli (2010) são contemporâneos na escrita. Originalmente, o texto de Berticelli foi publicado em 1998 na revista Educação & Realidade. São datas bastante próximas. Apesar da lente de compreensão dos fenômenos ser distinta, ambos apontam a importância da mudança para o ambiente escolar e a Educação. Como educar nativos digitais em um ambiente que se sustenta nos ideais de que há um “ser universal” e de que ela deve garantir a “formação integral do homem”? Como apontado por Berticelli (2010), essas lógicas já não se sustentam da mesma forma no mundo das diversidades, descontinuidades e pluralidade. E os nativos digitais se movem nesses eixos.

Quando evidenciam essas questões, entendo que Berticelli (2010) e Prensky (2001) chamam pela mudança. Não qualquer mudança, mas a tomada de consciência para os fenômenos que se mostram na contemporaneidade. Para os docentes imigrantes, não é mais possível sustentar discursos de que a tecnologia (digital, especialmente) interfere no processo de ensino-aprendizagem, nem tomar os dispositivos tecnológicos dos alunos. O debate não deve ser sobre o uso ou não da tecnologia em sala, mas **como** usá-la, enquanto uma forma de contribuição para a apreensão de conceitos e habilidades importantes para o desenvolvimento do estudante. (PRENSKY, 2001). Para os discentes nativos, cabe o exercício do diálogo e da paciência com seus professores, bem como a participação ativa na construção do conhecimento, o qual é parte herdado e parte do futuro.

Considerações Finais

De fato, o debate sobre o uso das tecnologias em sala de aula não tem mais tanto sentido. Precisamos discutir rigorosamente sobre **como** usá-las e as razões para isso. Da mesma forma, precisamos debater sobre **como estamos usando o pensamento**. O pensamento é uma das melhores tecnologias existentes. O questionamento sobre a **forma com que usamos essa tecnologia** deve ser constante. Os nossos dispositivos tecnológicos não têm a mesma sofisticação do pensamento humano. Por meio dele, cria-se, ordena-se e procria-se as coisas, o mundo, a si e a humanidade. Isto **ainda** não está totalmente ao alcance das tecnologias digitais. Por mais que elas sejam constituídas na e pela linguagem, elas ainda devem avançar nesse sentido.

Como estamos usando o pensamento na escola? Na Educação? Na Tecnologia? Prensky (2001) explica que muito docentes acreditam que os estudantes ainda são os

mesmos e que os métodos de ensino e aprendizagem que tiveram sucesso com eles, terão sucesso com seus alunos. Em 2001, o autor afirma que isso não é válido. Mas pergunto-me: quando isso realmente foi válido? Para o autor, os nativos não veem sentido em prestar atenção nestas maneiras de educar dos imigrantes.

Para estes docentes e para a escola, a dúvida (pensamento que pergunta) pode ser um elemento-chave para realizar os giros na diversidade, na descontinuidade e na pluralidade. *Será que meus estudantes realmente ainda são “os mesmos”? Em que momento eles foram iguais? Será que estes métodos de ensino levam em consideração a singularidade dos meus alunos? No século XXI, será que eu ainda preciso de muros e grades? Se sim, por quê?* Os sujeitos que compõe a instituição escolar e a Educação precisam utilizar a tecnologia do pensamento para fazer perguntas. Não quaisquer perguntas, mas boas perguntas, as quais nos movem em direção à abertura aos fenômenos e à tomada de consciência.

Entendo que esse breve texto possui limitações. Ainda, há muitas teorias e questões que preciso esclarecer, pensar e repensar, enquanto pesquisadora em formação. Entretanto, mesmo sabendo da responsabilidade e da eternidade da escrita na contemporaneidade, entendo que é preciso expor estas noções e buscar o diálogo mais aprofundado com outros pesquisadores.

Referências

ALVES, André Felipe da Costa et al. Inteligência artificial: conceitos, aplicações e linguagens. **Revista Conexão Eletrônica**, v. 14, n. 1, p. 1733-1741, 2017.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **Educação em perspectivas epistêmicas pós-modernas**. Chapecó: Argos, 2010.

PEIRCE, Charles Sanders. **Ilustrações da lógica da ciência**. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

SANTAELLA, Lucia. VIEIRA, Jorge Albuquerque. **Metaciência como guia de pesquisa: uma proposta semiótica e sistêmica**. São Paulo: Mérito, 2008.

PAULO FREIRE E A ATUALIDADE DE SUA OBRA: REFLEXÕES NO CONTEXTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Maria Auxiliadora Gomes de Freitas

Maria do Socorro Gomes Freitas

Introdução

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos - EJA é vista sob o olhar de erradicação do analfabetismo em nosso país, e sofre resistências e preconceitos desde os primórdios, e está atrelada ao modelo econômico e político vigente em cada época por acompanhar o desenvolvimento da educação no país.

Na década de 1940, o Brasil vivia um período político agitado com a redemocratização que visava atender à aceleração e à modernização do processo econômico brasileiro (FÁVERO, 2006). Na educação, “as experiências se apresentavam como extensão rural, desenvolvimento de comunidades, educação de base e educação de adultos” (FÁVERO, 1983, p. 8).

O analfabetismo era considerado um câncer que precisava ser extirpado, por atrasar o desenvolvimento do Brasil. Nesse contexto, o currículo escolar proposto consistia em: ler, escrever e calcular, considerados como aprendizagens suficientes para o desenvolvimento do pensamento; trabalhos na agricultura, técnicas comerciais, trabalhos caseiros e edificação, para promover o desenvolvimento profissional e o progresso econômico; desenvolvimento de habilidades domésticas; meios de higiene pessoal e coletiva, para o desenvolvimento moral e intelectual, dentre outros (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016).

Novos movimentos de cultura e educação popular emergem no país, extremamente ativos até março de 1964. Com destaque para o Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Igreja Católica, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o apoio do governo federal, em março de 1961, que teve como preocupação inicial o desenvolvimento de um processo educativo por meio de escolas radiofônicas, abrangendo as zonas rurais das áreas subdesenvolvidas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (FÁVERO, 2006).

Outras campanhas se sobressaíram, tais como: “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”, de Natal; Campanha de Educação Popular (CEPLAR), da Paraíba; Centro Popular de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE). Nesse cenário, despontam as primeiras experiências do Sistema Paulo Freire de Alfabetização, então previstas para serem ampliadas no Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que pretendia alfabetizar cinco milhões de jovens e adultos em dois anos (FÁVARO, 2016), sendo abortado em 1964, por seu caráter político distinto, dentre outros programas e movimentos populares.

A alfabetização de adultos liderada por Paulo Freire tinha como pressupostos “o estabelecimento de uma relação dialética da educação com a cultura; a busca de um método capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras postas diante do grupo, que deveriam ser existenciais para o grupo”, (FREIRE, 1983, p. 113). Nessa contextura, desenvolve-se o movimento de construção de uma nova concepção de educação, com foco em método dialogal, participante, crítico e criticizador, na percepção de sujeito ativo, tendo a cultura como resultado de seu trabalho, (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016).

Paulo Freire propõe uma educação que transponha a concepção de ensinar baseada em ler e repetir palavras, para a leitura crítica de mundo, em que o homem enquanto sujeito de sua ação seja capaz de “[...] superar a via puramente sensível da captação dos dados da realidade, por uma via crítica” (FREIRE, 1983, p. 113), para que possa através da leitura de mundo, compreendê-lo e transformá-lo. O Censo de 2010 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010), demonstrou que o contingente de analfabetos no Brasil, apontou 9,6% da população com 15 anos ou mais, e 34,7%, dos adultos com o ensino fundamental incompleto.

Segundo as estatísticas do INEP (2018), na última década, o número de escolas de educação básica aumentou 12%, de 255.445, para 286.014. Entre 2014 e 2018, o número de estudantes da EJA do ensino médio cresceu 5,1%, de 1.367.885, para 1.437.833. Já o número de estudantes do ensino médio regular caiu 7,1%, no mesmo período. O que pode indicar, além de abandono escolar, a transferência de adolescentes para a EJA, discorreu Roberto *Catelli* Júnior, coordenador adjunto da ONG Ação Educativa, (MORENO, 2019).

No mesmo período, o número de escolas que ofertam o ensino de jovens e adultos do ensino fundamental recuou 34%. Em 2009, 37.334 escolas tinham turmas do Eja fundamental, já em 2018, reduziu para 24.658 escolas (INEP, 2018). Dados apontam que, apesar dos avanços, o país tem hoje 3,5 milhões de alunos matriculados na Eja, destes, 59% estão no nível fundamental, e o número de brasileiros sem diploma varia entre 30 e 40 milhões, segundo *Catelli* Junior (MORENO, 2019).

Segundo *Timothy Ireland*, coordenador da Cátedra da Unesco em Educação de Jovens e Adultos, a queda da oferta de turmas do EJA pode dificultar ainda mais o processo de escolarização das atuais gerações de adultos que não concluíram o ensino básico. E, que a tendência se atribui dentre outros fatores, a consolidação de turmas de EJA em menos escolas, e que as políticas públicas de educação não investem na mobilização ativa para encontrar os adultos sem diploma, se traduzindo na falta de oferta da modalidade (2019) e, na conseqüente formação de uma demanda reprimida de analfabetos ou alfabetizados funcionais privados de seus direitos básicos.

Com esse olhar crítico e de atenção, o presente estudo nos leva à reflexão, a partir da pesquisa bibliográfica, acerca da contribuição de Paulo Freire para a educação no Brasil, e ainda sobre o atual cenário educacional na perspectiva de políticas públicas e práticas pedagógicas, com foco principal para a Educação de Jovens e Adultos, e

de posicionamentos que remetem para a atualidade do pensamento e filosofia do educador diante dos desafios e perspectivas educacionais da contemporaneidade.

Paulo Freire e sua concepção de educação

“Escrever sobre o pensamento e as ideias de Paulo Freire [...] nos leva a refletir sobre nossa condição humana, sobre nossas práticas cotidianas”, destaca Bauman (2004, p.34). A ideia inicial do pensamento Freiriano compreende uma educação que não é neutra. Pois quando esta se manifesta sobre as dimensões da ação e da reflexão de certo momento pressupõe a atuação do homem sobre essa realidade. Nessa percepção, o educador afirma que “o mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um que fazer puro, [...] é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica” (FREIRE, 1981, p.21).

A concepção pedagógica defendida pelo educador é uma Educação Libertadora com suas categorias fundamentais: esperança, práxis - prática, reflexão e ação -, conscientização, cultura e diálogo. Freire concebe a educação como problematizadora, que por meio de uma prática mediatizada pelo diálogo e pela valorização da cultura do sujeito, busca a transformação através do pensamento crítico. Nessa concepção, a característica predominante é a emancipação do sujeito perante sua condição de opressão, e suas ideias compreendem o processo educativo como preparação desse sujeito para transformar sua realidade em um processo de emancipação. Esse modelo de reflexão impulsiona a superação da consciência pelo senso comum para a consciência crítica, sendo essa nova visão a possibilidade de intervenção dos sujeitos na e para a transformação.

O método Paulo Freire

O método Paulo Freire foi implantado em 1960, no Rio Grande do Norte, região Nordeste do Brasil. Iniciado no Centro de Cultura Dona Olegarinha, em Poço da Panela, Recife-Pernambuco, com um grupo de cinco pessoas, e a seguir aplicado a trezentos cortadores de cana, em Angicos-Rio Grande do Norte, alfabetizados em 45 dias. “Com essa experiência Paulo Freire foi convidado para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional” (CARVALHO, apud BARBOSA, 2011, p.75), e seu método apontado para ser implantado em todo o país, via Plano Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério da Educação (FAVERO, 2013; FAVERO; MOTA, 2016).

O método Paulo Freire teve como base outros processos de alfabetização que se desenvolviam na época, no entanto, sua proposta foi quem melhor sistematizou as propostas educativas dos movimentos educacionais vigentes.

Paulo Freire pensou a educação de jovens e adultos a partir do cotidiano e problemas vividos por esses jovens e adultos e direcionou a prática pedagógica no sentido de assumir esse contexto como situações de aprendizagem.

Em relação ao método, Paulo Freire discorre a aplicação prática de sua proposta em cinco fases:

- ✓ **Primeira Fase** – a descoberta do universo vocabular dos educandos. Investigação, na qual se dá a busca conjunta entre professor e educando por palavras e temas significativos para a vivência do educando, no entendimento de que a leitura da palavra precede a leitura de mundo;
- ✓ **Segunda Fase** – seleção de palavras dentro do universo vocabular pesquisado. Tematização, onde serão codificados e decodificados os temas, buscando a análise e o seu significado social, tomando consciência do mundo vivido;
- ✓ **Terceira Fase** - criação de situações próprias do grupo a trabalhar. São situações desafiadoras, problematizadoras e cheias de elementos que serão decodificados pelo grupo com a intervenção do educador;
- ✓ **Quarta Fase** - pressupõe a elaboração de fichas que auxiliam os educadores a desenvolverem seu trabalho, como apoio, sem regra fixa a cumprir;
- ✓ **Quinta Fase** - compreende a elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas condizentes às palavras geradoras.

A proposta de Paulo Freire propõe uma educação conscientizadora, libertadora e transformadora ao afirmar que “a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...], é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (1985, p. 14).

Paulo Freire criou “uma concepção de alfabetização como prática de liberdade, educação como conscientização” expôs Soares (2007, p.119). Para a autora, Freire trabalhou a alfabetização como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo enquanto lugar do homem e de transformação. O professor Ernani Maria Fiori ao prefaciar o livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, aduziu:

Talvez este seja o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Por isso a pedagogia de Paulo Freire, sendo método de alfabetização, tem como ideia animadora toda a amplitude humana da “educação como prática da liberdade”. (FIORI, 1974, p. 5).

Na atualidade, este pensamento descreve que não basta apenas o indivíduo dominar a “tecnologia de ler e escrever” (SOARES, 2007), mas que ele seja um leitor atento, eficaz, curioso, reflexivo, crítico, capaz de interpretar e transformar seu contexto através da leitura e da escrita. Ou seja, tornar-se sujeito consciente, crítico e transformador da sua história.

No contexto de educação de adultos, Paulo Freire a define sendo:

Ato político e ato de conhecimento, comprometido com o processo de aprendizagem da escrita e da feitura da palavra, simultaneamente com a “leitura” e a “reescrita” da realidade, e a

pós-alfabetização, enquanto continuidade aprofundada do mesmo ato de conhecimento iniciado na alfabetização, de um lado, são expressões da reconstrução nacional em marcha; de outro, práticas impulsionadoras da reconstrução. (FREIRE, 1981, s/p).

Paulo Freire acreditou, trabalhou e viveu por uma educação universalizada como ideal humano. Universalizar nesse sentido é expandir conhecimento, “é tornar um leigo em um pensante questionador e reivindicador de tudo o que o cerca em sua sociedade” (SANTOS, 2010, p. 64) para a valorização de todos os sujeitos com equidade e dignidade.

A contribuição de Paulo Freire se faz consistente e ressoante na atualidade e nas próximas gerações quando se refere ao futuro como possibilidade de transformação através da educação que conscientiza, liberta e transforma. Assim, enfatiza que,

Na compreensão da história como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhãs. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da história nos torna seres da decisão, da ruptura. (FREIRE, 2000a, p. 40).

Educação Bancária versus Educação Problematizadora

A concepção de educação bancária na visão de Paulo Freire (1999, 1996, 1987) representa todo e qualquer tipo de educação tradicional, onde o professor é o detentor do saber, e irá transmiti-lo aos educandos que por sua vez, não sabem nada. Criando uma relação vertical na relação educador, educando. Nesse olhar, a educação forma, de forma intencional ou não, indivíduos acomodados, acríticos, submissos à estrutura do poder vigente.

Na lógica da educação bancária o currículo mantém uma concepção epistemológica arraigada no empirismo, através de uma escola tradicional. Os conteúdos são descontextualizados da realidade do educando, a comunicação é unilateral numa didática de exposição oral pelo educador, e a avaliação se dá de forma classificatória, punitiva e excludente. A educação bancária serve para domesticar e alienar, que se contrapõe com o conceito de Paulo Freire de que “educação não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua reconstrução” (FREIRE, 2011, p.24).

Em contrapartida, Paulo Freire (1996) propõe a Educação Libertadora ou Problematizadora, em que o educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos como sujeitos do processo de construção do conhecimento. Segundo Freire “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p.79).

Sobre a educação que liberta, que ao mesmo tempo trabalha com a questão da aprendizagem simultânea, em que, na medida em que ensinamos aprendemos, Freire, expõe:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. [...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (1996, p.24 e 25).

Conforme Freire, a educação problematizadora visa uma transformação por ser uma educação crítica. Os conteúdos passam a ser temas geradores extraídos da problematização da prática para despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida (LIBÂNEO, 1996).

O comprometimento com a transformação social é a premissa da educação libertadora. Uma educação cujo papel seja levar o ser humano à reflexão e ao pensar criticamente a respeito das coisas que acontecem no mundo (FREIRE, 1999), quer dizer, essencialmente conscientizadora, que propõe, à medida do conhecimento da realidade, ter o poder de intervir e transformá-la (FREIRE, 1987).

Por meio da educação problematizadora os homens vão se percebendo criticamente como são e como estão no mundo no qual estão inseridos. Diz respeito à condição do homem enquanto sujeito, ser histórico e social e à sua historicidade de vida. “É uma educação para a liberdade. Se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade” (FREIRE, 1987, p. 41).

Paulo Freire busca uma prática educativa que tem como ponto de partida os saberes do educando, mas não se estaciona neles, extrapola-os no sentido de o homem ler a palavra significativa, ler o mundo, letrar-se, conscientizar-se, ou seja, uma educação que se baseia e se dá pela construção do conhecimento pela dialogicidade e da práxis humanizadora, em que é,

Uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizados dela emergem para nela inserirem-se criticamente (FREIRE, 1982,p.48).

Na educação libertadora, os homens se sentem sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar e a sua própria visão de mundo, tornando possível a práxis autêntica e revolucionária (FREIRE, 2005).

Educação de Jovens e Adultos no Brasil na atualidade

Embora a Educação de Jovens e Adultos tenha múltiplas dimensões, os especialistas apontam seu caráter inclusivo, reparador e compensatório. Assim, a EJA apresenta, idealmente, um forte papel de combate à desigualdade produzida pelas deficiências do sistema educacional. Mas, da forma como se apresenta, a modalidade continua replicando alguns padrões de desigualdade do sistema de ensino.

Basta um olhar sobre as estatísticas nacionais acerca dessa modalidade para que se perceba que ainda se processa desassociada da realidade do seu público-alvo, das suas necessidades e dos seus apelos.

Na Constituição Federal, art. 208, a Educação de Jovens e Adultos tem a primeira referência à garantia de ensino público fundamental obrigatório, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (1988, s/p.), que assim prescreve:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (...); § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (...).

As Diretrizes Curriculares Nacionais abrangem os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como uma das modalidades da Educação Básica nas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, a qual usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente.

Freire (2001) acredita que os alfabetizandos devem se engajar criticamente na montagem de seu sistema de sinais gráficos, enquanto sujeitos dessa montagem e não enquanto objetos dela. A identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos educandos, as faixas etárias desse alunado e abrange ainda, os seguintes princípios, segundo Santos (2016):

1. Princípio da Equidade - a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um modelo igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

2. Princípio da Diferença - a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

2. Princípio da Proporcionalidade - a disposição e adequação dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas garantam aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica;

4. Proposição de Modelo Pedagógico Próprio - apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais.

5.1 Panorama da EJA atual em nível nacional

De acordo com o censo do IBGE (2010), a população com 15 anos ou mais, 13,9 milhões, é considerada analfabeta, estando os maiores índices na Região Nordeste; Alagoas, 24,32%; Piauí, 22,93%; Paraíba, 21,91%; e Maranhão, 20,88%. E os menores índices situados no Distrito Federal, 3,47%; Santa Catarina, 4,15%; Rio de Janeiro, 4,30%; e São Paulo, 4,34%. A área rural sendo a responsável por 23,18% da população analfabeta do país; e a área urbana, por 7,28%, os homens aparecem com 9,9% do índice, e as mulheres com 9,3%, quanto à faixa etária, os jovens também estão presentes nos índices de 25 a 29 anos, 4%, e de 15 a 17 anos, 2,2% (IBGE (2010).

Na última década, o Brasil recuou em 34% o número de escolas que ofertavam a Eja do ensino fundamental. Em 2019, eram 37.334 instituições que tinham a modalidade, enquanto que em 2018, passou para 24.658 escolas, segundo os dados do INEP (2019). Abaixo, quadro com o percentual de escolas Eja fundamental com redução de 34%, segundo dados do Inep (2009; 2018).

PERCENTUAL DE ESCOLAS EJA FUNDAMENTAL COM REDUÇÃO 2009-2018

Escolas com EJA Fundamental		Escolas com EJA Médio		Total de Escolas no Brasil	
2009	14,6%	2009	3,4%	2009	255.445
2018	8,6%	2018	3,4%	2018	286.014

Fonte: Organizado pelas autoras com base no Inep (2009; 2018)

Na última década, especialistas explicam que a queda não está apenas relacionada ao aumento da escolarização dos adultos, que provocaria menor demanda. O que se percebe é que apesar dos avanços, eles estimam que o número de brasileiros sem diploma varia entre 30 e 40 milhões (MORENO, 2019). Sendo que o país tem hoje 3,5 milhões de alunos matriculados no Eja, sendo 59% destes, no nível fundamental (INEP, 2019).

Segundo o professor José Marcelino de Rezende Pinto, doutor em educação e professor da Universidade de São Paulo (USP), especialista em financiamento da educação, o aluno da EJA é cada vez mais jovem, não por que não teve acesso à educação, mas por que é fruto da escola de baixa qualidade, a qual produzirá o aluno do Eja de amanhã (MORENO, 2019). Concepção que coaduna com a percepção de Roberto Catelli Júnior, coordenador adjunto da ONG Ação Educativa, de que a escola convencional não se configura como espaço propício para a aprendizagem dos estudantes da EJA porque não oferece uma metodologia que considere a realidade destes. E, ressalta a necessidade de se ofertar um ensino de desenvolvimento integral a esses sujeitos (2019).

Quanto à redução da EJA ensino fundamental, houve queda em todos os estados da federação. No Ceará (-54,1%), e em Rondônia (-51,2%), a redução chegou a mais da metade do total das escolas, confirmam os dados do Inep (2009; 2018).

Políticas públicas para a EJA

As políticas públicas de financiamento para a EJA, que historicamente é a menor entre todas as modalidades da educação básica, também teve o menor crescimento em 11 anos. Não chegando a 1% o investimento destinado à essa modalidade de ensino. “O gestor público acaba preferindo investir na educação de crianças porque tem mais pressão social, jurídica e legal para fazer isso”, narra Catelli Júnior (MORENO, 2019).

Dados do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) mostram que, em 2019 o valor por aluno anual estimado para a EJA desvinculado ao ensino profissionalizante foi de R\$ 2.870,94, em 2009, foi de R\$ 2.167,03. Enquanto que a EJA integrado ao ensino profissionalizante expandiu para 56,6%, de R\$ 2.749,81 em 2009, para R\$ 4.306,41 em 2019.

O professor José Marcelino ressalta a dificuldade de não se saber com precisão o valor que cada rede pública investe na EJA, devido não existir um quadro de professores específicos, concursados, os professores são os mesmos do ensino regular. No entanto, no repasse dos recursos do Fundeb para os estados e municípios, os alunos da EJA recebem o valor correspondente a 80% do que recebe um aluno do ensino fundamental.

Quanto às políticas educacionais direcionadas à essa modalidade de ensino, as principais em curso se destacam: Brasil Alfabetizado, Pró-Jovem, Fazendo Escola, Fundeb (BRASIL, 2009). A formação dos professores para a educação de jovens e adultos não é específica para a modalidade. As redes de ensino não têm essa carreira, o professor não pode, no entanto, se especializar para essa modalidade. Discorre Catelli Júnior que é comum ao professor olhar para a EJA como uma possibilidade de complementação de carga horária do ensino regular, sem haver identificação com a modalidade (MORENO, 2019).

Nesse contexto, percebe-se que o déficit qualitativo da educação de jovens e adultos, bem como a erradicação do analfabetismo no Brasil, estão longe de serem superados e erradicados, quando se constata políticas públicas frágeis e insatisfatórias para a solução do problema.

O combate ao analfabetismo como medida emergencial

O combate ao analfabetismo continua sendo uma das metas mais importantes e emergentes para a educação no Brasil, visto as estatísticas divulgadas (IBGE, 2018; INEP, 2009, 2019) que ressoam negativamente. Nesse cenário, a educação de jovens e adultos enquanto concepção de política pública de qualidade, consistente e permanente, configura uma bandeira para a erradicação do analfabetismo com equidade.

A equidade não representa o fim completo da hierarquização e seletividade do sistema escolar, mas a garantia de que os alunos de todos os segmentos sociais tenham a mesma probabilidade de acesso e permanência a e na escola. Pois os objetivos educacionais devem ser comuns a todos, permitindo-se diferenciar os meios para atingi-

los, de acordo com a diversidade do alunado, segundo Seabra (2009) e a EJA pode e deve se enquadrar nessa convicção.

O pensamento de Paulo Freire (1985, p.173) de que [...] “é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade” coaduna com a perspectiva de equidade aqui representada, em que a filosofia de Freire se faz tão real e pertinente à realidade educacional brasileira atual, com destaque gritante para essa modalidade de ensino.

Os números expressam o olhar para o analfabetismo como efeito da situação de pobreza social, excluindo a transmissão ao sujeito marginalizado a responsabilidade por sua condição de analfabeto, o que coaduna com o Parecer do Conselho Nacional de Educação (1998) ao reconhecer o analfabetismo como uma dívida social, considerando a necessidade de investimento nesta modalidade de ensino.

A EJA no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e do Plano Nacional de Educação (PNE)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 estabeleceu no capítulo II, seção V, a Educação de Jovens e Adultos. Prescrevendo no artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

Concepção que define o potencial de educação inclusiva e compensatória dessa modalidade enquanto política educacional e social com a responsabilidade de expandir condições para que o aluno aprenda e melhore suas condições de trabalho e de vida, combinado com o artigo 37 da referida lei, que permeia objetivos de inclusão social, oportunidade profissional e melhoria de qualidade de vida. Cabendo ao Governo instituir e expandir políticas educacionais e de financiamentos para a efetiva consecução desses objetivos.

Acredita-se ser necessário e urgente que o sistema educacional brasileiro crie articulações adequadas para desenvolver a EJA, dada a autonomia dos entes federados, o diálogo com os sistemas estaduais e municipais de educação e a capacitação dos profissionais para essa modalidade, com qualidade, são fundamentais, considerando sua enorme demanda estendida por todo o país (BRASIL, 2009).

A EJA no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado e sancionado em junho de 2014, por meio da Lei nº. 13.0051, contempla 04 metas (3, 8, 9 e 10) que planejam o que o país deve fazer para garantir a escolarização a todos que não tiveram acesso na chamada “idade adequada”, com perspectiva de superação do analfabetismo (ALVES, COSTA, 2014).

Destaca-se a Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional, e Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, (BRASIL, 2014a).

Estas previsões antagonizam com a queda das matrículas da EJA, bem como com os índices de analfabetismo, seja ele absoluto ou funcional, descritos nas estatísticas do IBGE de 2018, e ainda, reflete a meta prevista no plano anterior, de redução para a metade dos 13,6% de pessoas adultas não alfabetizadas existentes, que não se realizou.

Precisamos sair das estatísticas negativas de alfabetização e consequente declínio educacional e social. De modo geral, a expectativa em relação às metas de alfabetização não são das mais otimistas. Catelli Júnior discorre ser favorável às estratégias sobre as quais a meta 9 se apoia, mas julga serem necessárias ações mais dinâmicas para que elas efetivamente se cumpram (MORENO, 2019).

Foi dado ênfase às metas acima relacionadas visto que as demais previstas (3,8) não foram totalmente alcançadas, deixando grandes lacunas. Embora se presuma que estas também não se cumprirão em sua totalidade. Assim, acredita-se que esforços maiores devam ser envidados para que um percentual mais aproximado do previsto seja atingido, para que não fiquemos apenas nas leituras de documentos oficiais arrojados planejados frente a resultados precários reais.

A educação tem que ser vista como prioridade absoluta e como a maior arma de superação de crise social e econômica de uma nação. No olhar do PNE (2014-2024) o que inflama os percentuais de matrículas na EJA, se deve à:

[...] a inadequação dos currículos da segunda fase do ensino fundamental e as dificuldades das escolas em lidar com a identidade dessa população “tem ‘empurrado’ adolescentes com idade cada vez mais baixa, especialmente nas periferias dos grandes centros urbanos, para a EJA (Brasil, 2014^a, s/p.).

Nessa contextura, percebe-se adolescentes cada vez mais presentes nas escolas de EJA, em sua grande maioria advindos de um processo de escolarização disciplinar, fragmentado, desagregado e marcado por altos índices de evasão e retenção no ensino fundamental diurno (ALVES, COSTA, 2014). E, expostos ao agravante de evasão e retenção em maior escala, pela consequente desarticulação de adaptação à essa modalidade de ensino por ser caracterizada como educação de adultos.

Na realidade, pode-se afirmar que o ensino médio tem o desafio de se renovar e atender às demandas dos jovens, coerente com a previsão da meta 3.1 “incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação teoria e prática [...], a formação continuada de professores [...] (Brasil, 2014a), elementos essenciais para o êxito de uma prática pedagógica baseada na práxis de Paulo Freire, ação - reflexão-ação. Nesse viés questionamos se as políticas públicas direcionadas ao público-alvo da EJA estão correlacionadas aos anseios e desafios que se impõem pela realidade emergente dessa clientela, caso contrário, em um futuro próximo, ampliaremos mais os números estatísticos do contingente de excluídos e alijados do processo educacional.

O PNE também propõe estratégias de estímulo à EJA articulada com a educação profissional, a qual corresponde cerca de 3% das matrículas, abrangendo os alunos

do Ensino Fundamental, constantes na Meta 8.4, em que prevê a execução da oferta em parceria com “entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública” (Brasil, 2014a). Destaca-se que a EJA integrada à educação profissional é uma modalidade em crescimento, em 2007 eram 9.747 matrículas, aumentando em 2013 para 41.269.

As Metas 8.5 e 8.6 direcionam-se às ações articuladas de forma intersetorial para mobilização e acompanhamento de alunos da EJA, considerando que as especificidades deste público não podem ser supridas apenas pela educação. Nesse contexto, ressalta-se a preocupação de pesquisadores da área com o referido Plano, quando tecem reflexões críticas quanto à visão persistente da EJA como correção de fluxo e como cobertura para atender jovens e adultos fora da faixa etária do ensino regular (Machado e Oliveira, 2013). Nessa perspectiva Paulo Freire traz à tona o caráter conflitivo e político da educação, expressa no seguinte questionamento:

Há perguntas que temos que fazer com insistência, que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar, de estudar sem comprometer-se. Como se de forma misteriosa, de repente, nada tivéssemos em comum com o mundo exterior e distante. Para que estudo? A favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (2000, p. 37).

Há muito o que ser feito partindo do pensamento e filosofia de Paulo Freire com o revestimento do olhar de uma educação conscientizadora, problematizadora, libertária e transformadora no contexto de mudanças e projetos educacionais. Paulo Freire permanece entrelaçado nas políticas educacionais, nos discursos ideológicos de mudanças, nos permeares de sonhos, de desafios, de conquistas e de buscas por uma educação para todos, permanentemente justa, equânime e humanitária.

Considerações Finais

Diante das reflexões apresentadas e tecida as análises, entende-se que a proposta de educação e de sociedade de Paulo Freire estão pautadas enquanto processo de conscientização, libertação, humanização, dialogicidade e transformação que se dá a partir da leitura de mundo por meio dos recursos da leitura e da escrita na escola.

Uma concepção que torna possível uma aprendizagem criativa e não mecânica, de sujeitos protagonistas e não seres estanques, de educação problematizadora e não conteúdos prontos e engessados, de realidades contextualizadas e não teorias desarticuladas. “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem a abertura ao risco e a aventura do espírito” (FREIRE, 1998, p. 77).

A trajetória de Freire é narrada por Fiori (1967) que nos apresenta, um pensador comprometido com a vida, que pela “[...] existência de seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da ‘práxis’ humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como prática da liberdade [...]” (FIORI, 1967, p. 9).

A filosofia e a prática de Paulo Freire nos permitem indagar sobre nossa ação no mundo, como ela se reflete em nossa prática cotidiana, em nossa práxis educadora e sobre nosso cenário educacional na perspectiva de transformação e desenvolvimento.

A pedagogia de Paulo Freire é e sempre será atualizada, pertinente e necessária em todos os contextos político, educacional e social da nação brasileira, na perspectiva de educar e de libertar através da conscientização e para a transformação da realidade.

Paulo Freire ressignificou a Pedagogia, a Eja e a educação ao crer e implantar a educação conscientizadora, problematizada e libertária, não exclusivamente, aplicada à educação de adultos e dos excluídos, mas essencialmente, no bojo da educação brasileira.

Referências

ALVES, Miriam Fábila; COSTA, Claudia Borges da. **A formação continuada dos docentes do Proeja/FIC/Pronatec na Rede Municipal de Goiânia:** os desafios do fazer coletivo. In. *Perspectiva*, vol. 32, número 1, jan./abr.2014.

ARRUDA, Maria Rita Barros. **Alfabetização e letramento na eja:** para além dos muros da escola. 2009. Disponível em: <http://www.infoeducativa.com.br>. Acesso em 02/02/2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido:** sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire: a educação, a cultura e a universidade.** Memória de uma história de cinquenta anos atrás. Eja em debate, Florianópolis, ano 3, n. 4, jul. 2014.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. **Cultura popular e educação popular:** expressões da proposta freireana para um sistema de educação, *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.

BRASIL (2014b). **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** resumo técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96.** Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/19394.htm. Acesso em 10/01/2019.

_____. (2014a). **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/19394.htm. Acesso em 10/01/2019.

_____. (2009b). **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFMG, 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação.** Brasília, DF: INEP, 2014.

FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular, educação popular:** memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas: Autores Associados, 2016.

_____.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação** – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Alfabetização e letramento**. Como negar nossa história. Disponível em: <http://www.culturadigital.br/obviuss/2010/07/22/alfabetizacao-e-letramento-como-negar-nossa-historia>. Acesso em 10/01/2019.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Ed. Loyola, 1986. (Coleção Educar).

LIMA, Telma Cristiane Sassode, MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MACHADO, Maria Margarida, ALVES, Miriam Fábila. **O PNE e os desafios da Educação de Jovens e Adultos na próxima década**. 2017.

MACHADO, M e OLIVEIRA, E.C. **O analfabetismo e tantos outros desafios no PNE 2011-2010**. In. PINO, I.R.; Zan Pacheco, D.D (Org.) Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e ambientes emblemáticos-Brasília, DF: Inep, 2013.

MORENO, Ana Carolina. **Em uma década, Brasil perde um terço das escolas para adultos com aula de ensino fundamental**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml>. Acessado em: 05.04.2019.

OLIVEIRA, Marta Kolh de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Apresentado na 22ª reunião anual da Anped, Caxambu, 1999.

SCORTEGANA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Educação de jovens e adultos no Brasil: Uma análise histórico-crítica**. Revista eletrônica de ciências da educação, Campo Largo, v.5, n.2, nov. 2006. Disponível em: <http://revistas.facecla.com.br/index.php/reped/article/view/287>. Acesso em 20 de março de 2019.

SOARES, M.B. **Alfabetização e letramento**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de educação, São Paulo, n.265, p.5-20, jan./abr.2004.

_____. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos da alfabetização. São Paulo, n.52, p.19-24, fev/1985.

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E AS CONTRADIÇÕES DA PRÁTICA: OLHARES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

Luciana Maria Zvierzykoski

Introdução

Este artigo tem por objetivo fazer uma breve discussão teórica, após observações e diálogo com a professora regente das turmas observadas durante o estágio, sobre a implantação do Ensino Médio Politécnico. Esta é uma proposta que tem por base sua implementação nas escolas de ensino médio no Rio Grande do Sul (RS), no governo de 2011/2014.

De acordo com leituras sobre o tema, identifica-se a importância deste projeto no estado, devido a carência de propostas que alavancuem os índices de ensino. A baixa qualidade de ensino no Brasil é a consequência das realidades estaduais para o ensino médio, pois são os Estados os responsáveis por esta etapa do ensino. O resultado preocupante do IDEB é a comprovação de que se precisa tomar providências e sinalizando de que estamos longe de alcançar o índice de 6,0, proposto pela UNESCO, visto que em 2013 o estado teve a marca de 3,7.

As organizações internacionais e os governos têm se preocupado com a Educação Básica, especialmente nos países menos favorecidos economicamente. A preocupação com o Ensino Médio (E.M.) é evidenciada através de conferências, por exemplo, como a realizada em maio de 2001, em Beijing, República Popular da China, intitulada *O ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades*.

Por esta conferência sobre o Ensino Médio, o relatório final aponta para a importância e a prioridade que devem ser dada a este nível, pois está se constatando que “não são mais apropriadas as respostas tradicionais à demanda de educação, por serem essencialmente quantitativas e baseadas na aquisição de conhecimentos” (UNESCO, 2003, p.7). Nesta ótica, os objetivos e funções do ensino médio devem ser redefinidos para o século XXI.

O relatório de “Beijing enfatiza a responsabilidade de todos os países na preparação dos estudantes para que possam atuar com competência ética e responsável em um mundo de rápidas transformações econômicas, sociais e culturais” (UNESCO, 2003, p.7), devendo o Ensino Médio proporcionar uma relação entre as abordagens acadêmicas e profissionais.

A integração entre o contínuo aprendizado e o mundo do trabalho tem por objetivo o preparo para a vida devendo ser um processo sem interrupção. Assim é necessário que haja um processo inicial e contínuo de formação de professores, currículos com visão reflexiva das necessidades locais e organização das escolas como entidades locais de ensino/aprendizagem.

De acordo com a UNESCO (2003), o importante não é aprender um volume de conhecimentos, mas a sua capacidade para aprender continuamente de modo a participar da evolução social, reforçando os vínculos com o mundo do trabalho, bem como desenvolver competências comunicacionais críticas, criativas, flexíveis e o engajamento do jovem no esforço do desenvolvimento sustentável. Então já não basta ter somente o certificado de conclusão. As necessidades de sobreviver no mundo competitivo, vão mais além, é preciso saber se comunicar, de trabalhar em equipe, de adaptar-se às inovações, de criar soluções, de dominar novas tecnologias contrariando a especificidade, ou seja, a visão holística faz toda a diferença.

Sem sombra de dúvida que as transformações na economia e na qualidade da mão-de-obra constituem um enorme desafio para a educação, pois “seja qual for a escola, a preparação para a universidade deixa de ser uma base lógica adequada, considerando que tantos alunos passam do Ensino Médio para o emprego, para o ensino profissional, ou mesmo para o desemprego”. (UNESCO, 2003, p. 24).

Com essas constatações do Relatório da Conferência de Beijing demonstra que as pessoas envolvidas com o Ensino Médio precisam engajar-se em: organização ou comunidades de aprendizagem (em que os professores são discípulos e companheiros de aprendizado dos alunos); assim como, para o êxito do Ensino Médio, deve haver um equilíbrio entre educação geral e profissional, resultados cognitivos e comportamentais.

As dificuldades com o Ensino Médio, principalmente o desequilíbrio entre educação geral e profissional, promoveram a Declaração de Cochabamba (UNESCO, 2001), com a qual os Ministros de Educação da América Latina, comprometeram-se com os objetivos e ações desta Conferência. No Brasil a ressonância destas iniciativas promoveu políticas do Ministério da Educação (MEC) para o Ensino Médio o que justifica a proposta do Ensino Politécnico e atualmente, o Rio Grande do Sul com a proposta para o Ensino Médio, vindo a aderir a reformulação.

Considerando as referências acima, este artigo apresenta a proposta do Estado do RS (2011-2014), bem como procura discutir, a partir de observações, diálogos e busca bibliográfica a situação do Ensino Médio. Discutir as possibilidades de implementação da proposta através da organização da escola e dos professores para tal, de modo a obter o êxito esperado.

Ensino médio politécnico: desafios e contradições

O estágio de observação, realizado no 8º semestre do curso de Geografia/Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no ano de 2016, em turma do ensino médio, traz a possibilidade de novas experiências e vivências.

O estágio foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio Rondônia, localizada no perímetro urbano de Centenário/RS, nas turmas 101 (1º ano) e 201 (2º ano) que tem esta modalidade ofertada em turmas do diurno e noturno. Esta disponibilidade visa favorecer, de um modo geral, aos alunos do interior que vem para a aula no diurno e podem usufruir do transporte escolar. Já o noturno visa contemplar os alunos

do perímetro urbano e aqueles que desempenham alguma atividade durante o dia. Estes são os alunos também que fazem algum curso profissionalizante (cursinho pré-vestibular, informática, manicure, pedicure entre outros).

Esses alunos de diferentes lugares, vivências e experiências estão na sala de aula. É a oportunidade do professor compartilhar e inserir o conhecimento cotidiano dos alunos nas suas aulas.

Nas palavras de Resende (1989, p. 87):

[...] A geografia é, acima de tudo, esse espaço real, que pode não valer, num primeiro momento – sabemos nós – como verdade científica, pois só muito raramente transcede o particular para chegar ao geral. Mas nem por isso é menos verdadeira, já que é riquíssima porque intensa e pessoal percepção do espaço resultante de uma determinada vivência, cujas normas se devem à divisão social do trabalho. Tal vivência pode ser, por isso mesmo, tão necessária à ciência geográfica quanto o que mais o seja, pelo seu caráter de saber não-teorizado, não trabalhado pelas múltiplas linguagens de cultura, pelo seu caráter, enfim, de saber originário produzido pela ação do homem sobre a natureza, mas que é, via de regra, deliberada ou inadvertidamente ignorada pela escola, isto quando não simplesmente considerado como um obstáculo ao verdadeiro saber.

Atualmente o ensino de geografia vem passando por várias reformulações, diante da reflexão sobre o papel da escola na sociedade e em presença das grandes transformações socioespaciais que vem ocorrendo, seja na escala local, regional ou global.

O ensino da geografia – estamos nos referindo as escolas fundamental e médio – passam atualmente por uma fase de intensas reformulações. Aliás, o sistema escolar em geral estar sendo repensado e reconstruído. Um dos grandes desafios nesse novo século diz respeito ao papel da escola na sociedade: as suas relações com a cidadania – que também se redefine com a globalização e como a criação/expansão de novos direitos: das mulheres, das crianças e dos idosos, de minorias étnicas ou de orientação sexual, e um ambiente sadio etc. – e como mercado de trabalho, exatamente quais tipos de potencialidades (raciocínio lógico, sociabilidade, inteligência emocional, criatividade, espírito crítico etc.) ela deve procurar desenvolver nos educandos, que tipo de relação deve manter com as comunidades nas quais existe e das quais é parte integrante. (VESENTINI, 2007, p.7-8).

E nessa tentativa da integralidade do aluno, está o Ensino Politécnico, que visa preparar o aluno para o mercado de trabalho, tendo o primeiro como ênfase. Este é um assunto que não está bem entendido devido a sua complexidade.

A proposta do Ensino Médio Politécnico, tal como aconteceu com as Lições do Rio Grande⁷³, prega tudo isso. É um referencial teórico e metodológico razoavelmente bem organizado, que visa integrar as áreas do conhecimento e assim proporcionar uma for-

⁷³ Programa lançado através Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, no início do ano letivo de 2009, como o novo Referencial Curricular para as escolas estaduais.

mação mais condizente com a realidade atual. Durante os encontros regionais dos quais participei, uma série de inovações nos foi proposta, tais como aulas acontecendo em turno oposto, novas disciplinas agregadas ao currículo escolar e horas disponíveis para que os professores pudessem melhor preparar as suas aulas. Além disso, um professor de cada área atuaria como coordenador, integrando as áreas do conhecimento e contribuindo para a elaboração e execução de projetos interdisciplinares. (JOCHIMS, 2012),

Porém, a deficiência de espaços dinâmicos e infraestrutura organizada, além destes os modelos, na maioria das vezes, são de um governo e não da educação, resultando numa sequência de contínuas mudanças sem real avaliação da eficiência.

Existe uma grande distância entre o que se propõe e o que efetivamente é possível implementar. Considero-me muito otimista em relação às novas propostas que surgem e às mudanças tão necessárias, porém vejo que somente otimismo ou idealismo não são suficientes. Se não houver comprometimento, coerência e investimentos adequados, o Ensino Médio Politécnico poderá cair no esquecimento, repetindo o que já ocorreu com outras tentativas de mudança e melhorias. Iniciei este ano de 2012 com grande empolgação ao entrar nas salas de aula e receber os alunos, hoje, porém, as perspectivas não são boas. (JOCHIMS, 2012).

Observando os professores, não se constatou em nenhum momento alguma menção ou atividade que integrasse a geografia neste novo modelo. Há um desconhecimento mesmo que já são três anos da sua implantação. Alguns dos motivos para este travamento pode ser o pouco tempo para aprofundamento do conhecimento e o amadurecimento das opiniões e estratégias de implantação, onde que não se pensou no todo, mas em especial, nas tarefas que os professores e os administradores devem executar.

O Ensino Politécnico foi pensado justamente como um modelo para romper com segregações de modo que:

[...] o conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere a imobilidade de uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão e que, priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio. (RS/SE, 2011, p.7).

O Conselho Nacional de Educação através da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), se posiciona da seguinte forma:

O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura como ampliação da formação cultural (CNE/CEB, Resolução nº 04/2010, Art. 26, § 1º).

Conforme apresenta o documento base do governo do RS, a contemporaneidade está constituindo-se da produção e relações sociais excludentes. Isto é resultado da forma capitalista tanto da produção como da reprodução da existência e do conhecimento.

Uma possível maneira de buscar uma solução é a reestruturação da educação, em todos os seus níveis e modalidades, na tentativa da inclusão no mundo do trabalho e através deste, o acesso aos direitos básicos da cidadania. A organização curricular deverá contemplar as dimensões da formação humana e dimensões da ciência e da técnica. Assim, poder-se-á romper com a histórica dualidade que separa a formação geral da preparação para o trabalho.

O trabalho deverá ter o princípio educativo e com o isso o cidadão entenda

[...] o trabalho como todas as formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que asseguram a sua sobrevivência. Implica reconhecê-lo como responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade. É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizando a convivência, transformam a natureza construindo a sociedade e fazem história. Tomar o trabalho, assim concebido, como princípio educativo, implica em compreender as necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época. (RS/SE, 2011, p.15).

Esta concepção indica positividade, bem como negatividade. Como positivo está o trabalho como princípio educativo demandando o desenvolvimento da necessidade do trabalho intelectual em decorrência das novas tecnologias de base microeletrônica. Por outro lado amplia o desemprego, a precarização e a intensificação de trabalho, o que traz para a escola um novo desafio: “desenvolver consciências críticas capazes de compreender a nova realidade e organizar-se para construir a possibilidade histórica de emancipação humana” (RS/SE, 2011, p. 16). Neste caso a politécnica deve ser compreendida como domínio intelectual da técnica.

Na versão geral, o Ensino Médio Politécnico, **embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais**, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade. Do ponto de vista da organização curricular, a politécnica supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe (...) o protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar. A construção desse currículo integrado supõe a quebra de paradigmas e só poderá ocorrer pelo **trabalho coletivo** que integre os diferentes atores que atuam nas escolas (...). (RS/SE, 2011, p.17, grifo meu).

A partir das características apresentadas pelo documento do Estado do RS é possível identificar a importância do currículo ser concebido de modo a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem. Além de um espaço que dê sentido para o mundo real, concreto, a ser percebido pelos estudantes.

Sob este aspecto, deverá ser considerado na organização curricular a relação “parte totalidade”; a valorização de saberes “reconhecendo que o saber popular se constitui no ponto de partida para a produção do conhecimento científico”; a “relação entre teoria e prática”; a “interdisciplinaridade” com o propósito de superar a fragmentação do conhecimento; a “avaliação emancipatória” (RS/SE, 2011, p. 20), sendo um importante item desta proposta de modo que reafirma a opção por práticas democráticas em todas as instâncias das políticas educacionais.

“A pesquisa” é o “processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção” (RS/SE, 2011, p. 24), devendo ser enfatizado pela proposta curricular.

Para que esta proposta possa ser executada, os professores deverão trabalhar de forma coletiva, coordenando os trabalhos, avaliando constantemente as condições da escola e dos alunos de forma haja a organização dos projetos e a realização dos seminários integrados.

A escola continua tendo um grande desafio, pois não observou-se uma integração entre os professores buscando a inovação e ainda mais, encontrar no trabalho o ponto chave que identifique como princípio educativo. A partir disso, discutir a finalidade do E.M., superando a dualidade entre formação específica e formação geral e deslocar o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana.

A educação de crianças, jovens e adultos, sob o olhar da necessidade da formação integral, não deve somente estar limitada a propostas de melhores condições de adaptação ao meio. Deve sim, ter um compromisso político, de uma escola criadora, ativa, viva, com possibilidade de compreensão da realidade social na sua totalidade apropriando-se a fim de transformá-la e não uma escola apática, acrítica e reprodutora de conhecimentos sistematizados.

A raiz deste modelo de escola, crítica e transformadora, está na perspectiva gramsciana, que a partir do senso comum há a superação deste e a transformação em conhecimento. Se não houver a superação do senso comum, não há conhecimento. Se não houver esta ruptura, este avanço, serão apenas conhecimentos da realidade imediata, sem interpretação, mantendo a subordinação dos estudantes aos desígnios do espontaneísmo.

Conforme Saviani (2003), o currículo escolar, desde o início da escolaridade, deve guiar-se pelo princípio do trabalho (informalmente) como o processo através do qual o homem transforma a natureza. No ensino fundamental o trabalho aparece de forma implícita, pois surge a exigência de explicitar os mecanismos que caracterizam o ensino médio, etapa final da Educação Básica, deverá aprofundar a questão processo de trabalho.

Para o mesmo autor, o trabalho deverá se integrar, não apenas como uma condição, ao determinar a forma da sociedade, mas deverá determinar, por consequência, também o modo como a escola se organiza. Deverá explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna, implicando e uma organização curricular voltada para a politecnicidade.

Entendendo que a noção de politecnicidade busca a superação da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre o saber e o fazer, entre a ciência e a técnica “a partir do desenvolvimento atingido pela humanidade no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, já detectando a tendência do desenvolvimento para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atuais” (SAVIANI, 2003, p. 9).

Os trabalhadores são agentes da dinâmica dialético-materialista, sem o saber, também experimentam a condição de objetos dessa mesma dinâmica sendo influenciados em suas formas de pensar e de agir pela mesma realidade objetiva de que se ocupam. A sua ação pode se dar de duas maneiras, implicando na qualidade da influência dialética que receberão: na medida em que agem pelo trabalho modificando a natureza se fazem trabalhadores e, para, além disso, ao influenciarem as configurações institucionais de acordo com as suas perspectivas de classe esses mesmos sujeitos se fazem trabalhadores politizados. Este último caso se caracteriza pela necessidade imperativa de consciência política, logo, se situa no campo das possibilidades consideradas nas propostas de educação politécnica. (SILVA 2008, p.6)

A política e a economia que o capitalismo dissemina na escola é transferido em uma educação de segregação, diferente da politécnica, devido ao sentido que é dado ao trabalho pelo capital e às repercussões sociais que tal sentido desencadeia e, ainda, porque “[...] historicamente, a escola está adequada aos interesses e necessidades da burguesia”. (MARX, 1988, apud SILVA, 2008, p. 18).

Uma das formas de reverter este quadro e ser inovação e formação de cidadãos é através da participação consciente do local onde vive, com envolvimento coletivo e estudo ininterrupto, tendo o trabalho como princípio educativo. Nesta ótica, deve-se ter claro que “o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão produtiva, pois, nas relações capitalistas, o sujeito é o capital e o homem é o objeto” (RAMOS, 2008, p.5).

Considerações finais

A união entre escola e trabalho e, entre instrução intelectual e trabalho produtivo é o conceito de politecnicidade, com abordagem marxista.

Para que realmente se efetive o ensino politécnico, é preciso que os professores tenham conhecimento das políticas educacionais a nível federal e estadual, assim como, da necessidade de atualização, pois são poucos os interessados em modificações significativas. Existe é muita contradição da realidade escolar na perspectiva da real implanta-

ção do modelo proposto, pois é este contexto que fica evidente “a falta de consciência política do trabalhador garante a isenção de riscos ao projeto capitalista”(SILVA, 2008, p. 15).

Identificou-se na fala da professora regente da disciplina de geografia que existe o reconhecimento da significação do modelo mas falta estrutura, tempo para reuniões, debates e planejamento. Soma-se o fator referente à negativa do governo sobre o piso nacional de salários ao magistério gaúcho.

São duas situações contraditórias: de um lado a cobrança do maior comprometimento político para com uma educação de qualidade social, exigindo maior envolvimento do professor na gestão dos serviços escolares, tanto nos aspectos administrativos como pedagógicos, maior comprometimento com o conhecimento e superação do divisionismo que ainda está presente, tanto no trabalho da escola e dos professores, como do conhecimento. Por outro lado, a baixa remuneração do trabalho o que tem sido um fator desmotivador para mudanças significativas.

Mesmo os professores que acreditam, pensam e desejam uma escola de melhor qualidade social, sentem-se desmotivados e a grande maioria é levada ao descomprometimento com os estudos coletivos de formação continuada, como resultado do desânimo. Sinalizam estes professores para a “ausência de colegas que não se fazem presentes nesses momentos e que por essas faltas não são cobrados, o que cria a ideia de liberdade individual como senso comum (...)” (BRAGA, 2012, p.113), indicativos de que a proposta de politécnica no Ensino Médio possa não ter o êxito esperado.

As transformações no mundo do trabalho estão acontecendo e a escola não pode fugir do seu papel social. E em meio às contradições vividas na escola a mudança é necessária e para isso deve haver a superação da divisão do trabalho, a centralização de poder e envolver a comunidade escolar como um todo em estudos que venham a favorecer uma educação politécnica, considerando a politécnica como base formadora necessária para proporcionar a superação da unilateralidade na formação do trabalhador.

Referências

BRAGA, Etiane Fagundes. **Comprometimento político dos professores: resgate e busca nas tramas das práticas escolares.** Dissertação de Mestrado. UFSM, 2012

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados, acessado em 25 de dezembro de 2014.

JOCHIMS, Evandro Saldanha. **Ensino Médio Politécnico – uma reflexão necessária.** Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/doleitor/2012/03/07/artigo-ensino-medio-politecnico-uma-reflexao-necessaria/>> Acessado em: 15 ago. 2012.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio integrado à educação profissional.** Palestra realizada no Encontro de PROEJA no Pará em 2008. Disponível em http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acesso em 25 de novembro de 2014.

RESENDE, Márcia Spyer. **O saber do aluno e o ensino de geografia.** In: VESENTINI, J. W. (Org.) Geografia e ensino. Textos críticos. Campinas: Papirus, 1989.

RIO GRANDE DO SUL/ SE – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014.** Novembro de 2011.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnica. Fundação Oswaldo Cruz- FIO-CRUZ. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 2003 , v.1(1), p. :131-152

SILVA, Adnilson José da. **Politecnia versus alienação: contribuições conceituais para o estudo sobre a ofensiva capitalista na educação.** Anais da VIII Jornada HISTEDBR, jul/2008. Campinas, SP: FE/UNICAMP, Disponível em [www.histedbr.fae.unicamp.br/acer.../Adnilson%20Silva%20\(R\).doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer.../Adnilson%20Silva%20(R).doc). Acesso em 05 de novembro de 2014.

UNESCO. **Ensino Médio para o Século XXI: desafios, tendências e prioridades.** Cadernos UNESCO BRASIL. Série Educação, V. 9, dezembro 2003.

_____. Declaração de Cochabamba. **Educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos.** Bolívia, março de 2001. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf> Acesso em 23 de outubro de 2014.

VESENTINI, José William. (org). **O ensino de geografia no século XXI.** Campinas/SP. Papirus, 2007.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, REPRESENTAÇÕES DOCENTES PRESENCIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EAD E O CONTEXTO DA UAB EM RONDÔNIA

*Maria Auxiliadora Gomes de Freitas
Maria do Socorro Gomes Freitas*

Introdução

Inteligência artificial na educação

No contexto de alta competitividade, de globalização e constantes transformações tecnológicas, o papel da educação é repensado e considerado um dos sustentáculos fundamentais desta sociedade em virtude das novas competências exigidas. A sociedade deixa de ser local e passa a ser mundial. As tecnologias da informação e comunicação permitem a interatividade da sociedade com potencial para mudar nossa cultura num processo irreversível (CASTELLS, 2009).

Com o crescimento da quantidade de dispositivos conectados e informação disponibilizada, a questão de como tornar os processos de aprendizagem mais eficientes e convenientes baseados no processamento destas informações tornou-se fundamental, (SÁNCHEZ GUINEA et al, 2016). A forma de ensinar, bem como, os métodos a serem utilizados, a didática do professor e as técnicas para lidar com situações adversas, tem sido temas de discussão na qualidade em educação.

A inteligência artificial sistematiza e automatiza tarefas intelectuais sendo potencialmente relevante para qualquer esfera da atividade intelectual humana. Nesse sentido, ela é um campo universal (RUSSELL; NORVIG, 2004) que configura-se como uma ampla área de pesquisa que busca desenvolver sistemas inteligentes. Lévy, em sua obra “A máquina do universo”, enfatiza que a tecnologia irá proporcionar uma nova ferramenta de experiências e de pensamentos. E, que,

“A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo [...] a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos ingressando em novas configurações sociais. (1998, p. 17).

A inteligência artificial (IA) ficará ainda mais pervasiva nas salas de aula. Simulações virtuais, realidade aumentada, realidade virtual, jogos digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, *e-books*, vídeoaulas, *audiobooks* e uma infinidade de recursos apoiam os processos de ensino e aprendizagem. A sociedade do conhecimento traz consigo a concepção de que informação é diferente de conhecimento, e este

entendimento provoca uma profunda mudança de paradigmas educacionais. Surgem novas formas de aprender, de ensinar e de gerenciar o conhecimento. Stephen Hawking (2016), em sua obra “O universo numa casca de noz”, aborda a evolução dos sistemas computacionais e afirma que continuarão a crescer até terem uma complexidade semelhante à do cérebro humano.

Em todo o mundo, diferentes projetos estão sendo aplicados com o uso da tecnologia e da IA em busca de avanços no processo de ensino-aprendizagem. Na Califórnia, a AltSchool usa uma plataforma adaptada de ensino para cada aluno conforme suas preferências e suas deficiências de ensino. Na Índia, o programa Mindspark criou um banco de dados ao longo de dez anos, a partir de milhares de avaliações educacionais, para auxiliar professores a identificar com precisão as necessidades dos alunos.

No Brasil, o Serviço Social da Indústria (SESI) utiliza em suas escolas Sistema de Tutores Inteligentes para ensino personalizado. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) possui plataforma que oferece orientação profissional por meio da IA. A ferramenta analisa 92 características socioemocionais para traçar o perfil do usuário e indicar as profissões da indústria mais adequadas. Ambas as instituições utilizam realidade aumentada e óculos de realidade mista no ensino nas suas escolas.

Estudos do SESI e SENAI apontam as tendências de uso das tecnologias baseadas em IA nas escolas até 2030. Forte tendência é a expansão de STI para ensino personalizado. A ferramenta identifica se o aluno adquiriu conhecimento sobre o tema ensinado e se está feliz ou cansado por ter conseguido resolver um problema. A partir disso, é capaz de decidir, de forma autônoma, qual a melhor estratégia pedagógica para ser utilizada em cada momento e situação (AGÊNCIA CNI DE NOTÍCIAS, 2019).

O uso da realidade aumentada (RA) e da realidade virtual (RV) na educação, revolucionou o ensino e a aprendizagem. Cada uma com aplicações distintas, no entanto, complementares.

A realidade virtual é imersiva, recria pelo computador a sensação de realidade, estimulada sobretudo pela visão e audição. Mesmo que o aluno esteja em sala de aula, a ferramenta permite que ele se sinta nas ruas da cidade ou a bordo de uma nave espacial para observar as constelações numa aula de Astronomia. A realidade aumentada combina os elementos virtuais e reais, aprimorando o entendimento do conteúdo estudado, diz Daiana Rocha, da SAGAH.

Desde 2016, o Centro Universitário Belas Artes, de São Paulo, conta com laboratórios de experiências imersivas. Os estudantes são levados visualmente para qualquer local do mundo ao usarem o *cardboard*, óculos de papel desenvolvido pela Google. Os comandos visuais transmitidos pelo celular – que é fixado na parte interna do visor – são controlados pelo professor a partir de um tablete no qual está instalado o programa *Google Expeditions*. Semelhante ao aplicativo *BioExplorer*, criado pela Escola Politécnica da USP, que leva os alunos para a mata atlântica. A RA transforma os

momentos de ensino em uma espécie de “caldeirão de experiências” a partir da simples leitura de um texto, discorre o professor Romero Tori, da USP.

Norton Moreira, (2018), em seu livro: “*Inteligência artificial: suporte para o desafio de construir conhecimento*”, discorre que o uso da IA mostra mais uma vez a contribuição relevante que a tecnologia tem a oferecer à educação e as inúmeras transformações inovadoras que tem provocado na produção, na formatação e na distribuição do conteúdo de aprendizagem que é produzido.

Kenski, et al., (2016), afirmam que o uso de IA na estruturação de ambientes inteligentes viabilizam as condições para que a efetivação da aprendizagem aconteça, interagindo recursos virtuais e físicos que possibilitem as condições consideradas ideais para: sala de aula invertida, gamificação, realidade aumentada, realidade virtual, robôs educativos, avaliação baseada em competências e aprendizagem personalizada.

Segundo Kenski, (2007, p.33);

“ [...] com todas as possibilidades dessas mídias influenciarem cada vez mais a constituição de conhecimentos, valores e atitudes cria uma nova cultura e uma outra realidade informacional”.

Atualmente, os dispositivos computacionais da IA têm se valido de diversificadas tecnologias, incluindo-se *big data* computação na nuvem, IOT (*Internet of Things*) internet das coisas, (UNCTAC, 2017).

A IoT (*Internet of Things*) - *Internet* das Coisas, é a utilização de dados para o aprendizado. A IOT se destaca pela velocidade em inovar situações nos mais diversos campos, desde simples aplicações utilizadas no cotidiano das pessoas, até na sofisticada área espacial, (MANCINI, 2017).

A *Big Data*, “é o ativo de informação caracterizado por volume, velocidade e variedade tão altos que exige tecnologia específica e métodos analíticos para a sua transformação em valor”, afirma De Mauro et al., (2016, p.122).

Os benefícios do uso da *big data* na educação segundo Scaico, Queiroz e Scaico, (2014), é de maior eficácia para os processos de avaliação, feedback, resolução de problemas dos estudantes em tempo real, disponibilização e acesso aos conteúdos por meio de ambientes adaptativos de aprendizagem, melhoria da atuação dos educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais.

Computação na nuvem - “Cloud Computing” é a distribuição de serviços de computação, armazenamento, bancos de dados, redes, software, análises, inteligência e outros pela *Internet* (“a nuvem”), proporcionando inovações mais rápidas, recursos flexíveis e economia na escala. Tipo de serviço de nuvem: IaaS (estrutura como serviço); PaaS (plataforma como serviço); computação sem servidor; SaaS (software como serviço).

A presença da tecnologia e dos recursos para interação e compartilhamento, devem propiciar meios para a experimentação e a efetivação de novos paradigmas, novas propostas, novos papéis extensivos a todos os envolvidos, e favorecer uma nova educação mais participativa, (GOMES, 2013).

Inteligência artificial na educação a distância

A Inteligência Artificial (IA) é uma área das ciências da computação cujo objetivo é produzir dispositivos que simulem a capacidade humana de raciocinar, perceber, tomar decisões e resolver problemas. Isto é, a partir de um estímulo do ambiente (mundo externo) há uma ação a ser realizada, baseada na análise de dados de interações anteriores, (RUSSEL; NORVIG, 1995).

Segundo Silva, (2012) as novas tecnologias digitais interativas podem auxiliar na organização da Educação a Distância. Onde o desenho das informações, do ambiente de aprendizagem, da aula, do curso e do material didático passam por esta terceira geração EaD, a geração *online*, mediada pela *internet*. Assim, por meio da EaD *online* “é possível agregar vários ambientes de aprendizagem; reorganizar a modelagem das aulas; definir outros papéis ao docente; e produzir material pedagógico vasto e diversificado”, (SIMÕES GALA; ITHOURALD; BENTO MATTAR; CZWSZAK, 2013, p.79).

Através da IA, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) em EaD evoluíram em importantes aspectos para a aprendizagem: facilidade do uso, interação com usuário, disponibilidade de *feedback* para tutor e diminuição da necessidade de encontros presenciais, (KERCKHOVE, 2003). Os objetos computacionais conseguem identificar padrões, testar e generalizar entendimentos, pois o mundo desses objetos dialoga com o mundo sensível do humano, discorrem Simões Gala; Ithourald; Bento Mattar; Czwszak, (2013). Os autores acrescentam:

Nesse contexto, a educação a distância e os objetos de aprendizagem para esse tipo de ambiente acabam por adquirir uma grande relevância para a educação dessa geração, com a tendência de, em breve, tornarem-se os recursos mais relevantes, (2013, p.79).

Instrução Assistida por Computador (CAI) (*Computer Assisted Instruction*)

A Instrução Assistida por Computador (*Computer Aided Instruction – CAI*) ou Aprendizagem Auxiliada por Computador (*Computer Aided Learning – CAL*) em que consistia na aplicação de instrução programada com conteúdos lineares para auxiliar os estudantes em tarefas educacionais, tornando-se um simples software de exercícios, práticas e tutoriais em que o estudante não desenvolvia o raciocínio lógico, limitando a aprendizagem evolutiva dos alunos, tornando-a estática, engessada.

A utilização de técnicas de IA em programas de ensino-aprendizagem remonta a década de 70, com o trabalho de Carbonel, com a proposta de modelar os sistemas

educacionais, considerando o tipo de aluno inserido no sistema. Ou seja, sistemas educacionais adaptativos, sob o prisma de tutoria (assistência ao aluno) criando o *SCHOLAR*, marco histórico para o Sistema Tutor Inteligente (STI), (CAR, 1970).

Sistemas Tutores Inteligentes (STI)

São softwares voltados para a educação que se utilizam de Inteligência Artificial com o objetivo de torná-los capazes de saber o que ensinar, a quem ensinar e como devem ensinar, (FERNANDES, 1998). Eles simulam um tutor humano, oferecendo ao aluno um suporte individualizado, (FOWLER,1991).

A utilização de STI na EaD traz um grande diferencial para o processo ensino-aprendizagem, tais como: aumento da flexibilidade para acesso ao processo de aprendizagem, ensino individualizado, autônomo e personalizado, interatividade e produtividade.

Exemplos de Sistemas Tutores Inteligentes no Brasil: Eletrotutor, desenvolvido no Instituto de Informática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, está em sua 3ª versão, consiste em desenvolver um instrumento para verificar a eficácia do uso de diferentes abordagens de ambientes de ensino por computador na escola; Help, objetiva auxiliar estudantes na solução de problemas através da Web; e Modelo computacional de Vygotsky, que propõe um ambiente que privilegie a colaboração como forma de interação social através do uso de linguagens, símbolos e sinais, [PALAZZO, 2002] .

Pozzebon e Barreto, (2002) identificam nos STI quatro módulos especiais: Modelo de Domínio, composto pelo conteúdo do que será ensinado ao aluno no formato de regras de produção, estereótipos etc. Utilizado como um padrão para avaliar o desempenho do estudante, e deve gerar soluções para o problema apresentado; Modelo do Estudante, que contém informações e características sobre o aluno; modelo pedagógico (módulo do tutor), responsável pela estrutura didática e pedagógica do STI, contém o conhecimento necessário para tomar decisões sobre as táticas de ensino a serem utilizadas para o ensino do conteúdo a ser trabalhado, e modelo de interface, que é responsável por administrar a interação do sistema com o estudante.

Com a busca incessante por STI que sejam capazes de adaptar-se às características dos usuários, vem sendo abordado e proposto por estudiosos a possibilidade de inserir afetividade na máquina, (BERCHT, 1999). Dessa forma os STI entendem o conhecimento do aluno e procedimentos, na perspectiva de detectar o seu estado motivacional e afetivo receptivo à aprendizagem. Muitos trabalhos propuseram soluções para os STI utilizando a arquitetura BDI nesse sentido, descreve Jung, (2000). Girafa, (1999) em sua tese de doutorado propôs uma arquitetura de tutor usando a afetividade.

Aprendizagem Ubíqua (*ubiquity learning* ou *u-learning*) em espaços de Educação a Distância

A aprendizagem ubíqua (*ubiquity learning* ou *u-learning*) deriva da combinação de diversos fundamentos tecnológicos com o objetivo de prover ferramentas que amplifiquem as oportunidades de práticas de ensino e aprendizagem, que proporcionem aos educandos e professores conteúdos e serviços relevantes baseados no contexto no qual os sujeitos estão inseridos, (MONTEIRO, 2003).

Nesse contexto a conexão é *online* e instantânea, (CASTELLS, 2000), e os estímulos vêm de toda parte. Junto a isso, o fluxo de informação é formado por processos personalizados, a partir de associações em rede, onde qualquer um pode produzir, armazenar, processar e circular informações sob formatos e modelos diferentes, segundo Lemos, (2007).

As TIC contribuíram na EaD para algo além de uma mídia, em que se concebe a possibilidade de que a Educação a Distância se faça não mais entre sujeitos separados no tempo e no espaço, porém reunidos em espaço específico, que não é nem um nem outro, porém um terceiro, virtual, (VILLARDI e OLIVEIRA, 2014), considerando que “em um mundo conectado em redes podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora, de múltiplas formas”, (MORAN, 2014, 34).

A partir das mídias digitais móveis o conceito de espaço e de tempo estático se transformaram. Vivemos em uma sociedade organizada em rede, cuja estruturação transforma sobremaneira o contexto social, educativo, econômico e tecnológico, (CASTELLS, 2000). “A rede valoriza a interação, os contextos, a complexidade, o fluxo e a troca permanente”, (KERBAUY, SANTOS, 2014, p.42), “se não há mediação, relação de uma coisa com outra, não há tempo, não há espaço. Eles são, portanto, contingentes”, (LEMONS, 2013, p.177).

Nessa perspectiva Santaella, (2008) percebe o ambiente híbrido ou intersticiais, ou seja, a combinação do real com o digital em um ambiente (real ou virtual), pois, “onde há pessoas conectadas, tem ensino e aprendizagem mediados por tecnologias digitais” (COUTO, 2013, p.2).

Na aprendizagem ubíqua o ponto de relevância é o acesso às redes, na ubiquidade a comunicação pode ser feita em qualquer tempo, hora e lugar, por meio de dispositivos móveis. Ela pode ser personalizada, informal, espontânea, colaborativa, interativa, cooperativa, na perspectiva de consumir e produzir conteúdo nesse viés.

Os desafios de um ambiente *u-learning* não se limitam a fornecer informações ou serviços de aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar, mas também levar as informações certas no momento certo, e para a pessoa certa, evidencia Fischer, (2012).

O sistema UAB na Formação Superior a Distância em Rondônia

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), foi criado em 2006, pelo Ministério da Educação (MEC), visando expandir e interiorizar a oferta de cursos e

programas de educação superior no país. Sua meta prioritária é contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do MEC, e universalizar o acesso ao ensino superior, (BRASIL, 2006), “desafio permanente para a construção de um projeto nacional sustentável e inclusivo”, (CHAVES FILHO, 2007, P. 85-91). O Sistema UAB é coordenado pela Diretoria de Educação a Distância (DED) da CAPES.

A UAB é desenvolvida em parceria entre União, Estados e Municípios, com universidades públicas e demais organizações interessadas, objetivando atender à demanda local por educação superior, viabilizando a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação, em forma de consórcio.

Um dos pilares de sustentação da UAB está assegurado pelas IES públicas (Universidades Federais e Estaduais e Institutos Federais de Educação Tecnológica), as quais compete a elaboração do projeto pedagógico, a gestão acadêmico-administrativa dos cursos e a certificação dos alunos.

Em 2005, o sistema UAB disponibilizou um chamamento público para parcerias, em nível nacional, por meio de edital de adesão da Secretaria de Educação a Distância SEED/MEC, ao qual a UNIR aderiu, e foi pioneira na implantação da Educação a Distância no estado, atendendo à política nacional de formação de professores do Ministério da Educação, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96. A UAB atua no estado de Rondônia em parceria com a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e as Prefeituras dos seguintes municípios: Porto Velho, Nova Mamoré, Ariquemes, Buritis, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Chupinguaia, distribuída em sete Polos de Apoio Presencial nesses municípios, (UNIR, 2018).

Os aludidos municípios, atualmente, dispõem de parcerias com as instituições de ensino superior, em nível federal: Instituto Federal de Educação de Rondônia (IFRO) e Instituto Federal de Educação do Amazonas (IFAM), para a oferta de cursos em nível de Graduação e Pós-Graduação. A instituição disponibiliza o curso e a clientela-alvo, e os municípios dispõem da estrutura dos Polos.

As mencionadas instituições são credenciadas na UAB via Diretoria de Educação a Distância da CAPES/MEC, disponibilizando os cursos em nível de graduação: Pedagogia - Licenciatura, e Pedagogia Educacional Profissionalizante Tecnológica – EPT, e os cursos de Pós-Graduação são ofertados conforme a demanda. Os cursos ofertados pela UAB são exclusivamente para professores em exercício, na rede pública. A UAB dispõe de 555 Polos de Apoio Presencial no Brasil, divididos por regiões e estados. A Região Norte dispõe de 114 polos, assim distribuídos: Acre (8), Amazonas (20), Amapá (06), Pará (40), Roraima (15), Rondônia (7) e Tocantins (18).

O Polo UAB é uma estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem dos cursos, de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior - IES. Em Rondônia, a UAB/UNIR oferta os cursos em nível de Graduação: Administração Pública, Artes, Biologia, Educação Física, Letras – Português, Música e Pedagogia. Pós-Graduação (Lato Sensu): Gestão Pública, Gestão Pública Municipal, Gestão em Saúde, (Stricto Sensu) Matemática.

O número de matrículas na modalidade EaD na UNIR, no ano letivo de 2018, na Graduação, é 1.083 matrículas, e na Pós-Graduação - Lato Sensu, 329, e Stricto Sensu, 05 matrículas, em nível de Estado (DIRED/UNIR, 2018).

3.1 Estrutura dos Cursos Ofertados Pela UAB na UNIR

Os Polos de Apoio Presencial funcionam em instalações físicas e tecnológicas cedidas pela Prefeitura Municipal de cada município, e comportam: 01 (um) Laboratório de informática com *Internet*, (sala com computadores), 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) sala para Coordenação.

Ambiente Virtual da Aprendizagem da UAB/UNIR

O AVA UAB/UNIR é disponibilizado a plataforma *Moodle*, (*moodleUab*) acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, dispõe de *internet* “banda larga” nos Polos de Apoio Presencial, com exceção do Polo de Porto Velho que dispõe de “fibra ótica”. Assim, o sinal da *internet* é fraco, com comunicação lenta, engessando a utilização de recursos e metodologias inovadoras nos cursos.

Nesse contexto, é desenvolvida a realização de aulas gravadas em vídeo-aulas, no estúdio da DIRED/UAB/UNIR, no Campus José Ribeiro Filho, em Porto Velho, e dispostas em *youtub*, na plataforma aos estudantes, sendo posteriormente, abertos *chats* e grupos de discussão. A plataforma *moodleUab* disponibiliza os recursos: plano de curso, aulas em vídeo, gravadas pelos professores dos cursos realizados, biblioteca, material didático complementar às aulas, atividades, apostilas, *chat*.

Para Campos et al, (2007) os AVA podem utilizar dispositivos tecnológicos como interfaces de acesso a um conjunto de *web services*, que garantem interoperabilidade e a interação entre diferentes recursos, além de permitir uma interação entre os usuários.

Metodologia

A pesquisa foi de abordagem qualitativa, de caráter exploratório. A pesquisa qualitativa no entendimento de Minayo, (1999, p.21-22):

“Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A coleta de dados teve como instrumentais o levantamento documental e bibliográfico, a aplicação de um questionário semiestruturado, via *e-mail*, a uma amostra selecionada de vinte professores dos Cursos de: Pedagogia, Letras e História, na modalidade presencial, de cinco Campi: Porto Velho, Ariquemes, Rolim de Moura, Ji-Paraná e Guajará-Mirim, e entrevista semiestruturada aplicada a professores do Departamento de Educação, Campus José Ribeiro Filho e visita *in loco* a dois Polos de Apoio presencial, Porto Velho e Ariquemes.

Apresentação dos Dados e Discussão dos Resultados:

O perfil dos docentes pesquisados quanto à formação docente constitui-se de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 1 - Perfil dos docentes quanto à formação docente

Cursos	Percentual %
Pedagogia	40
História	10
Filosofia	20
Psicologia	10
Letras - Português/Inglês	10
Tecnologia da Informação	10
Total	100

Perfil dos Docentes quanto à titulação, constitui-se conforme o quadro abaixo.

Quadro 2 -- Perfil dos docentes quanto à titulação

Cursos	Percentual %
<i>Strictu Sensu</i>	100
Doutorado	80
Pós Doutorado	10

Perfil dos Docentes quanto ao tempo de experiência na docência no ensino superior presencial, constitui-se conforme o constante no quadro abaixo:

Quadro 3- Tempo de experiência dos docentes na docência no ensino superior presencial

Curso	Anos	Total %	Experiência em outro Curso	Anos	Total %
Pedagogia	08	30	Outro Curso	10 a 15	50
	13 a 20	30		22	10
	23 a 35	40	Sem experiência em outro curso	-	40
Total		100			

Perfil dos docentes quanto ao tempo de experiência na docência no ensino a distância (EaD), constituído de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 4- Tempo de Experiência dos docentes na docência em EaD

Curso	Anos	Total
Pedagogia	1 a 6	60%
	12	10%
Em outro Curso	2 a 4	20%
Sem experiência em EaD	-	10%
Total		100%

Representações dos Professores do Ensino Superior Presencial sobre a Docência Universitária na Formação Docente em EAD

1) As representações dos docentes pesquisados estão relacionadas conforme a tabela abaixo.

Tabela 1- Visão docente acerca da EaD no atual contexto socioeducacional

Representações Docentes	Percentual 100%
a) Uma modalidade de ensino que se processa a distância para àqueles que não tiveram a oportunidade de um estudo presencial, integrada a uma educação que atende às reais necessidades atuais de educação e sociedade.	10
b) Uma modalidade de ensino que se processa a distância para àqueles que não tiveram a oportunidade de um estudo presencial, porém não oportuniza sua integração a uma educação adequada às reais necessidades atuais de educação e sociedade.	30
c) A EaD vem superando as barreiras do tempo e do espaço, caracterizando-se por um ensino que desenvolve a inclusão social, fortalece a autonomia do aluno e o uso da tecnologia como ferramenta de apoio pedagógico de qualidade. Se constituindo a modalidade de ensino voltada às gerações atuais e futuras na construção do cidadão e da sua cidadania.	30
d) A EaD é a solução para as carências educacionais do sistema nacional de ensino.	20
Outro. Qual: “A EaD é uma estratégia de barateamento de mão-de-obra e aligeiramento na formação do professor”.	10
Total	100

O(a) docente D1 complementou: “ainda sou um pouco resistente em relação à graduação em EaD. A pós-graduação, no meu entender, é tranquila na modalidade a distância”. Ao conceito elaborado pelo(a) docente, na tabela, denominou-se de D2, para

fazermos referência à sua representação. Denominou-se D1 e D2, os(as) docentes de número 1 e 2 respectivamente, a fim de que sejam preservadas suas identidades.

As representações docentes emitidas expressam duas versões contraditórias acerca da EaD. Uma versão de 40% dos docentes pesquisados que vê a EaD como instrumento de inclusão social e de desenvolvimento da autonomia do aluno e o uso da tecnologia como apoio pedagógico de qualidade e inerente ao atual contexto socioeducacional. Consolidando a EaD como modalidade de ensino voltada às gerações atuais e futuras na construção do cidadão e da sua cidadania.

Representações essas que corroboram com Belloni (1999) ao afirmar que a EaD aparece na sociedade contemporânea como uma modalidade de ensino adequada e desejável para atender às demandas educacionais oriundas da nova ordem econômica mundial. Visão que se contrapõe ao olhar da maioria, 60% dos docentes pesquisados revela o preconceito e/ou resistência, desvelando uma visão arcaica e conservadora frente a EaD enquanto ensino de segunda categoria (SILVA, 1999). Visto que, embora reconheça o seu papel social, não consegue atribuir-lhe valoração enquanto proposta de ensino que atenda com qualidade ao sistema educacional e às demandas sociais atuais.

Apesar da expansão da EaD, verifica-se que a modalidade ainda é vista com preconceito e associada à baixa qualidade de ensino, que Kenski (2006, s/p.) atribui à:

“[...] a acomodação dos profissionais que precisam mudar as práticas docentes, assumir novas posturas e passar a ter um comportamento de permanente atualização profissional. Por outro lado, projetos ruins, a ênfase demasiada aos aspectos tecnológicos e aos conteúdos e o fracasso de algumas iniciativas equivocadas, contribuem para ampliar este preconceito e o estigma de EAD como um ensino de segunda categoria.

Importante destacar que todos os docentes questionados (100%) têm experiência de docência no ensino superior a distância (EaD), o que legitima suas representações.

Segundo Sommer (2011), a graduação na modalidade a distância é um tema muito polêmico no meio acadêmico. Há o grupo que acredita na necessidade dos processos educativos formais incorporarem as tecnologias e atualizar os processos de ensinar e aprender com foco na aprendizagem e não no ensino. Do outro lado há o grupo que acredita ser impossível um aluno aprender com qualidade em frente a um computador ou uma televisão separado fisicamente de outros colegas, o qual corrobora com o cenário descrito e constatado.

2) Visão dos docentes sobre a docência no ensino da Educação a Distância: A visão dos docentes está relacionada de acordo com a tabela abaixo.

Tabela 2- **Visão dos docentes sobre a docência no ensino da Educação a Distância**

Visão Docente	Percentual 100%
a) O professor da EaD é um agente de construção e de mudança socioeducacional caracterizada pela quebra de paradigmas de um novo modo de ensinar e aprender, requer esforço, dedicação e qualidade na sua práxis educacional.	50
b) A práxis pedagógica do professor em EaD é, em sua essência, a mesma desenvolvida no ensino presencial, ou seja, desprende de tempo, dedicação e qualidade no processo de formação docente ao atendimento da demanda socioeducacional atual.	40
c) Não respondeu	10
Total	100

Os dados demonstram que a metade, (50%) dos pesquisados, reconhece o docente da EaD como agente de transformação e mudança em um novo conceito de educação, de ensinar e de aprender. A outra parte dos docentes pesquisados, 40%, apesar de perceber o papel docente na EaD na mesma contextualização da docência no ensino presencial, não a remete a agente de mudança no contexto educacional, o que vem caracterizar preconceito e/ou resistência a essa docência.

Uma das finalidades da EaD, segundo Landim (1997) e Meirelles (2002), consiste em fomentar a autodeterminação dos alunos, torná-los agentes próprios de sua formação e o professor, orientador e facilitador da aprendizagem. Portanto, revelam um novo contexto de ensino, de docência e de aprendizagem.

3) Visão docente sobre o curso de Pedagogia - Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade a distância, enquanto capaz de cumprir a finalidade de formar professores com qualidade que atendam às necessidades socioeducacionais e de mercado de trabalho na atual sociedade, consiste nas representações expressas na tabela abaixo.

Tabela 3- Visão docente sobre o curso Pedagogia EaD

Representações Docentes	Percentual 100%
a) Sim. Pois oferece os recursos pedagógicos teóricos e práticos necessários e suficientes à sua formação com qualidade dentro do atual contexto socioeducacional em consonância às reais necessidades do mercado de trabalho atual.	10
b) Não. Pois não oferece os recursos pedagógicos teóricos e práticos necessários e suficientes à sua formação com qualidade dentro do atual contexto socioeducacional em consonância às reais necessidades do mercado de trabalho atual por se tratar de uma metodologia de ensino a distância o que torna, ainda, um déficit comparado ao ensino presencial específico à formação de professores.	10
c) Sim. Pois a formação de professores nas séries iniciais requer uma aprendizagem autônoma, onde a necessidade de interação presencial com o professor é suprida pela comunicação virtual não deixando à desejar no tocante a metodologia presencial.	10
d) Não. Pois a formação de professores nas séries iniciais requer uma aprendizagem baseada em uma prática pedagógica com interação presencial entre professor e aluno considerando se tratar de uma didática específica na formação de futuros professores.	40
e) Outro conceito. Qual: Não considero pertinente comparar a modalidade presencial com a EAD, pois são formas diferentes e, considero que se os processos em EaD forem bem desenvolvidos é possível a formação docente satisfatória.	10
f) Não respondeu	20
Total	100

O outro conceito acrescido na tabela denomina-se de docente “3”.

Dos docentes pesquisados, 60% dos questionados, detém uma visão tradicional e arcaica da EaD na formação de professores quanto ao atendimento do contexto educação, sociedade e mercado de trabalho. A definição acrescentada pelo(a) docente “3” revela o preconceito velado à EaD ao não aceitar a comparação entre as duas modalidades de ensino, e ratificada ao afirmar que “se os processos em EaD forem bem desenvolvidos é possível a formação docente satisfatória”.

Apenas 10% dos pesquisados percebe a formação de professores em EaD capaz de formar profissionais com qualidade dentro do atual contexto socioeducacional em consonância às reais necessidades do mercado de trabalho.

Quadro que remete a concepção de EaD de Belloni (2001) de que a educação pós-moderna chega para transpor barreiras, proporcionar mais autonomia aos docentes, principalmente aos discentes que podem estudar e aprender de qualquer lugar, adequando o seu tempo e explorando variadas formas de construção e de produção de conhecimentos.

A discussão em torno da EaD ainda é bastante contraditória, por vezes polêmica e muitas vezes preconceituosa. A partir de diferentes olhares constrói-se um senso comum sem embasamentos concretos. Normalmente as análises são em relação e

oposição a educação presencial, “há um debate falso que coloca, de um lado, a boa educação presencial e, de outro, a má qualidade da educação a distância. Há uma enorme carga de preconceito nessa visão maniqueísta”, (GADOTTI, 2010, p. 21).

4) O olhar docente sobre a relação professor x aluno na EaD enquanto forma construtiva e positiva na relação de ensinar e aprender, está representado conforme a tabela abaixo.

Tabela 4- Olhar docente sobre a relação professor x aluno na EaD enquanto forma construtiva e positiva na relação de ensinar e aprender:

Representações Docentes	Percentual 100%
a) Sim. No Ensino Superior a relação professor aluno se dá de forma interativa, dialógica com autonomia dispensando uma relação presencial constante não afetando negativamente o processo de ensino e aprendizagem.	30
b) Não. É necessário uma relação entre professor e aluno direta e constante na resolução de problemas, dissolução de dúvidas e exposição de conteúdos de forma rica e proveitosa no processo de ensino e aprendizagem de qualidade.	60
Outro: Qual? Não está certo(a) das afirmativas	10
Total	100

As representações docentes manifestam que a maioria, 60% dos pesquisados, compreende o processo de ensino e aprendizagem como uma prática pedagógica pautada na relação presencial constante professor X aluno como condição imprescindível para o desenvolvimento com qualidade desse processo, o que caracteriza o preconceito e/ou a resistência à modalidade de ensino a distância.

Visão que se contrapõe a minoria dos pesquisados que aceita a dispensa da presença física constante do professor sem que prejudique a qualidade do ensino-aprendizagem. Corroborando a percepção de Garcia (1986, p.10) “a educação a distância implica novos papéis para os alunos e para os professores, novas atitudes e novos enfoques metodológicos”, portanto, dispensável a presença permanente do professor e aluno em sala de aula.

Conclusão

Conclui-se que as representações dos docentes do ensino superior presencial acerca da Educação a Distância no atual contexto socioeducacional constituem uma visão da EaD como uma modalidade de ensino que, apesar de ter reconhecido o seu papel social, não oportuniza sua integração a uma educação que atenda ao contexto atual socioeducacional e não cumpre a finalidade de formar professores com qualidade frente a esse contexto e ao mercado de trabalho vigente. Revelando uma visão preconceituosa e de resistência a essa modalidade de ensino, traduzida num olhar conservador e tradicional ainda não ultrapassado.

A realidade do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), no contexto

da Universidade Federal de Rondônia apresenta uma realidade ainda inconsistente nos aspectos de infraestrutura física e tecnológica comparados aos recursos pautados na IA aplicada à EaD, e aos moldes de EaD atuais, deixando lacunas. No entanto, atende ao proposto pela universidade. A inteligência artificial na EaD traz benefícios de um ensino de qualidade ancorado em diversificadas tecnologias inovadoras ampliando o conceito de educação autônoma, emancipatória, interativa, colaborativa e de qualidade. Portanto, o preconceito docente acerca da EaD retarda o desenvolvimento socioeconômico e cultural e não se pode negar as possibilidades da EaD sem antes vivenciá-las ou conhecê-las melhor.

De um modo geral, concordamos com Guarezi, (2009) ao afirmar que a EaD vem superando as barreiras do tempo e do espaço, e tem forte a característica de fortalecer a autonomia do educando, a comunicação e o processo tecnológico. Assim, a EaD se constitui numa modalidade de ensino voltada às gerações atual e futura na construção do cidadão e da sua cidadania em uma sociedade da informação e do conhecimento.

Referências

- AGÊNCIA CNI DE NOTÍCIAS. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/educação/inteligência-artificial-nas-escolas—estudo-aponta-ferramentas>. Acesso em 10 de maio de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de educação a distância. Universidade aberta do Brasil. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/editais-ded/3526-sisuab>. Acesso em 20 de julho de 2018.
- CAPES. Acordo de cooperação técnica 2012. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/atuab>. Acesso em 23 de janeiro de 2016.
- (CBIE 2014) – 20º Workshop de Informática na Escola (WIE 2014). Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/3115>>. Acesso em: 30 maio. 2017.
- CASTELLS, M. A sociedade em rede. A era da informação: Economia, sociedade e cultura, 5ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2009.
- GALA, A. C. ; MATTAR, J. ; ITHOURALD, I. ; BENTO, M. C. M. ; CZESZAK, W. A. C. . Produção de material didático para uma educação a distância flexível. **Tecnologia Educacional**, v. 201, p. 79-88, 2013.
- GARCIA ARETIO, Lorenzo. Educación Superior a Distancia: análisis de su eficacia. Merida/Espanha: UNED, 1986, p. 10.
- GUAREZI, R. C. M; MATOS, M. M. Educação a Distância sem segredos. Curitiba: Ibplex, 2009.
- KERCHOVE, D. A arquitetura da inteligência: interface do corpo, da mente e do mundo. In: DOMINGUES, D. Arte e vida no século XXI- tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: editora UNESP, p. 15-26, 2003.
- HAWKING, Stephen. O universo numa casca de noz. São Paulo: Editora: Arx, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informática. Campinas: Papirus, 2016.

LEMOS, André. Mídias locativas e territórios informacionais. Disponível em: http://facom.ufba.br/ciberpesquisa/andre/lemos/midia_locativa.pdf.2007. Acesso em 20 de julho de 2018.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. A máquina do universo. São Paulo: Editora Artmed, 1998.

MANCINI, Mônica. Internet das Coisas: História, Conceitos, Aplicações e Desafios. Fevereiro/2017. Disponível em: <https://pmisp.org.br/documents/acervo-arquivos/241-internet-das-coisas-historia-conceitos-aplicacoes-e-desafios/file>. Acessado em 01 de maio de 2017.

MORAN, José Manuel. O que é educação a distância. Disponível em: www.Eca.Usp.br/prof/moran/dist.htm. Acesso em 20 de dezembro de 2017.

_____; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 3. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MOREIRA, Norton. Inteligência artificial: suporte para o desafio de construir conhecimento, Inoveduc, 2018.

NUNES, Ivônio B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos. *Educação a distância*. O estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PALAZZO, Luiz Antônio Moro - GPIA/ESIN/UCPel Sistemas de Hiperídia Adaptativa

POZZEBON, E.; BARRETO, J.M. Inteligência artificial no ensino com tutores inteligentes. Revista de divulgação científica e cultural. UNIPLAC, v.5,n.1 e 2. Dez. 2002.

RUSSEL, Peter; NORVING, P. Artificial intelligence. Q335. R86.1995.

SANTAELLA, I. Comunicação ubíqua. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SCAICO, Pasqueline Dantas; QUEIROZ, Ruy José G. B. de; SCAICO, Alexandre. O conceito big data na educação. 3º Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2014) – 20º Workshop de Informática na Escola (WIE 2014). Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/3115>>. Acesso em: 30 maio. 2018.

O USO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Solange Ciqueira Haetinger

Introdução

Com toda a tecnologia existente e o avanço tecnológico que vem ocorrendo na sociedade, com as mudanças e transformações que presenciamos e, por vezes, não conseguimos acompanhá-las, eis algumas questões a nos indagar: Como será a nossa sociedade daqui a 50 anos? Do que a tecnologia ainda será capaz? Que humanos estão se formando no contexto da sociedade digital? Questões que nos fazem refletir e até nos impõe medo do que ainda está por vir, não é mesmo?

E a educação, como vê tudo isso? E nós educadores, como enfrentamos essas mudanças? Será que estamos preparados para acompanhar essas transformações? Qual é o papel da escola frente a paradigmas tecnológicos e da informatização? Como aplicar na prática visando o desenvolvimento e aprendizagem na sua essência diante das mais diversas situações? A verdade é que fomos criados com medo da tecnologia, desde casa presenciamos cenas do tipo “não mexa no botão da televisão”, “cuidado para não pôr a mão na tomada”, “pode levar um choque”... Acreditamos que os educadores no mundo contemporâneo, dentro das questões educacionais, devem buscar esses novos campos tecnológicos que atingem a educação, pois:

Como educadores/as, devemos avaliar aquilo que já está ocorrendo em nossas salas de aula, quando os alienígenas entram e tomam seus assentos, esperando (im)pacientemente suas instruções sobre como herdar a terra. (SILVA, 1995, p. 18).

Como lidar com as informações e saberes prontos, acabados, inacabados, e a preocupação com o aluno em aprender, o preparando para esse mundo conectado, articulado como um conjunto em rede para a aquisição de novos saberes e reconstrução, esse é um desafio que, sem dúvidas, exige uma melhor compreensão que a aprendizagem pode ocorrer das mais diversas formas, através da mídia, da cultura popular, do cinema, da publicidade, das comunicações de massas, das organizações religiosas, das tecnologias, entre outros.

Estamos inseridos numa lógica em que quase todas as fantasias e desejos podem ser realizados, onde há o domínio da comunicação persuasiva, seja ela verbal ou simbólica, que controla e reduz ao máximo qualquer ideia contestável e crítica acerca da realidade e dos fatos que nela ocorrem. Surge então uma subordinação à forma competitiva que perpassa esses meios e cada vez mais uma alienação a construções ideológicas

que apenas ampliam a disparidade entre as classes sociais e, por vezes, excluem sujeitos do direito de exercer a cidadania.

Em decorrência, o ser humano precisa dar espaço a um tempo de mudanças, no qual a capacidade de pensar e agir do homem são influenciados e vão sendo substituídos pela “prática e rapidez” das máquinas e dos meios eletrônicos, onde as mudanças são tão rápidas e a velocidade torna-se um traço característico da modernidade. Nem é possível perceber o que mudou e em que direção essa mudança sinalizou. Na sociedade, há manifestações de todas as formas, sendo a internet uma delas, que está caracterizando a emergência de uma nova era.

Está se formando um sujeito pós-moderno, um novo estilo de ser, o qual sente novas necessidades e capacidades, ligadas à mídia, à cultura e à tecnologia, e o pós-modernismo resulta a nova juventude que está sendo construída pedagógica e socialmente.

O papel da educação e o do professor

A educação tem na sua essência um papel fundamental, que é o desenvolvimento na formação do ser humano e a organização dos grupos em sociedade, a convivência, as relações entre os indivíduos, a formalidade dos espaços escolares, exercendo de forma específica métodos de ensino e aprendizagem.

O educar, ensinar a ler, interpretar, comunicar, relacionar, debater, posicionar-se, dar elementos para opções das mais diversas ordens, tudo isto não se faz apenas com conteúdos trabalhados, mas também através das formas de educação. (ALMEIDA, 1987, p. 50).

Não podemos negar que a educação tem toda sua história onde o papel do professor, que era voltado a uma sala cheia de alunos passivos, ouvintes, atentos, e o professor ativo, com o giz e o quadro negro, com o passar do tempo, sofre mudanças, exigindo um novo cenário e novas formas de pensar a educação, incluindo a informatização e as tecnologias.

É visível o crescimento virtual, assim, podemos considerar três princípios fundamentais: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva, seja mundial ou local. “A interconexão condiciona a comunidade virtual, que é uma inteligência coletiva em potencial.” (LÉVY, 1999, p. 133).

As comunidades virtuais “[...] são construídas sobre afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos, em um processo mútuo de cooperação e troca.” (LÉVY, 1999, p.127).

Já a inteligência coletiva descreve um tipo de inteligência compartilhada, que surge da colaboração de muitos indivíduos considerando as suas diversidades. “É uma inteligência distribuída por toda parte, na qual todo o saber está na humanidade, já que, ninguém sabe tudo, porém todos sabem alguma coisa.” (LÉVY, 2007, p. 212).

A tecnologia, o virtual invadiu as casas, empresas, instituições, enfim, todos somos afetados por essa sociedade informatizada. As mudanças e transformações transparecem nas suas diversas dimensões e situações. A geração nascida no universo dos ícones, imagens, botões e teclas transitam com desenvoltura na operação das máquinas, mas há outra geração nascida em tempos de relativa estabilidade, que tem dificuldades de acompanhar essas complexas mudanças que as cercam.

Nesse sentido, Lévy coloca em cheque a organização do sistema educacional e o papel do professor. Ambos devem levar em conta o crescimento do ciberespaço e o avanço da cibercultura. O professor deveria deixar o papel historicamente construído de centralizador do conhecimento para se tornar um incentivador da inteligência coletiva, um mediador do processo de ensino e aprendizagem.

O uso da tecnologia na educação requer um olhar mais abrangente, buscando e envolvendo novas formas de ensinar e aprender, que possam estar relacionados à sociedade do conhecimento, levando em consideração a diversidade, e a complexidade em que se encontra o meio social.

A criança não é um sujeito passivo diante dessas tecnologias. Frente a elas acabam despertando não apenas o interesse, mas, vão além, pois a curiosidade e ansiedade em desvendar as tecnologias, na era da informatização, acabam por ultrapassar muitos de seus limites. (HAETINGER, 2007, [s.p.]).

Nesse sentido, a escola também produz poderosos traços culturais que objetivam produzir uma infância universalizada, em que a curiosidade, o interesse em conhecer tornam-se parte do processo. Buckingham (2002, p. 19) alerta que a escola “[...] é uma instituição social que constrói e define de forma eficaz o que significa ser criança, e criança de uma determinada idade.”

O educador, sendo o facilitador na aprendizagem dos educandos, não deve se deter ao tradicionalismo, desperdiçando os recursos que se fazem presentes, mas, sim, se lançar aos desafios dessas novas tecnologias, as quais precisam ser estendidas aos aprendizes, para que estes se apropriem dos novos conhecimentos. E nisso tudo, percebemos que há um deslocamento, o educador não é mais o detentor do saber, mas um facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do sujeito, organizando situações de aprendizagem que busquem auxiliar o educando como ser social, que possa fazer uso constante dessas novas tecnologias com olhar voltado ao saber, de acordo com a faixa etária.

Na educação, pode-se fazer uso da tecnologia para superar os limites de espaço e tempos, com o compromisso de ampliar as formas de organização do ensino, de modo a propiciar às pessoas de todas as idades e classes sociais o acesso à informação, podendo, assim, representar de várias maneiras o acesso ao conhecimento e fazer uso adequado deste, propiciando o aprendizado significativo, interdisciplinar, ético e humanista.

Portanto, em todas as circunstâncias, acredita-se que se as tecnologias forem bem utilizadas como recurso para a educação, promove forte mediação entre o homem e o conhecimento, afetando assim a identidade de quem aprende, pois é um auxiliador fundamental e imprescindível no desenvolvimento das operações do sujeito, quando usado dentro de seus limites. (HAETINGER, 2007, [s.p.]).

Nesse contexto, cabe ao educador informar-se e propiciar-se das novas ferramentas para motivação e produção de novos conhecimentos nessa era tecnológica, fazendo com que ocorra produção de saberes, ampliando os horizontes para novas possibilidades pedagógicas.

Sem dúvida, a informatização é uma ferramenta dessa revolução que permite muitas informações ao mesmo tempo, auxiliando o educador no processo de ensino-aprendizagem, pois presenciamos que o ensino já não se reduz apenas aos livros didáticos impressos, mas também ao virtual. Já é possível outras opções de ferramentas de pesquisas, como consultas na *web*, que, sem dúvida, passarão a ser recursos complementares e poderão ser utilizados de forma inteligente agregado ao processo.

Dessa forma, um novo olhar deve ser dirigido para a realidade delineada pela tecnologia, buscando compreender os seus efeitos nos modos de ser e compreender, e, assim, avaliar quais os procedimentos e atitudes devem ser tomados nos diversos campos educacionais, considerando as facilidades e também os limites, visando bons resultados, repensando a educação sobre a dinâmica da tecnologia, no sentido de oportunizar o acesso à tecnologia à sociedade da era da informação.

A era da informação e o processo de ensino-aprendizagem

O acesso à “era da informação” auxilia o indivíduo a buscar novas formas de compreensão, ou seja, romper com conhecimentos prontos e padronizados, tornando-se um indivíduo crítico, criativo e reflexivo. Assim, a prática pedagógica deve ter seus interesses voltados a princípios claros sobre o aprendizado, e não apenas se deter nos procedimentos, porque a internet e as redes de comunicação surgem em tempo real com novos espaços para o ensino-aprendizagem, modificando, ampliando e implicando o trabalho docente.

Diante do cenário atual, é importante pensar: Quais as influências das tecnologias na sala de aula? Como o professor deve agir diante das mais diversas situações? O fato de ensinar e aprender na era dos meios eletrônicos determina ou modela um novo modo de ser? A influência dos meios formam um novo sujeito, tanto em aspectos intelectuais quanto sociais?

Se antes se preocupava em transmitir apenas informações escassas, descuidando da aprendizagem significativa, a escola enfrenta nos dias atuais o desafio de se constituir como lugar social, de onde emergem saberes significativos a fim de contribuir para a formação de um sujeito que possa fazer uso constante desses novos instrumentos para estabelecer conexões com o mundo, promovendo o seu crescimento pessoal, em termos

de conhecimento, e, por consequência, da ressignificação de uma sociedade em constante transformação. Para Pretto (1996, p. 99), “[...] o analfabeto do futuro será aquele que não souber ler as imagens geradas pelos meios eletrônicos de comunicação. E isso não significa apenas o aprendizado do alfabeto dessa nova linguagem.”

Assim, deve-se valorizar o interesse e a necessidade dos educandos, o contexto real, e a partir disso, criar situações que possibilitem a construção do conhecimento. Para isso, precisamos estar envolvidos com essa sociedade tecnológica, na qual as mudanças são tão rápidas e a velocidade torna-se um traço característico na modernidade.

E tudo isso coloca para os educadores, que trabalham, lidam e convivem com todas as faixas etárias na construção do conhecimento, a necessidade de repensar e avaliar essas novas tecnologias presentes na educação, porque, sem dúvida, há uma necessidade em dominar esses recursos do campo tecnológico, atingindo todos os âmbitos, permeando o cotidiano dos indivíduos nas mais variadas faixas etárias.

Portanto, vale ressaltar que a compreensão do pedagógico deve ir além e que seu papel fora da escola também pode ser visto como aprendizado, em que crianças e adultos são sujeitos de um mundo em pleno estágio de desenvolvimento, onde as influências do campo tecnológico agem de forma extraordinária.

Nesse sentido, sente-se a necessidade de uma educação voltada ao desenvolvimento científico e tecnológico, educando assim para uma cidadania global, numa sociedade hoje tecnologicamente desenvolvida, e a escola, sendo um ambiente rico de informações, deve buscar esses meios tecnológicos, visando desenvolver a aprendizagem, seja de assuntos históricos ou atuais, de pesquisas, mas com plena capacidade de atender ao anseio natural que todo ser humano possui, o de buscar o novo, e, sendo assim, precisamos enfrentar e lidar com o futuro que caminha na ambiguidade do local e global, do espaço físico e do virtual, da velocidade, das novas formas de pensar e ser, enfim, de agir em meio às transformações na era tecnológica.

É possível perceber que, no processo de ensino e aprendizagem, as tecnologias impõem obstáculos, principalmente quando presenciamos paradigmas tradicionais, e muitas vezes o professor também não se sente preparado para o uso das tecnologias em sala. Assim, para que ocorra a aprendizagem de forma significativa, é necessário estar em sintonia com o cenário atual, integrando e adaptando as tecnologias no ensino, a fim de proporcionar ao aluno novas possibilidades, mas, para isso, é necessário que o professor tenha o domínio técnico.

O debate contemporâneo caminha em relação às interfaces entre a cultura e as novas tecnologias do texto, da imagem, do som. Tudo isso coloca para os educadores a necessidade de avaliar com critérios a importância da mídia e da cultura da informação para a formação dos alunos.

É chegada a hora dos professores se equiparem para acompanhar o ritmo do acontecer, do tempo, do espaço, do aqui e do agora. Os desafios estão postos aos atuais sistemas de educação onde se faz necessário o pensar e o repensar com significados para essa geração, criando um currículo modificado que venha atender aos interesses dos alunos e dos professores em relação a essa educação informatizada.

Dessa forma, é importante conhecer, se apropriar, e ainda implantar recursos na escola, priorizando e dando significado ao processo de ensino e aprendizagem, desvendando o novo, que tanto fascina as crianças e adolescentes, valorizando o aluno que, por vezes, se sente incapaz.

Indiferentemente da idade, o ensinar e o aprender faz parte das nossas vidas, é nossa direção para novos saberes, novos desafios, novos caminhos, pois,

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (FREIRE, 1996, p. 26).

Estar em sociedade implica entender, compreender as diferenças, necessidades e anseios do coletivo, considerando que todos têm o direito de aprender, de estar inserido nesse meio, tanto o aluno, quanto o professor, enfim, todo indivíduo envolvido no processo precisa ter seu espaço, ser ouvido, respeitado e valorizado, como um cidadão ativo na sociedade, trabalhando, utilizando os recursos tecnológicos de forma qualificada em sala de aula e, acima de tudo, com resultados satisfatórios.

O professor, diante dessas e outras situações, deve estar preparado e constantemente atualizado para essas transformações, com a responsabilidade de pesquisar e criar espaços de ensino-aprendizagem, que insiram os seus alunos na dinâmica participativa da sociedade, atendendo ao desejo do ser humano de aprender continuamente.

Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs)

Atualmente, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) vêm ocupando espaço cada vez maior, agregando no processo de ensino e aprendizagem, com uma metodologia diferenciada e com estratégias, oferecendo alternativas consistentes para a compreensão e a intervenção nos processos educativos.

A tecnologia na educação faz-se necessária nos dias atuais, porém, dependem da maneira como esta é apropriada pelos sujeitos, podendo ser um modelo instrucional e transmissivo ou um modelo de aprendizagem autônoma e colaborativa. Portanto, deve-se ter um olhar mais abrangente, ser “otimista”, ao se considerar que a tecnologia nos conduzirá a uma vida melhor, ou pode ser “pessimista”, se considerarmos que a tecnologia nos conduzirá ao isolamento e ao domínio das máquinas.

O fato de estarmos inseridos na sociedade da comunicação e da informação remete-nos ao plano subjetivo, na medida em que vemos surgir novos modos de ser e de criar no mundo contemporâneo. Crianças, jovens e adultos vivem num emaranhado de informações, participando dessas transformações em meio às mudanças tecnológicas.

O mundo mágico das novas tecnologias, da informação *on-line*, favorece diferentes maneiras de se relacionar com o outro e com o conhecimento, e ao usar essas inovações, estamos promovendo mais um meio de contato social com outras pessoas, o

que desafia, exige e estimula o intelecto. O sujeito não só coleta informações via rede, mas também as dissemina das mais diversas formas possíveis.

Os meios eletrônicos, as máquinas, toda essa tecnologia presente são dispositivos necessários para compreensão do mundo que nos cerca, e a educação deve ser pensada como um espaço de maior prazer para os aprendizes, onde há uma nova forma de pensar e debater o uso da comunicação, não fazendo um mero acúmulo de informações, mas preparando o indivíduo para a vida, podendo fazer uso desses novos conhecimentos nessa sociedade rápida, veloz e tecnológica.

Assim, cabe a nós educadores o desafio de lidar com essas mudanças e transformações, buscando meios e estratégias para realizar a docência dentro desses parâmetros da tecnologia, realizando, assim, um trabalho que vise integrar o educando com o conhecimento e com o meio social, compreendendo que nesse contexto de informações, a aprendizagem acontece das mais variadas formas, envolvendo assim a tecnologia.

O uso da tecnologia na educação pode ser um facilitador, uma forma alternativa para auxiliar nas dificuldades e melhorar os processos de ensino e aprendizagem, no sentido de aprender, conhecer e transformar tudo que é complicado em algo mais acessível e prático. Com a ajuda das TICs, o aluno passa a desenvolver melhor seu aprendizado e conhecimento, de forma mais clara, objetiva, consistente e até mesmo emotiva e atrativa.

O uso e adequação das TICs em sala de aula exigem um planejamento e uma metodologia da prática de ensino. No planejamento didático com uso das TICs, prevalece uma organização aberta e flexível quando se trabalha com projetos a partir de experiências adquiridas. “Professores, ao elaborarem um planejamento didático, devem saber que existe a necessidade de saber escolher aquilo que melhor possa atender aos alunos em consonância com a realidade atual.” (MORAN, 2009).

Assim, uma nova postura de educador vem à tona, pois a escola prepara o aluno para o futuro, atuação pessoal e profissional, capacitar o aluno para que este torne-se um usuário independente da informação, e cabe às escolas a introdução das novas tecnologias, conduzindo um processo de mudança e transformação, capacitando o aluno para a busca da informação em fontes de diversos tipos, e conscientizando a sociedade escolar da importância da tecnologia para o desenvolvimento.

Com as tecnologias, novas formas de aprender, novas competências e habilidades são necessárias e exigidas, tudo isso pode ter um impacto significativo, apoiando um modelo de ensino que vai além, deixando os alunos como participantes ativos no processo, e não apenas receptores passivos de informações e conhecimentos, mas que possam fazer uso na prática, sendo agentes de mudanças, formando sujeitos em contato com o mundo, fortalecendo a sua identidade cultural, superando tempo e espaço, pois, mesmo através da tecnologia, o diálogo existe, e o aprendizado também acontece.

Tecnologias como meio e não como fim

Diante de tantas discussões sobre a era da informação, é importante ressaltar que é possível adaptar o uso das tecnologias dentro da abordagem pedagógica, visando desenvolver o conhecimento, habilidades e competências que tenham sentido e significados.

É importante que os professores tenham uma visão instrumental, que indica a incorporação das TICs como recursos didático-pedagógicos moldados com a finalidade de auxiliar nas aulas, sem perder a essência do conteúdo que precisa ser explorado, trabalhado. Estes recursos, instrumentos flexíveis e maleáveis, podem ser utilizados para reproduzir as relações numa sociedade de massas, transformando a educação, quebrando paradigmas e buscando condições para uma educação em sintonia com o seu tempo e espaço.

Não podemos negar que a escola tem um espaço de grande importância, conta com a presença dos alunos, o toque, o afeto, o que é muito significativo no processo e desenvolvimento da aprendizagem. Portanto, há o cuidado para que a prática docente seja positiva, visando trabalhar as relações presenciais e também virtuais, pois a tecnologia está a serviço do conhecimento, e de forma equilibrada deve se deter ao planejamento da escola.

Portanto, é possível que a escola, os educadores desenvolvam e realizem a construção com as crianças e os adolescentes referente ao equilíbrio do uso da tecnologia, que, por sua vez, tem seus pontos positivos quando impõe seus limites. Hoje é possível ter tempo para o virtual e para o presencial, porém, para colocar em prática faz-se necessário o conhecimento de como desenvolver atividades permeando essas novas demandas.

Não há dúvidas de que a tecnologia precisa ser implantada nas práticas pedagógicas, visando trabalhar as temáticas necessárias sem perder a sua essência, e o professor tem o desafio de olhar criticamente, pois Freire (1996, p. 18) fala que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Assim, é necessária a formação docente para essas práticas, considerando o avanço das tecnologias e sua presença no cotidiano, uma vez que possam contribuir de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem para a vida pessoal e profissional, pois com o ritmo acelerado que presenciamos nos últimos tempos, é necessário uma visão clara e atrativa, que possa contribuir para a formação. Assim sendo, Kenski (2012, p. 47) relata que:

As mudanças contemporâneas advindas do uso das redes transformaram as relações com o saber. As pessoas precisam atualizar seus conhecimentos e competências periodicamente, para que possam manter qualidade em seu desempenho profissional.

Sabemos que muitos ainda são os desafios que precisam ser enfrentados. Indiferentemente do formato das práticas pedagógicas e ferramentas utilizadas, a educação precisa cumprir com sua função social, avançando de acordo com as demandas sociais, culturais, econômicas e tecnológicas, reconhecendo e valorizando o profissional docente, investindo em estratégias conforme a necessidade, visualizando uma sociedade justa, democrática e sustentável na formação de profissionais competentes.

As novas tecnologias e as oportunidades por elas oferecidas referem-se à questão de sua relação com o lúdico, com as brincadeiras que também são uma forma de aprender. A informática já abriu possibilidades de novas relações entre as pessoas e a sociedade, em que é possível repensar e debater o uso da comunicação de forma geral, tornando o espaço educacional vivificante, que também prepara o indivíduo para a vida.

Pode-se considerar que as mudanças e a inovação na educação podem ser realizadas ou não com recursos, equipamentos, infraestrutura, além de uma formação técnica, e para isso é preciso o envolvimento e aceitação, pois desenvolver novas práticas de ensino e aprendizagem demanda novos conhecimentos e possíveis desafios.

Para Moran (2007), “[...] as tecnologias não substituíram os professores, mas irão permitir que várias tarefas e funções dos mesmos possam ser transformadas.” As tecnologias contribuem e não substituem a ação do professor na sua tarefa e no desafio de ensinar e aprender, seja a distância ou presencial, porém, incorpora novas metodologias pedagógicas que podem ser aplicadas, podendo utilizar os equipamentos, *data show* como subsídio, trabalhando com vídeos, jogos, *quizzes*, listas de discussão, enfim, um campo vasto de opções e oportunidades que podem auxiliar o professor e ainda superar as mais diversas dificuldades no campo educacional.

Considerações finais

O uso das tecnologias na educação, considerando o processo da aprendizagem para a atual sociedade, é pautada na velocidade da informação, assim, encerra-se a era do professor como detentor do conhecimento, pois se depara com a diversidade, iniciando-se assim a fase do orientador de aprendizagem e socializador de saberes, adequando-se aos novos desafios, às novas formas de pensar, de fazer, de desenvolver e também de criar.

Portanto, o professor precisa se apropriar e desenvolver competências que contribuam significativamente, visando à organização de programas, teorias e práticas, propiciando o aprendizado.

Atualmente, com a tecnologia na educação e métodos diferenciados de ensino e aprendizagem, o processo ganha mais qualidade e inovação e ainda oportuniza os alunos a desenvolverem suas atividades de diversas formas. Sancho e Hernández (2006, p. 19) pesam que “[...] muitas pessoas interessadas em educação viram nas tecnologias digitais de informação e comunicação o novo determinante. A nova oportunidade para repensar e melhorar a educação.”

Assim, percebemos que cada vez mais a tecnologia está inserida na educação, onde o desenvolvimento, o aprendizado, a busca de novos horizontes, adaptação, atualização, investigação, estão inseridos no meio educacional, permitindo novos tempos e espaços para os saberes.

O professor é o principal agente nesse processo de renovação, e necessita adotar uma postura de autonomia e de inovação, trabalhando o individual e o coletivo. É preciso rever as práticas que por vezes são excludentes e, diante disso, abrir espaços nos quais a valorização do educando possa ter sua prioridade, onde professor e aluno trabalhem juntos num processo constante e necessário de formação e interação com o meio em que se vive.

Os profissionais precisam sentir-se no processo, ser atuantes e coadjuvantes da sua história, com senso crítico, com consciência do seu papel, refletindo sobre as práticas e, ainda, contribuindo com a construção de formação de novas possibilidades, e não ficar estagnados, mas ser protagonistas de novas estratégias na educação.

Pode-se considerar que as mudanças, a inovação e a adequação na educação podem ser feitas, às vezes, com recursos, uso de equipamentos, ou até mesmo da infraestrutura, e também com uma formação técnica, e para isso é preciso o envolvimento e aceitação, pois desenvolver novas práticas de ensino e aprendizagem demanda novos conhecimentos e possíveis desafios, saindo do comodismo e abrindo novas portas para esse novo tempo.

Portanto, as novas tecnologias são instrumentos de aprendizagem e interaprendizagem, e o papel da escola é proporcionar os meios necessários para que todos os envolvidos participem e tenham orientação quanto ao manuseio da tecnologia frente às novas mudanças, desenvolvendo atividades pedagógicas bem planejadas e que venham a atender os objetivos previstos, o que resultará numa aprendizagem significativa para o indivíduo.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: Técnicas em jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1987. p. 57.

BUCKINGHAM, D. **Creer em la Era de Los Médios Electronicos**. Fundación Paidéia, Morata, s/d, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva**: para uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2007.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Ed.). **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SANCHO, Juana M. **De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos**. In: SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 208-239.

PENSAR EDUCAÇÃO COM HANNAH ARENDT: UMA REFLEXÃO SOBRE NATALIDADE, MUNDO COMUM E RESPONSABILIDADE

Thiago de Castro Leite

Introdução

Em face dos inúmeros discursos educacionais que têm ganhado foco na contemporaneidade, das inúmeras propostas metodológicas testadas e desenvolvidas, do fetiche em pensar a educação apenas como um treinamento de habilidades e competências ou uma instrumentalização para o mercado do trabalho, gostaríamos de propor aqui uma experiência de reflexão que percorre um outro caminho. Nas páginas a seguir não pretendemos tratar dos fins possíveis para o ato de educar, tampouco dos meios de fazê-lo, mas, sim, mirar para seu sentido primeiro, sua razão de ser. Por isso, como anunciado no título deste artigo, almejamos pensar a educação na companhia de Hannah Arendt.

No Brasil, a obra de Arendt tem reverberado com intensidade em diversas áreas do conhecimento, gerando relevantes debates nas Ciências Sociais (PAOLI, 1991; TELLES, 1990), no Direito (LAFER, 1997), na Filosofia Política (CORREIA, 2007, 2014; DUARTE, 2000) e mais recentemente na Filosofia da Educação (ALMEIDA, 2011; CARVALHO, 2017). Pesquisas e investigações que ora examinam os conceitos presentes em seus escritos, ora tomam seu modo de pensar como estratégia para examinar os acontecimentos que tem constituído nosso mundo contemporâneo.

Atentando-nos a esses dois aspectos – os conceitos desenvolvidos pela autora e seu modo de operar o pensamento – e também os identificando como uma potente chave de compreensão da realidade em que vivemos, nos dedicamos a explorar aqui três noções fundamentais para pensar a educação com Hannah Arendt: natalidade, mundo comum e responsabilidade. Evidentemente, não pretendemos apenas explicitar o significado de cada uma delas, mas, sobretudo, compreender como a relação entre elas estrutura a perspectiva de Arendt sobre a atividade educativa. Assim, partimos da famosa afirmação da autora sobre o que ela julga ser a essência da educação: “A essência da educação é a **natalidade**, o fato de que seres nascem para o **mundo**” (ARENDR, 2009, p. 223, grifo nosso).

Afinal, o que significa a natalidade?

[...] *somos do mundo, e não apenas estamos nele*; também somos aparências, pela circunstância de que chegamos e partimos, aparecemos e desaparecemos; e embora vindos de lugar nenhum, chegamos bem equipados para lidar com o que nos apareça e para tomar parte no jogo do mundo.

HANNAH ARENDT

Todo ser vivo, enquanto membro de uma determinada espécie, nasce para a vida. Uma vida biológica inserida num ciclo vital, aquilo que os gregos denominavam *zoé*. Nascer, crescer e morrer são condições às quais, enquanto viventes, todos – plantas, animais e homens – estamos sujeitos. Entretanto, existe um fator que diferencia os homens dos outros organismos que nascem para a vida. Eles nascem também para o mundo como forma especificamente humana de existência, a qual os gregos denominavam *bios*. Um mundo constituído de histórias, artefatos, línguas, obras de arte, modos de agir, enfim, um legado que foi criado por mãos e experiências humanas e que não se limita às estratégias de sobrevivência de um organismo. O nascimento de um ser humano é, de fato, o surgimento de uma novidade radical. Algo que, até então, nunca existiu e que vem ao mundo como forma singular. Uma singularidade que jamais houve e jamais haverá igual. Assim, cada ser humano é um puro começo, a fundação de algo novo.

O nascimento é, também, uma aparição. Ele inaugura uma linha de vida própria, faz aparecer o inédito no mundo. Permite romper com o passado, introduzindo um princípio de descontinuidade no tempo e na história. Se ao nascerem os homens aparecem, a morte biológica de cada indivíduo marca seu desaparecimento do mundo. Tornando, portanto, a existência humana limitada por um começo e um fim, por um aparecimento e desaparecimento em relação a um mundo que continua a existir. Logo, para além da simples repetição da espécie, o nascimento humano se configura como algo especificamente atrelado ao mundo. Cada ser humano distingue-se de todos os outros. É único e a narrativa que se configura ao longo de sua existência, “sua história de vida”, não pode ser equiparada a nenhuma outra. Eduardo Galeano, em *O livro dos abraços*, numa das breves histórias presentes nessa obra, revela-nos:

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

— O mundo é isso — revelou —. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo. (GALEANO, 2014, p. 13)

Essas pequenas *fogueirinhas*, como nos diz Galeano, aparecem e desaparecem, cada qual de maneira singular, e sua chama se estende entre o nascimento e a morte, entre o início e o fim da existência a qual dizem respeito. Como são singulares, cada forma especificamente humana de existência, ao findar-se, torna possível a constituição de uma história identificável, uma narrativa tecida por suas obras, atos e palavras no transcurso de tempo entre sua chegada e partida do mundo, seu nascimento e morte. Assim, cada *bios* pode ser escrito (*graphein*), configurando uma *biografia*, o relato de

uma vida que se encerra com seu desaparecimento do mundo, como uma espécie de ponto final. Somente os humanos são capazes de tecer essa história identificável, pois, diferentemente de outros animais, eles não vêm ao mundo como simples repetição de uma espécie.

Por aparecerem como entes únicos, os humanos constituem o mundo como uma pluralidade de seres singulares, pois compartilham um espaço comum entre si e suas narrativas individuais, tecidas por seus atos e palavras, se entrelaçam, formando um verdadeiro *mar de fogueirinhas*. Essa pluralidade diz respeito ao fato de serem eles iguais e distintos ao mesmo tempo. Segundo Arendt (2010, p. 219),

Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se não fossem distintos, sendo cada ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem compreender. Sinais e sons seriam suficientes para a comunicação imediata de necessidades e carências idênticas.

Nesse sentido, a metáfora de Galeano é precisa, embora representemos, juntos, um *mar de fogueirinhas*, na medida em que somos seres singulares e distintos, “cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras”, não existindo “duas fogueiras iguais”. Desse modo, a natalidade, o fato de uma existência singular vir ao mundo pelo nascimento, significa, também, que essa existência adentra a própria pluralidade humana. Sozinho, o ser humano não haveria de ter espectadores para aquilo que realiza e, tampouco, para compartilhar de uma realidade tangível. Afinal, tudo aquilo que vemos, ouvimos, tocamos e dizemos só torna-se real à medida que outros também podem fazer o mesmo e afirmá-lo, de modo compartilhado, através de cada ponto de vista singular. Arendt (2014, p. 35) chama atenção para o fato de que “nada e ninguém existe neste mundo cujo próprio ser não pressuponha um espectador”. Portanto, “nada do que é, à medida que aparece, existe no singular; tudo que é, é próprio para ser percebido por alguém”, ou seja, a pluralidade “é a lei da Terra” (ARENDR, 2014, p. 35). Da mesma forma que o ator depende de um espaço cênico para aparecer, de outros atores e de espectadores para entrar em cena, “cada coisa viva depende de um mundo que solidamente aparece como a locação de sua própria aparição, da aparição de outras criaturas com as quais contracenam e de espectadores que reconhecem e certificam sua existência” (ARENDR, 2014, p. 38). A realidade, então, depende das inúmeras existências singulares que aparecem e são observadas entre si, constituindo a pluralidade humana, o *mar de fogueirinhas*.

O novo ser singular adentra o mundo como um estrangeiro e precisa de tempo para familiarizar-se com esse espaço, chegando a compreendê-lo como seu próprio lar e,

portanto, vendo-se capaz de nele agir⁷⁴. Esse agir nada mais é do que a capacidade de reafirmar o novo, de realizar o impensável através dos atos e palavras e só pode ocorrer em meio a essa pluralidade. Assim como o nascimento, agir no mundo traz algo da ordem do imprevisível e desencadeia algo que até então não existia. Arendt assinala que agir “em seu sentido mais geral, significa tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra grega *archein*, ‘começar’, ‘conduzir’ e, finalmente, ‘governar’), imprimir movimento a alguma coisa (que é o significado original do termo latino *agere*)” (ARENDDT, 2010, p. 221, grifo da autora). Portanto, da mesma forma que chegamos ao mundo como uma novidade, também somos capazes de instaurar novos começos, iniciar algo no mundo.

O conceito de mundo comum em Hannah Arendt

A natalidade, que se revela no nascimento humano e no agir de cada ser singular na pluralidade humana, só é possível por habitarmos um mundo durável que permanece como elo entre o aparecimento e o desaparecimento de cada singularidade, o início o ponto final de cada existência individual.

O nascimento e a morte de seres humanos não são simples ocorrências naturais, mas referem-se a um mundo no qual aparecem e do qual partem indivíduos singulares, entes únicos, impermutáveis e irrepetíveis. O nascimento e a morte pressupõem um mundo que não está em constante movimento, mas cuja durabilidade e relativa permanência tornam possível o aparecimento e desaparecimento; um mundo que existia antes de qualquer indivíduo aparecer nele e que sobreviverá à sua partida final. Sem um mundo no qual os homens nascem e do qual se vão com a morte, haveria apenas um imutável eterno retorno, a perenidade imortal da espécie humana como a de todas as outras espécies animais. (ARENDDT, 2010, p. 119).

Conceito caro ao pensamento de Arendt, o mundo comum - no sentido de compartilhado, morada construída pelos seres humanos – não é semelhante à Terra ou à natureza. Ele, antes, se relaciona com o que é fabricado pelas mãos humanas, assim como com os negócios realizados entre os que o habitam (Cf. ARENDT, 2010). É produto do artificialismo humano e apresenta como característica uma durabilidade que supera o tempo da vida dos próprios seres humanos que o criaram, portanto, pode perpetuar ao ir e vir de gerações. Segundo Arendt:

O mundo, o lar construído pelo homem na Terra e fabricado com o material que a natureza terrena coloca à disposição de mãos humanas, consiste não de coisas que são consumidas, mas de coisas que são usadas. Se a natureza e a Terra constituem, de modo geral, a condição da vida humana, então o mundo e as coisas do mundo constituem a condição na qual essa vida especificamente humana pode estar em casa na Terra. (ARENDDT, 2010, p. 167, grifo da autora).

⁷⁴ O ato de agir entre os homens é identificado por Arendt, em *A condição humana* (2010), na ação política e se insere, bem como o trabalho (*labor*) e a fabricação (*work*), nas atividades humanas da *vita activa*.

A criação de um mundo artificial frente às intempéries da natureza, do sempre corrente ciclo vital, confere ao ser humano um lugar, até certo ponto, protegido. Esse espaço permite que sua vida se desenrole de maneira mais estável e possibilita que suas obras, atos e palavras possam perdurar mais que a fugacidade de sua existência individual. É a edificação de um mundo humano que o distingue de todos os outros organismos vivos. Visitando novamente a obra de Galeano, destacamos de outra passagem um diálogo travado entre pai e filho sobre a origem do mundo: “— Mas papai — disse Josep, chorando — se Deus não existe, quem fez o mundo? — Bobo — disse o operário, cabisbaixo, quase que segredando — Bobo. Quem fez o mundo fomos nós, os pedreiros” (GALEANO, 2014, p. 14).

A resposta dada ao filho, pelo pai, ilustra bem a compreensão de mundo a qual Arendt nos convida a pensar. Um artifício humano fabricado pelos homens através dos materiais extraídos da natureza e que tem como característica ser algo mais durável que a vida de seus autores. Um mundo de coisas, que se distingue da natureza por ser criado exatamente para enfrentá-la, para configurar um lar humano sobre a Terra, um lugar em que os humanos possam se sentir em casa. Nas palavras de Ítalo Calvino, em *As cidades invisíveis*: “O homem que cavalga longamente por terrenos selvagens sente o desejo de uma cidade” (CALVINO, 2003, p. 12). E esse desejo não está atrelado apenas a um espaço físico, mas a tudo o que constitui o mundo humano, tanto sua materialidade quanto as relações estabelecidas entre as existências singulares que o habitam, pois tudo o que realizam também o integra. Toda e qualquer relação estabelecida entre os humanos para com esse espaço lhe atribui algum tipo de sentido.

Enquanto algo material, o mundo se configura como palco dos atos e palavras de cada ser singular, na teia de relações a que estes estão ligados. Nesse sentido, ao tentar descrever o mundo esforçamo-nos em relatar tanto sua materialidade quanto as realizações que lhe empregam significado. Retornemos a referência de Calvino. Na obra já citada, a personagem Marco Polo trata de descrever as cidades pertencentes ao imperador Kublai Khan. Inicialmente, ao invés de relatar a paisagem natural vista, suas palavras narram as edificações fabricadas por mãos humanas e as relações estabelecidas com essas.

Inutilmente, magnânimo Kublai, tentarei descrever a cidade de Zaira dos altos bastiões. Poderia falar de quantos degraus são feitas as ruas em forma de escada, da circunferência dos arcos dos pórticos, de quais lâminas de zinco são recobertos os tetos; mas sei que seria o mesmo que não dizer nada. **A cidade não é feita disso, mas das relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado:** a distância do solo até um lampião e os pés pendentes de um usurpador enforcado; o fio esticado do lampião à balausta em frente e os festões que empavesavam o percurso do cortejo nupcial da rainha; a altura da balausta e o salto do adúltero que foge de madrugada; a inclinação de um canal que escoava a água das chuvas e o passo majestoso de um gato que se introduz numa janela; a linha de tiro da canhoneira que surge inesperadamente atrás do cabo e a bomba que destrói o canal; os rasgos nas redes de pesca e os três velhos remendando as redes que, sentados no molhe, contam pela milésima vez a história da canhoneira do usurpador, que dizem ser o filho ilegítimo da

rainha, abandonado de couro ali sobre o molhe. A cidade se embebe como uma esponja dessa onda que reflui das recordações e se dilata. Uma descrição de Zaíra como é atualmente deveria conter todo o passado de Zaíra. Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos para-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras. (CALVINO, 2003, p. 15, grifo nosso).

A afirmação de que o que constitui a cidade são “as relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado” nos é aqui valiosa, uma vez que o que compreendemos como mundo diz respeito à relação de sua materialidade com os acontecimentos que lhe dão significado, a distinção de ser algo especificamente humano. Um artifício durável que, embora possa se desgastar no transcurso do tempo, permanece em face da ida e vinda de novos seres singulares. Um espaço, como a cidade de Zaíra, que contém o passado “como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas”, em tudo aquilo que os homens criaram e realizaram.

Porque se configura como lugar estável e durável, o mundo precisa constantemente ser reafirmado enquanto espaço comum e apresentado aos novos para que o legado que o compõe possa continuar a existir. Essa apresentação vai além de ensinamentos que garantem a perpetuação da espécie, como a própria luta pela subsistência. E vai além porque se afirmamos que, enquanto formas singulares de existência, habitamos um mundo artificial, um espaço constituído de obras, feitos e palavras realizados pelos homens e mulheres ao longo do percurso histórico, cada novo ser tem o direito de reconhecer-se enquanto herdeiro e futuro agente desse espaço, comum a todos aqueles que vieram antes de nós e aos que ainda estão por vir. O que nos liga e nos aproxima uns dos outros é essa relação intrínseca que temos com o espaço de nossa existência, lugar onde compartilhamos significados à medida que nos relacionamos através de atos e das **palavras**. Esta era razão pela qual os gregos distinguiam-se de outros *animais*: os humanos são dotados de *logos*⁷⁵, de linguagem, da palavra.

Na *Política*, Aristóteles (1999, p. 146) afirma que “o homem é, por natureza, um animal político” – e não simplesmente social⁷⁶ –, porque somente ele é dotado de linguagem. Os outros animais possuem voz (*phoné*) e com ela exprimem dor e prazer, mas o ser humano possui a palavra e, com ela, exprime o conveniente e o inconveniente, o justo e o injusto. Possuir uma opinião acerca desses assuntos e exprimi-la de maneira compartilhada é o que torna possível a vida política e, dela, somente os humanos são capazes. Somente uma existência singular “pode distinguir-se e comunicar-se a si mesma e não meramente comunicar alguma coisa — sede ou fome, afeição, hostilidade ou

⁷⁵ Tomamos aqui duas das definições de *logos* apresentada por CHAUI (2002, p. 504), descrita como palavra, linguagem.

⁷⁶ Pois todo animal gregário - como as abelhas ou as formigas - vive também de forma associada, mas não política.

medo” (ARENDT, 2005, p. 190). Portanto, é por meio dos atos e das palavras que cada ser humano pode revelar-se enquanto sujeito, enquanto forma de existência singular que adentra a teia de relações humanas, o *mar de fogueirinhas*. Arendt afirma que,

Ao agir e ao falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano, enquanto suas identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. Essa revelação de ‘quem’, em contraposição a ‘o que’ alguém é – os dons, qualidades, talentos e defeitos que se podem exibir ou ocultar –, está implícita em tudo o que esse alguém diz e faz. (ARENDT, 2010, p. 224).

Essa revelação só pode ocorrer em meio à pluralidade humana, o *quem* alguém é só se revela a outros. E “embora ninguém saiba quem revela quando desvela a si mesmo no feito ou na palavra, deve-se estar disposto a correr o risco de se desvelar” (ARENDT, 2010, p. 225). Logo, somente porque somos dotados de linguagem e capazes de nos revelarmos e nos relacionarmos por meio das palavras e dos atos, conseguimos estabelecer relações comuns com o espaço que habitamos, pois a maior parte destes atos e palavras “*refere-se* a alguma realidade objetiva mundana” (ARENDT, 2010, p. 228, grifo da autora).

Tudo o que pertence a esse mundo nos condiciona, influencia a forma pela qual vivemos e nos relacionamos. E isso é simplesmente notado no que concerne à constante evolução tecnológica. Rapidamente percebemos exemplos na maneira pela qual nos relacionamos com as coisas do mundo, seja com o advento dos computadores, da internet ou com o uso do celular. Tudo aquilo que é fabricado por mãos humanas acaba por condicionar a própria existência dos homens e mulheres. Cada nova invenção humana, portanto, renova a materialidade do mundo comum e, de maneira concomitante, condiciona a existência daqueles que a utilizam.

Olhando ao longo da história, se em determinado momento o meio de transporte entre cidades era realizado somente por carros de boi ou carroças com cavalos, com o advento do automóvel, cada vez menos nota-se a utilização deste tipo de transporte. E aqui não pretendemos qualificar como bom ou ruim, rápido ou lento; só utilizamos esse exemplo para tentar elucidar o quão somos condicionados por tudo o que aparece no mundo. Logo, enquanto eclosão do novo, a natalidade representa a chegada de uma nova existência a um mundo repleto de coisas que condicionam a vida humana, como o fato de sentarmos à mesa para comer uma refeição ou utilizarmos pratos e talheres para essa tarefa.

Por aparecer no mundo como estrangeiro, cada recém-chegado deve ser inserido nele, a fim de reconhecê-lo como **seu** lugar, tecendo uma compreensão própria desse espaço. Em Hannah Arendt, esse compreender não, necessariamente, finda à medida que achamos um significado plausível para as experiências que vivenciamos, pois sempre poderemos gerar novas compreensões sobre os acontecimentos que nos ocorrem no espaço do mundo. Nas palavras da autora:

Compreender é infindável e, portanto, não pode gerar resultados definitivos. É a maneira especificamente humana de viver, pois todo indivíduo precisa se sentir conciliado com um mundo onde nasceu como estranho e onde sempre permanece como estranho, na medida de sua singularidade única. A compreensão começa com o nascimento e termina com a morte. (ARENDR, 2008a, p. 331).

O exercício de compreender, que nos acompanha ao longo de nossa existência, significa um esforço de reconciliarmo-nos com a realidade, com aquilo que fazemos e sofremos, um esforço de familiarizarmo-nos com o mundo, de tentar compreendê-lo como sendo nossa casa. É reconhecendo o mundo como algo criado por outros homens e mulheres também singulares, e vendo-se também capaz de tais realizações que os novos podem tomar seu lugar nesse espaço.

Por essa razão, a tarefa de inserir as novas gerações no legado que constitui o mundo convoca-nos a assumir, segundo Arendt, uma dupla responsabilidade.

A dupla responsabilidade que a educação nos convoca a assumir

Quando Arendt afirma que a essência da educação é a natalidade, nada mais faz que voltar nossos olhos ao fato primeiro de que a educação só existe porque novos seres vêm ao mundo e, mais que treiná-los para sobreviverem enquanto organismos vivos, a educação tem a tarefa de apresentar-lhes o mundo, levando-os a fruir desse legado e a compreender que as experiências e realizações dos humanos o constitui tal como ele é. Esse fato, segundo Arendt (2009), convoca todos àqueles que já estão inseridos nesse espaço, e se dedicam a essa tarefa, a assumir uma dupla responsabilidade: tanto pelo mundo quanto pelas novas gerações que nele adentram.

Essa dupla responsabilidade diz respeito a dois cuidados específicos: a proteção de um mundo que é velho e que constantemente precisa ser posto em ordem para que não desapareça; e um cuidado para com o novo que emerge de cada nascimento, que precisa ser preservado e, aos poucos, familiarizado com esse mundo. Portanto, o que está em jogo nesse duplo compromisso são a durabilidade e a continuidade do mundo e a possibilidade de que as novas gerações se desenvolvam e sejam inseridas num legado comum. Quicá, quando então familiarizadas com esse legado, poderão assumir a responsabilidade de conservá-lo e renová-lo. Por essa razão, a autora assevera:

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem: com efeito podem entrar em mútuo conflito. (ARENDR, 2009, p. 235).

Embora ambas as responsabilidades estejam atreladas a uma atitude de proteção, Arendt afirma que elas não são a mesma coisa, podendo até entrar em conflito. Isso porque suas distinções implicam em diferentes modos de cuidado. Em primeiro lugar, a responsabilidade pelo mundo diz respeito ao compromisso que assumimos especificamente em relação à sua durabilidade, sua conservação e renovação, de forma que ele continue a existir e que essa continuidade não se configure como simples reprodução e repetição. Significa, ainda, tomar para si o cuidado para com um espaço que nos é comum, conservando aquilo que julgamos relevante permanecer como parte integrante deste mundo e, sobretudo, renovando-o por meio de novas obras, novos atos e novas palavras.

No que diz respeito à atividade educativa, a cada nova geração que adentra esse mundo, somos convocados a novamente olhar para o espaço de nossa existência, para as criações e realizações que a ele dão forma e significado, e proteger aquilo que julgamos digno de continuar a existir para que não pereça, não caia no esquecimento. Somos chamados a pensar sobre nosso mundo e, ao elencar as partes que aos nossos olhos dá sentido a ele, apresentá-lo, para que os novos possam, com o tempo, perceber esse mundo como sua casa e compreender nosso modo específico de existência. Segundo Arendt (2009, p. 243):

Basicamente, estamos sempre educando para um mundo que ou já está fora dos eixos ou para aí caminha, pois é essa a situação humana básica, em que o mundo é criado por mãos mortais e serve de lar aos mortais durante tempo limitado. O mundo, visto que feito por mortais, se desgasta, e, dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem. O problema é simplesmente educar de tal modo que um por-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que nunca possa, é claro, ser assegurado.

Nesse sentido, não se trata de ensinar aos recém-chegados nossos projetos de transformação do mundo, apresentando um ideal de futuro e esperando que realizem o que sonhamos. Podemos familiarizá-los com o passado, com as coisas e acontecimentos que constituem esse espaço comum, oferecendo-lhes a chance de *deitar raízes*⁷⁷ nesse lugar. Somente conhecendo-o e apropriando-se dele os novos podem torná-lo seu mundo, responsabilizando-se por sua continuidade e renovação. Portanto, encontramos na essência da atividade educativa uma estreita ligação com o passado, pois ela tem papel fundamental na conservação das obras, feitos e palavras que julgamos dignas de permanecerem no espaço de nossa existência.

Entretanto, mesmo que o que esteja em jogo seja a conservação daquilo que, até aqui, deu sentido a nosso mundo, a cada vez que esse passado é apresentado, se re-dimensiona. A cada novo reconhecimento desse passado, a cada novo sentido atribuído

⁷⁷ A expressão *deitar raízes* é tratada aqui como um “atribuir sentido”, onde cada ser humano pode compreender o mundo como seu próprio lar. Nas palavras de Arendt (2004, p. 166), o modo “de cada um tomar seu lugar no mundo a que todos chegamos como estranhos”.

àquilo que pelos recém-chegados era desconhecido, um mundo de significados se constitui e com isso o ser singular a quem ele é apresentado se transforma, podendo se sentir menos estrangeiro cada vez que descobre uma nova parte do mundo.

Por haver tal ligação, Arendt assevera que a educação carrega em si uma dimensão conservadora, pois em face da urgente renovação do mundo humano, apresenta aos novos um mundo que é, e sempre será, mais velho que eles próprios. Ao mostrar as obras, feitos e palavras que constituíram o mundo até então, a atividade educativa dedica-se a fazer com que todas essas coisas que até então deram sentido a esse mundo humano possam continuar a existir. Esse é um ato de proteção aos feitos que merecem ser lembrados, para que resistam ao tempo, ao ir e vir de gerações.

A fim de evitar mal-entendidos: parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. (ARENDR, 2009, p. 242)

Se não tivéssemos um apreço pelo legado que constitui o passado do lugar onde habitamos, talvez não conseguíssemos *deitar raízes* em nosso próprio mundo, identificando-o como espaço especificamente humano. O cuidado com as coisas do mundo permite, ao mesmo tempo, que aquilo que nos liga a nossos antepassados e aos que nos sucederão continue a existir; permite, também, que haja um elo entre cada existência humana e, assim, que nos compreendamos enquanto seres singulares ao invés de mera repetição da espécie. Se educar as crianças e os jovens fosse apenas o treinamento das técnicas e habilidades para sobrevivência na natureza, sem o incessante esforço de apresentação de um mundo artificial, criado por mãos e experiências humanas, então nos igualaríamos a tantas outras espécies animais. Espécies que preparam suas novas gerações para conseguir alimento ou fugir de perigosos predadores, tratando-os como mais um ser vivente no ciclo vital.

Em cada pedaço do mundo humano encontramos diferentes línguas, diferentes costumes, diferentes modos de agir. E cada parte vive numa constante luta para não perecer, para não se tornar obsoleta, para não se esvaziar em meio a tantas novas criações. Por isso, o cuidado com o mundo trata da apresentação daquilo de que ele é feito, das experiências que tivemos até o presente, dos modos de nos relacionarmos, das possibilidades encontradas ao longo da história para o viver junto. Assim, se por acaso uma criança pergunta a um adulto o porquê de uma determinada atitude, como a criação de leis que regem nosso viver juntos ou o fato de elegermos representantes que governam e administram nossas cidades, o adulto talvez possa dizer que aqui é assim que fazemos, que nessa parte do mundo que habitamos é dessa forma, que nos organizamos e nos relacionamos, que no futuro a criança poderá até criar outras formas de relação, mas, primeiramente, deve saber que até este momento, fizemos desse jeito e que foi por nos relacionarmos assim que conquistamos muitas coisas e perdemos outras. E, por fim, quando for sua hora de responder por este espaço, a escolha ficará por sua conta.

Em determinado aspecto, a educação convoca os adultos a se responsabilizarem pelo mundo, por esse espaço comum que compartilhamos com gerações passadas e com as que ainda virão, e, por outro - tão importante quanto -, deve cuidar do desenvolvimento das novas gerações, dos recém-chegados a esse mundo. E essa responsabilidade pelo desenvolvimento da criança é distinta da que assumimos para com o mundo. Arendt nos revela que a criança precisa ser protegida do mundo, tanto para que se desenvolva, quanto para que não precise assumir a responsabilidade por um mundo em que ainda não está plenamente inserida. Se por um lado é o desenvolvimento vital que está em jogo, pois esse novo ser singular necessita de auxílio para se alimentar e se locomover e de proteção contra qualquer perigo que possa colocar em risco sua vida; por outro é a familiarização com o mundo humano que ganha enfoque: o aprender a falar, a se comunicar por gestos, a tomar pequenas atitudes que, de certo modo, já são significadas por outros tantos seres singulares, e assim, capazes de serem compreendidas e comunicadas.

Esse cuidado com o novo ser singular guarda, então, duas características essenciais: sempre parte de um alguém já familiarizado com o mundo e, em geral, encontra lugar no âmbito privado do lar. No intuito de elucidar tais características, tomemos como referência um excerto da obra de José Mauro de Vasconcelos *O meu pé de laranja lima*:

LÁ EM CASA cada irmão mais velho criava um mais moço. Jandira tomara conta de Glória e de outra irmã que fora dada para ser gente no Norte. Antônio era o quindim dela. Depois Lalá tomara conta de mim até bem pouco tempo. [...] Depois então vinha o meu irmãozinho Luís. Esse quem tomava mais conta dele era Glória e depois eu. (VASCONCELOS, 1975, p. 13, grifo do autor).

Embora no texto de Vasconcelos a relação de cuidado seja estabelecida entre irmãos, não podemos deixar de notar que, necessariamente, é sempre um mais velho, de certa forma um pouco mais familiarizado com o mundo, que toma conta de um mais novo. É sempre um ser singular já inserido que assume a responsabilidade pela nova geração e, no caso da obra de Vasconcelos, essa atitude se repetia a cada novo irmão que nascia. Afinal, essa dimensão do cuidar de uma vida é tanto maior quanto mais nova é a criança. Outro aspecto aparente no excerto é a precisão quanto ao local onde se dá esse cuidado, o âmbito privado do lar. Nesse sentido, a frase do personagem que narra a história é clara e evidente: “Lá em casa cada irmão mais velho criava um mais moço”. Para Arendt, esse é o lugar apropriado para que a criança possa se desenvolver protegida do mundo público⁷⁸. Segundo a autora:

⁷⁸ Ressaltamos que essa cisão que Arendt faz entre cuidar da criança e do mundo é analítica, uma vez que o cuidado para com ambos sempre se mescla na concretude de cada caso real.

Por precisar ser protegida do mundo, o lugar tradicional da criança é a família, cujos membros adultos diariamente retornam do mundo exterior e se recolhem à segurança da vida privada entre quatro paredes. Essas quatro paredes, entre as quais a vida familiar privada das pessoas é vivida, constitui um escudo contra o mundo e, sobretudo, contra o aspecto público do mundo. Eles encerram um lugar seguro, sem o que nenhuma coisa viva pode medrar. Isso é verdade não somente para a vida da infância, mas para a vida humana em geral. Toda vez que esta é permanentemente exposta ao mundo sem a proteção da intimidade e da segurança, sua qualidade vital é destruída. (ARENDDT, 2009, p. 235-236).

Evidentemente, essa delimitação do espaço privado do lar como lugar adequado para o desenvolvimento do recém-chegado pode não condizer totalmente com a realidade das famílias contemporâneas que, cada vez mais cedo, colocam suas crianças em instituições como creches e escolas de educação infantil. Ainda assim, nessas instituições, o que está em jogo inicialmente é o cuidado com a vida que, só gradativamente, irá ceder espaço para o cuidado com o mundo. Podemos citar exemplos simples desse cuidado que, por mais banal que pareça, esclarece e materializa essa ideia de proteção. Seja pelo cuidado com a exposição ao sol, ao frio, ao excesso de ruídos do espaço público, durante os primeiros meses de desenvolvimento de uma criança, em geral, os adultos que respondem por ela, cuidam para que essa exposição não ocorra ou seja reduzida. A preocupação com quais vacinas tomar, qual alimento ingerir, quais lugares frequentar, todas essas atitudes revelam um primeiro cuidado com a vida humana que adentra o mundo, todas do ponto de vista do desenvolvimento biológico da criança.

Por outro lado, à medida que a criança se desenvolve e adquire certa autonomia para determinadas tarefas, como se locomover, se alimentar, os cuidados vão sendo readequados de acordo com as necessidades surgidas. Se esse cuidado para com a criança inicialmente está atrelado a seu desenvolvimento físico, aos poucos vai tomando outras formas, como o compartilhamento de uma linguagem comum, por exemplo, a fala. As crianças aprendem a falar um determinado idioma, ao longo de seus primeiros anos, repetindo palavras que em geral são proferidas por seus responsáveis. Em cada parte do mundo, em cada idioma falado, cada ser singular que nasce é inserido num modo específico humano de comunicação.

Ao longo da apropriação da fala, do idioma da parte do mundo ao qual a criança é inserida, esse cuidado vai ganhando outros contornos, como a escolha das palavras que serão apresentadas e seus significados. Em termos gerais, todo esse processo de cuidado com a vida biológica e de iniciação aos modos de agir e às linguagens e significados já dados no mundo, como nos exemplos aqui expostos, representa uma das primeiras responsabilidades dos adultos para com esses recém-chegados e que, na maioria das vezes, ocorre no âmbito privado do lar. É esse cuidado que está em jogo e que, para Arendt, faz parte da essência da atividade educativa.

Portanto, a dupla responsabilidade requerida por Arendt, para todos aqueles que tomam parte na inserção dos novos no mundo, diz respeito a uma proteção do velho, das coisas e realizações que constituem um mundo comum, que nos vincula a nossos antepassados e às futuras gerações, e ao cuidado com o novo que emerge de cada nascimento humano. O risco do mútuo conflito, dito anteriormente, decorre da possibi-

lidade de que, sem a mediação de um alguém já inserido, as realizações e experiências humanas que dão sentido ao mundo se percam, pereçam em face do novo, pois se não apresentadas como algo importante na constituição do mundo humano, talvez passem despercebidas pelas novas gerações. Do mesmo modo, o cuidado para com os novos seres singulares que nascem requer um espaço protegido, onde suas vidas possam se desenvolver e sua inserção a uma linguagem comum inicia-se, evitando os riscos e perigos existentes no mundo público.

Assumir essa dupla responsabilidade a que somos convocados - pela vinda de novas singularidades ao espaço comum de nossa existência - apresenta-se como algo fundamental e inerente à atividade educativa. Não à toa, Arendt é enfática ao afirmar que qualquer pessoa que se negue a assumi-la “não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDR, 2009, p. 239).

Considerações Finais

Como já dito, os humanos, enquanto seres singulares, têm mais do que a natureza como morada, mais do que modos de sobrevivência a ensinar às novas gerações, têm uma herança histórica e simbólica comum. A educação possibilita que os recém-chegados ao mundo possam ver e ouvir o que foi legado por outras tantas gerações e que constitui esse espaço tal como ele é. Nela reside a esperança de que os novos, quando familiarizados, possam responder pela continuidade e renovação do mundo, tornando-se responsáveis, também, por transmiti-lo às futuras gerações que adentrarem nosso espaço comum.

Pudemos identificar na compreensão de Arendt um olhar geral para a tarefa educativa, sempre identificando na figura do adulto, já familiarizado com o mundo humano e seus significados, o responsável por inserir o recém-chegado num legado comum. Por essa razão, para a autora, a educação apresenta-se como um ponto decisivo no que tange à nossa relação com o mundo e com as novas gerações. Pois essa tarefa nos convoca a tomar uma dupla decisão: “se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele” e desta forma, “salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”; e “se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos” (ARENDR, 2009, p. 247), impedindo que tenham a oportunidade de renovar o mundo por meios de suas obras, atos e palavras.

Nesse sentido, a dupla responsabilidade referida por Arendt torna-se crucial. Assumi-la implica cuidar para que as obras, feitos e palavras que constituíram o mundo até então não sejam esquecidas e pereçam; e implica também cuidar para que os novos no mundo possam, por ainda não responderem pelo espaço de nossa existência, familiarizar-se com aquilo que julgamos justo e injusto, certo ou errado. Afinal, o que está em jogo é “nossa atitude em face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento” (ARENDR, 2009, p. 247).

Por fim, vale ressaltar que as considerações tecidas por Arendt não têm como intuito defender uma metodologia específica ou determinadas práticas pedagógicas. Antes, seu interesse em pensar a atividade educativa pauta-se na tentativa de investigar e compreender o sentido da educação. Sentido esse que, segundo a autora, aos poucos esfacela-se em virtude de inúmeras finalidades outras atribuídas à tarefa de educar as novas gerações. Finalidades que, muitas vezes centradas no indivíduo e no treinamento de suas habilidades e competências para o mercado de trabalho, tornam o legado simbólico que constitui o mundo cada vez menos importante, obsoleto, à beira da destruição e do esquecimento.

Referências

- ALMEIDA, Vanessa Sievers. **Educação em Hannah Arendt**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2014.
- _____. **Compreender: formação, exílio e totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008a.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Cia das Letras, 2008b.
- _____. **Responsabilidade e Julgamento**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- _____. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1999.
- BÁRCENA, Fernando. **Hannah Arendt : uns filosofia de la natalidad**. Barcelona: Herder, 2006.
- CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.
- CARVALHO, J. S. **Educação: uma herança sem testamento**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017.
- CORREIA, Adriano. **Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

_____. **Hannah Arendt e a modernidade: política, economia e a disputa por uma fronteira.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

DUARTE, André. **O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia em Hannah Arendt.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles (vol.1).** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM, 2014.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 30, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000200005>. Acesso em: 10 jan. 2014.

PAOLI, M. C. P. M.. **As Ciências Sociais, os Movimentos Sociais e a Questão do Gênero.** Novos Estudos. CEBRAP, São Paulo, v. 31, p. 107-121, 1991.

TELLES, Vera da Silva. Espaço público e espaço privado na constituição do social : notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. **Tempo Social: Revista de Sociologia**, São Paulo, v.2, n.1, p.23-48, jan./jun. 1990. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701990000100023>. Acesso em: 19 jan. 2019.

VASCONCELOS, José Mauro. **O meu pé de laranja lima.** São Paulo: Edições Melhoramentos, 1975.

O ENSINO DA MODELAGEM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO

Eric Pizzini Bernardo
Kátia Regina Yabiku
Ulisses Alves Maciel Neto

1. Introdução

Neste artigo é apresentada uma experiência de aplicação de teorias matemáticas abstratas em exemplos concretos de alto nível, utilizando recursos tecnológicos presentes no cotidiano dos alunos. A motivação partiu da existência de alunos “nativos digitais”⁷⁹ em colégios de alto desempenho que dominam a tecnologia e possuem um conhecimento matemático aprofundado, mas que desconhecem os meios onde tais teorias serão aplicadas.

Com esse pensamento planejou-se uma disciplina no Colégio Uirapuru, em Sorocaba-SP, a qual focou-se em um caráter inovador, na qual a tecnologia se alia aos conhecimentos matemáticos adquiridos no período curricular obrigatório para constituir uma ferramenta de resolução de problemas.

Por meio do desenvolvimento de projetos coletivos, os alunos entraram em contato diretamente com problemas que conectavam a matemática escolar e a tecnologia de ponta: a criptografia das mensagens do WhatsApp, o computador que realiza as simulações de realidade virtual, os cilindros como forma específica das latas de refrigerante, meios de maximizar os lucros de uma produção industrial, a relação entre funções trigonométricas e o eletrocardiograma, e o quanto isso pode ajudar futuramente no diagnóstico de doenças cardíacas.

Além da motivação intrínseca em contemplar a enorme utilidade de tudo o que aprende no turno obrigatório e da liberdade em propor soluções e melhorias a situações do mundo real, o aluno também adquire alguma familiaridade com o cotidiano do profissional de ciências exatas (Engenharias, Matemática Aplicada etc.) que trabalha diretamente em projetos que demandem modelagem matemática, o que sem dúvida contribui para uma melhor orientação em sua escolha profissional futura. Outro aspecto merecedor de destaque é que na interação entre a matemática e as tecnologias de informação e computação (TICs), a primeira jamais é ofuscada. Ao utilizar-se softwares de computador para realizar a parte operacional da resolução de problemas, há a dispersão do equivocado senso comum de que “matemático é o que faz contas” (em vez de “aquele que procura expressar quantitativamente padrões e relações intrincados de uma natureza complexa”) e evidencia-se a imprescindibilidade da conceituação precisa e do bom raciocínio analítico.

⁷⁹ Para Prensky (2001), são considerados nativos digitais, aqueles que já nasceram em um universo digital, em contato com a Internet, computador e games.

2. Referencial Teórico

A MODELAGEM MATEMÁTICA

A capacidade humana de pensar, questionar, investigar, criar, recriar, e criticar a realidade, aliada aos avanços tecnológicos e alicerçada por ferramentas como a Matemática, permite o estabelecimento de modelos que expliquem os fatos que nos rodeiam a fim de favorecer a tomada de decisões em todos os âmbitos da atividade humana.

Segundo Bassanezi (2002), quando se procura refletir sobre um setor da realidade, ou agir sobre ela, o processo usual é selecionar argumentos ou parâmetros e formalizá-los através de um sistema artificial: o modelo.

Para Bassanezi:

“Modelagem Matemática é um processo dinâmico para a obtenção e validação de modelos matemáticos. É uma forma de abstração e generalização com a finalidade de previsão de tendências. A modelagem consiste essencialmente, na arte de transformar situações da realidade em problemas matemáticos cujas soluções devem ser interpretadas na linguagem usual”. (BASSANEZI, 2002, p.24).

Biembengut e Hein (2007) destacam que a Modelagem Matemática no ensino constitui um caminho para despertar o interesse dos alunos por tópicos específicos da disciplina ao mesmo tempo em que desenvolve a “arte de modelar”, aguçando o seu sentido criativo.

A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Segundo Dante (1998), ensinar a resolver problema é uma tarefa mais difícil do que ensinar conceitos, habilidades e algoritmos matemáticos. O professor deve fazer perguntas para que os alunos possam compreender o problema. Os alunos devem ser encorajados a fazer perguntas ao professor e entre eles mesmos.

“Estudar Matemática é resolver problemas. Portanto, a incumbência dos professores de Matemática, em todos os níveis, é ensinar a arte de resolver problemas. O primeiro passo nesse processo é colocar o problema adequadamente.” Thomas Butts (apud, DANTE 1998)

Souza & Nunes (2004) confirmam que, ao utilizar a metodologia de resolução de problemas, o papel do professor muda de “comunicador de conhecimento” para o de observador, organizador, consultor, mediador, controlador, incentivador da aprendizagem.

No que se refere ao ensino-aprendizagem, segundo Lorenzato (2006, pg.195):

“A mediação do professor desempenha um papel determinante, à medida que, ao trabalhar com a tecnologia, ele pode criar situações desafiantes, recortá-las em vários problemas intermediários que possibilitam aos alunos se deslocarem muitas vezes do problema principal, percebendo-o por outra perspectiva, possibilitando-lhes a busca de novos caminhos, a constante reavaliação de suas estratégias e objetivos. Envolvendo-se no processo de construção do conhecimento”.

Essa construção não se dá por si só, necessitando de significados para que o aprendiz compreenda o objeto de estudo e suas consequências, segundo Moreira (2012, p1), é através de atividades significativas que o aluno consegue aprender. Aprendizagem Significativa é o processo através do qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva à estrutura cognitiva do aprendiz, pois é no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito.

O MODELO ATRAVÉS DO SOFTWARE GEOGEBRA

Durante as últimas décadas o mundo tem vivenciado uma evolução sem precedentes no campo tecnológico. Devido ao advento de novas tecnologias, em especial no campo da nanotecnologia, a velocidade de processamento de computadores e disseminação de informações pelo meio virtual alcançou patamares extraordinários. Não obstante desse contexto, e de fato inseridos nele, os profissionais da área da educação básica devem propor novas maneiras de se pensar o método de ensino aprendizagem que seja compatível com essas novas tendências e escalas.

O uso de *softwares*, e outras ferramentas computacionais em ambientes escolares tem crescido de forma considerável, gerando debates sobre uso de novas tecnologias no aprendizado, principalmente no que tange o ensino de conceitos matemáticos abstratos. Sob esta óptica, trabalhos (BONA, B. 2009) (PCN 1998) têm sugerido o uso dessas ferramentas como elementos ativos na elaboração, construção e resolução de problemas matemáticos, permitindo que o aluno possa reconstruir conceitos abstratos vistos em sala de aula, de forma dinâmica e interativa, construindo novas relações de significado com o conteúdo apresentado. Some-se ainda a essa proposta, um conteúdo baseado em resolução de problemas, *Problem-Based Learning* (Schmidt H.G et al, 2011), no qual a apresentação de conteúdo de forma expositiva é embasada na resolução e estudo de problemas reais.

Contiero e Gravina (2011) apontam para a utilização do software GeoGebra associado à modelagem geométrica. Eles destacam:

“Com os recursos tecnológicos disponíveis, diferente poderia ser o processo de aprendizagem da matemática a se instalar nas escolas – tanto na provocação das habilidades cognitivas dos alunos, quanto na integração de conteúdos que normalmente são estudados separadamente e desta forma o contexto da aprendizagem também poderia se aproximar daquele de natureza interdisciplinar.” (CONTIERO E GRAVINA, 2011, p.3).

O GeoGebra, software de geometria dinâmica criado em 2001 por Markus Hohenwarter, se torna apropriado como ferramenta no ensino da matemática à medida que o aluno constrói instrumentos para as suas observações e estabelece relações matemáticas pertinentes aos assuntos previamente estudados em sala de aula. Produzindo uma dimensão que extrapola o plano de visão e imaginário proposto pela educação tradicional, quadro/giz e dos livros-textos, proporcionando a partir de seus recursos, a ideia de movimento correspondente à ação dos coeficientes das funções, deste modo o aluno pode observar o efeito gráfico e algébrico do objeto de estudo.

A inserção da tecnologia nos processos educativos possibilita, além da interação prazerosa entre alunos, o desafio, a criatividade e o refinamento da interpretação crítica de pensamentos divergentes. Nesse sentido, D'Ambrosio (1998), escreve:

“O jovem inserido em um ambiente, cada vez mais permeado com as novas tecnologias, encontra pela frente, nos diversos setores da sociedade, desafios e situações que exigem pensamento divergente e criativo. O jovem sabe que aprende muito mais fora da escola. Sabe que há uma nova prática para a aquisição de conhecimento. A escola está descompassada. Se pretendermos uma educação abrangente, envolvida com o estado do mundo, abrindo perspectivas para um futuro melhor, temos que repensar nossa prática, nossos currículos. Os objetivos da educação são muito mais amplos que aqueles tradicionalmente apresentados no esquema disciplinar. Devem, necessariamente, situar a educação no contexto da globalização evidente do planeta (p.89)”.

3. Método

A metodologia empregada no projeto teve como base a Resolução de Problemas apoiada nas ideias de Polya (2006), que apresenta quatro fases para a resolução de problemas: Compreender o problema; estabelecer um plano; executar o plano e realizar o retrospecto.

As ideias de Polya tem a perspectiva de ensinar o aluno sobre como resolver problemas.

“Uma grande descoberta resolve um grande problema, mas há sempre uma pitada de descoberta na resolução de qualquer problema. O problema pode ser modesto, mas se ele desafiar a curiosidade e puser em jogo as faculdades inventivas, quem o resolver por seus próprios meios, experimentará a tensão e gozará o triunfo da descoberta. Experiências tais, numa idade suscetível, poderão gerar o gosto pelo trabalho mental e deixar, por toda a vida, a sua marca na mente e no caráter (POLYA, 2006, p. v)”.

No curso eletivo de Geometria e Computação Gráfica catalogou-se situações problema previamente selecionadas, dos mais diversos campos do conhecimento, cuja resolução seria pautada em conceitos matemáticos. Deve-se ressaltar que os alunos tinham autonomia para formar equipes e que poderiam ainda escolher temas extras que não constavam na listagem inicial. A figura 1 expõe um organograma no qual são expostas de forma simples as bases teóricas do projeto.

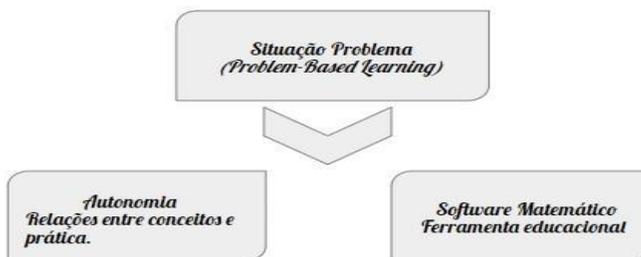


Figura 1 - Descrição das bases utilizadas no projeto: estudo de um problema utilizando relações entre conceitos matemáticos abstratos com uso da ferramenta gráfica.

Baseando-se nas equipes formadas, temas escolhidos e formatação do trabalho proposto, foram estabelecidas datas para entrega do pré-projeto e projeto final. O pré-projeto continha a introdução à situação problema escolhida, e a justificativa ao uso da ferramenta gráfica no trabalho. Essa avaliação apresenta um caráter formativo e somativo, pois compunha uma parcela da nota final da disciplina e seria utilizada como base teórica para a escrita do projeto final.

Seguindo essa metodologia, a avaliação final consistiu na escrita do projeto final, que além de conter as partes do pré-projeto previamente corrigidas, deveria conter os resultados obtidos com o uso do *software*. Somando-se a essa avaliação, foi realizado uma arguição do projeto por uma banca de professores que avaliaram a proposta do trabalho de cada equipe, durante uma apresentação oral. Essa avaliação visava analisar a capacidade comunicativa do aluno em expor suas ideias e pontos desenvolvidos ao longo do projeto. A figura 2 expõe de maneira simplificada a metodologia utilizada ao longo do projeto, com cada etapa fundamental.

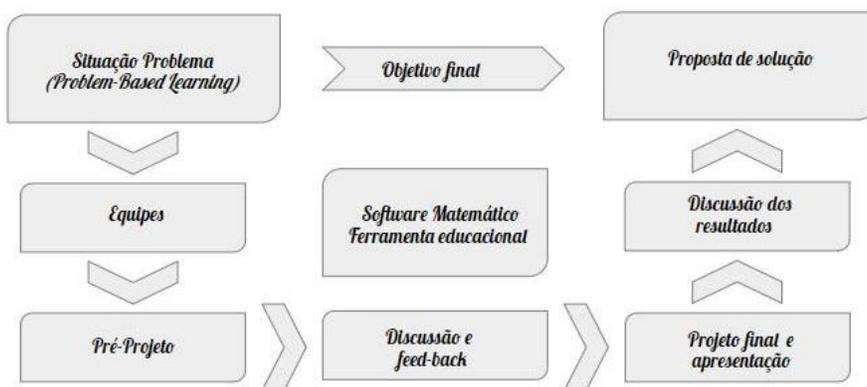


Figura 2 - Fluxograma da metodologia utilizada no projeto: estudo de um problema com o uso de uma ferramenta computacional

4. Resultados e Discussão

Consolidada ao longo de três semestres, a disciplina tem proporcionado aos alunos um maior contato com a Matemática Aplicada, as etapas inerentes ao desenvolvimento de um projeto aplicado e o trabalho em equipe. A produção do relatório final e da apresentação oral demonstraram, em sua maior parte, um altíssimo nível de qualidade evidenciado pelos comentários elogiosos da banca examinadora e muitas vezes superando as expectativas concernentes a alunos de nível médio. Ademais, a escolha multidisciplinar dos temas por vezes envolveu a participação de professores de outras áreas, como Física e Geografia, para o auxílio do desenvolvimento dos projetos. Dentre mais de 30 projetos realizados ao longo do ano de 2017, entre as mais diversas áreas, destacam-se na tabela abaixo alguns tanto pela premissa original de estudo quanto pelo seu vínculo com o *software* gráfico.

Tabela I - Comparativo entre projetos realizados

Tema do projeto	Método de análise	Resultados
Estudo da corrida eleitoral presidencial de 2018.	Coleta de dados, análise de tendências lineares via Método dos Mínimos quadrados.	Aproximações lineares de tendências de votos em função da idade/gênero do eleitor.
Análise da trajetória de Vênus.	Coleta de dados via telescópio e <i>software</i> apropriado, análise dos dados via cônicas.	Elaboração de uma função em coordenadas polares para a obtenção da posição de Vênus no céu, em um dado mês.
Análise de custos da construção de um jardim.	Variação de parâmetros para otimização de funções matemáticas, obtenção de pontos de máximo e mínimo.	Estudo de pontos de custo mínimo em função da geometria de um dado jardim: otimização de dados em funções de parâmetros fixos.

A receptividade à disciplina eletiva tem aumentado a cada semestre, recebendo um número cada vez maior de inscritos. Além disso, as competências e habilidades adquiridas, além de sua importância intrínseca para o desenvolvimento intelectual do jovem e sua preparação ao futuro mercado de trabalho, já têm se mostrado úteis em outras disciplinas obrigatórias do período curricular, tais como a melhora do nível dos relatórios das disciplinas práticas de laboratório (Química, Física e Biologia) e uma visão um pouco mais analítica dos conceitos de Economia estudados em História e Geografia.

5. Considerações finais

Ao longo de três semestres de aplicação do método no curso eletivo de Geometria e Computação Gráfica os alunos apresentaram projetos que envolviam conceitos matemáticos para a resolução de problemas multidisciplinares com o auxílio do *software* GeoGebra. Os recursos computacionais empregados revelaram-se uma valiosa ferra-

menta tecnológica que pode ser utilizada na construção do conhecimento matemático e abrir novas perspectivas no sentido de novas explorações nas estratégias empregadas para reconstruir as relações de ensino-aprendizagem na era da transformação digital.

Referências

- BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**. São Paulo: Contexto, 2002.
- BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem matemática no ensino**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, **Secretaria da Educação Básica: Orientação Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, MEC, 2006.
- BONA, B.O. **Análise de softwares educativos para o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. Unidade Universitária de Carazinho - Carazinho, RS 2009. 36 p.
- CONTIERO, L. O.; GRAVINA, M. A. **Modelagem com o GeoGebra: uma possibilidade para a educação interdisciplinar?** Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 9, p. 01-10, 2011.
- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar ou conhecer**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998.
- DANTE, L.R. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. 2ªed. São Paulo: Ática, 1998.
- LORENZATO, S. **Para aprender Matemática. Construindo laboratório de Matemática (LEM)**. Campinas – SP: Editora Autores Associados, 2006.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: um conceito subjacente**, 2012.
- Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasil. MEC, 2002.
- SCHMIDT, H. G.; ROTGANS, J. I.; YEW, E. H. J. *The process of problem-based learning: what works and why*. Blackwell Publishing, MEDICAL EDUCATION 2011, v. 45: p. 792–806. 201.
- NUNES, C.B & SOUZA, A.C.P. **A Resolução de problemas como metodologia de ensino-aprendizagem-avaliação de Matemática em sala de aula**. UNESP, Rio Claro-SP.
- POLYA, George. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.
- PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 09 set 2018.

VIKTOR FRANKL E O SENTIDO DA VIDA: REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE EDUCAÇÃO E LOGOTERAPIA

*César Ferreira da Silva
Rodrigo Augusto Mathias
Juliano Cristian Francisco*

1- INTRODUÇÃO

Em Viena, no ano de 1905, nascia Viktor Frankl. Filho de pai judeu, o qual foi secretário por longos anos no Ministério da Educação e sua mãe era polonesa e bastante dedicada ao trabalho. Suas primeiras experiências familiares foram serenas e pacíficas.

Desde muito cedo, Frankl passou a interessar-se pelos escritos de Sigmund Freud e aos 16 anos escreveu-lhe uma correspondência, que para sua surpresa foi respondida. Freud incentivava-o a continuar a escrever suas ideias e convidou o jovem Frankl a ingressar-se pelos estudos da psicologia.

No entanto, contestava alguns princípios da teoria freudiana, contestava o determinismo e mecanicismo, acreditava que o homem era sim capaz de modificar e interferir na realidade. Pensar a liberdade humana foi o primeiro marco das ideias e conceitos que viriam a ser estruturadas por Frankl mais tarde.

“Qual o sentido da vida?” esta questão foi o segundo grande marco no pensamento frankliano. Por acreditar que a Psicologia Individual de Adler pudesse trazer uma melhor compreensão humana comparada a Psicanálise, Frankl abre mão dos estudos freudianos e passa integrar grupos de estudos criados por Adler em Viena.

Em 22 de março de 1926, Frankl apresenta suas ideias sobre o sentido da vida na Associação Internacional de Psicologia Individual em Viena, durante uma conferência. Cinco dias depois, participou do III Congresso de Psicologia Individual em Dusseldorf, onde apresentou “a neurose como expressão do meio”, que por não ter sido do agrado de Adler, não foi publicado nos anais do congresso e alguns anos depois rendeu-lhe a expulsão da sociedade adleriana, tido como “herege” juntamente com outros que decidiram segui-lo.

Aos poucos as relações entre Adler e Frankl vão se rompendo, porém Frankl não desiste de seus ideais, em 1927 funda e dirige a revista *Der Mensch im Alltag. Zeitschrift zur Verbreitung und Anwendung der Individual Psychologie* (O homem na vida cotidiana. Jornal para a divulgação e aplicação da psicologia individual), Frankl funda também, próximo de Viena, vários centros de consultas para jovens. Nesta época eram comuns os casos de doenças mentais, depressões e ameaças de suicídio entre os jovens.

Mediante a esta questão, Frankl chamou a atenção das autoridades para atentarem-se ao que estava acontecendo. Após conseguir a adesão e apoio de Oswald Schwarz e Rudolf Allers, discípulos de Adler, Frankl abre os centros de atendimento em lugares estratégicos para alcançar os jovens, em prol à saúde mental daquela cidade.

A eficiência do seu trabalho foi reconhecida pela população e virou destaque para os jornais da época, em 1931 os casos de suicídios em Viena já tinham sido

reduzidos à zero. Em várias outras cidades foram abertos novos centros de atendimento, a problemática principal que assolava aqueles jovens eram questões relacionadas a sexualidade, conflitos familiares, dificuldades financeiras e distúrbios psicossomáticos. O projeto de Frankl foi um socorro prestado à juventude dos anos 30.

Nos anos 27, após a expulsão da sociedade adleriana, juntamente com Schuwarz e Allers, a revista de Frankl é fechada e ele prossegue com seus estudos na Universidade “Alma Mater” em Viena, onde se formou em medicina e anos mais tarde foi para a clínica Psiquiátrica de Steinhof.

Após especializar-se em psiquiatria e neurologia, em 1940 passou a dirigir o Departamento de Neurologia do Rothshild Hospital, onde atendia e tratava exclusivamente pacientes judeus.

Neste período, com Hitler no poder, acontece a invasão na Áustria pelos nazistas e inicia-se a Segunda Guerra Mundial. Milhares de judeus são massacrados e aniquilados. Dentre os familiares de Frankl, cada um tentou se salvar como pode: sua irmã Stella imigrou para Austrália e viveu lá até seus últimos dias, seu irmão foi capturado em uma tentativa de imigração para Itália, foi preso e levado ao campo de concentração de Auschwitz, juntamente com sua esposa. Resta então Viktor com seus pais já idosos.

Nesta situação de terror, vivenciado por aquelas pessoas, Frankl tenta conseguir asilo para os seus pais nos Estados Unidos, porém receava de que fossem levados aos campos de concentrações. Em um dia, sem saber ao certo como agir, foi a uma igreja para uma apresentação de Órgão, a fim de meditar e refletir sobre sua vida, carreira e possível abandono dos pais, ao retornar para casa, encontrou em cima do rádio um pedaço de mármore que seu pai havia conseguido nos escombros de uma antiga sinagoga, que tinha escrito um dos 10 mandamentos bíblicos: “Honra teu pai e tua mãe para que se prolongue teus dias na face da terra que o Senhor teu Deus vai te dar” (Ex 20:12), Frankl entende ser este um sinal de Deus para que ele fique na Áustria, na companhia de seus pais e de Tilly (uma jovem com quem havia se casado no início de 1942). Nesta época também, Frankl tem um sonho intrigante, em que vê uma multidão de psicóticos e pacientes nas filas da câmara de gás, e tomado de grande compaixão, ele une-se a eles e inicia trabalhos de psicoterapia, acreditando ter mais valor esta atitude do que atuando com grande status nos gabinetes de uma psiquiatria.

No final deste ano ainda, Frankl foi separado da sua família, cada um havia sido levado a um campo de concentração diferente. No campo de concentração em Auschwitz ele recebe o numero de 119.104, nestas condições não haviam nomes, nem sobrenomes, nem títulos. Eram números, cada um com o seu; marcados para o massacre. Seus pais morreram nos campos em que estavam, porém Frankl possuía uma ligação muito forte com eles, era como se na alma ainda estivessem ligados e unidos.

Frankl passou anos no campo de concentração, presenciando a morte de milhares de pessoas, vivendo no limite da angustia, do medo e da opressão. Muitos prisioneiros preferiram morrer a vivenciar todo aquele tormento, a morte rondava lentamente por aqueles corredores, onde se encontravam os prisioneiros judeus. Seus

escritos sobre Logoterapia do mundo – O Homem em busca de Sentido foram destruídos.

Nos campos de concentração, Viktor Frankl entende que muito mais do que a realização dos desejos, satisfação dos prazeres, busca de bens materiais e auto-realização, o homem estaria no mundo em busca de sentido para sua vida. Este sentido que é banalizado pela liberdade pessoal e direcionado para os valores culturais. Para ele, o que levaria aqueles prisioneiros a almejavem a continuação da vida lá fora, era justamente o sentido da vida em caráter de missão intransferível e pessoal. O sentido da vida seria a explicação para o fato de muitos daqueles prisioneiros conseguirem suportar o intenso sofrimento e dor, ou seja, sem sentido vital, o homem seria incapaz de suportar o sofrimento e encontraria no desespero, a sua morte.

Nesta linha de pensamento, fundamenta-se então a logoterapia. Entendendo que o ser humano carece de encontrar o sentido para sua vida, o qual daria forças a suportar qualquer adversidade ou sofrimento. Frankl percebe que cada amanhecer é único e poderia ser o último, as incertezas que o campo de concentração traziam eram grandes, pois não se tinha certeza que o amanhã existiria, aquela poderia ser então a última oportunidade de viver.

Frankl praticou uma forma de psicoterapia completamente diferente de tudo que se tinha visto até então, talvez o único a trabalhar nessas condições: de prisioneiro, atendendo seus companheiros na mesma condição, prestes a morrer a qualquer momento. O fato de Frankl ter trabalhado no Ministério da educação, fez grande diferença, no processo desenvolvimento de sua logoterapia, Frankl através da Educação desenvolve um olhar Humanista, esse olhar abrange ressignificações psicológicas que foram essenciais para o enfrentamento das dificuldades no campo de concentração, podemos realizar nesse sentido uma analogia entre o opressor e o oprimido e neste contexto aproximar o olhar humanista de Frankl ao de Paulo Freire, parafraseando Freire (1987) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, nos mostra que:

[...] experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior” (FREIRE, 1987, p. 28).

Ainda nesse contexto outro autor que pode contribuir para presente reflexão humanista e o estudioso e Educador Humberto Maturana (2002), Frankl não teve contato direto com Maturana, mas suas proposições podem se encontrar em seus traços humanísticos na crença das nuances educacionais da vida humana, neste sentido Maturana corrobora que:

A educação como sistema educacional configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver, o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar. A educação é um processo contínuo que dura toda a vida, e que faz da comunidade onde vivemos um mundo espontaneamente conservador, ao qual o educar se refere. Isso não significa, é claro, que o mundo do educar

não mude, mas sim que a educação, como sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente (MATURANA, 2002, p. 29).

A perspectiva da educação em Maturana mostra-nos uma visão bem abrangente nos efeitos de longa duração na vida de cada indivíduo social, mostrando-nos que sua aprendizagem é contínua e não se altera tão facilmente e pode durar a vida toda, para Freire, no entanto a educação é entendida através de uma forma de mudança, transformação, libertação e autonomia, vejamos a fala de Freire (1987, p.36), “Deve ser uma força de mudança e de libertação, nem alienada e nem alienante. É uma relação entre educando, educador e o mundo que se dá na interação entre prática e teoria. “Educação para o homem-sujeito” não podemos deixar de notar que tanto a educação em Freire quanto em Maturana são expoentes singulares para cada teórico e que formam e buscam abarcar a sociedade em sua totalidade como perspectivas de transformação social e política, acreditando que ela configura o mundo entre os educadores e educandos mesmo que eles tenham suas singularidades.

Voltando as proposições de Frankl, agora respaldados de seu olhar humanístico pela educação, seus atendimentos não tinham nenhuma formalidade, eram realizados em qualquer lugar, muitas vezes em meio ao desespero, a fome, a dor, nas madrugadas, no escuro, nas condições que ele mesmo vivenciava. Frankl procurava resgatar o sentido da vida de seus companheiros, este resgate produzia forças para tolerar o sofrimento e a dor parecia diminuir. Este processo de resgate produzia nos seus companheiros uma força vital para viver mais um dia. E mesmo aqueles que eram levados para as câmaras de gás, caminhavam orgulhosamente para o seu próprio holocausto, como quem oferece a própria vida para Deus em sacrifício, muitos caminhavam de mãos postas orando e cantando salmos.

Este terror vivenciado no campo de concentração durou três longos anos, Frankl foi liberado em 27 de Abril de 1945 e havia completado recentemente seus 40 anos. O primeiro dia de liberdade, ao olhar para o imenso céu azul e ouvir o cantar dos pássaros, sentiu a nua existência. Prostrou-se ao chão e disse “Em minha angustia gritei para Deus e ele me respondeu e me deu alento”. Mesmo sabendo que não tinha mais sua família e que havia perdido também seus companheiros de prisão, a vida suplicava por coragem.

Nesta nova etapa de sua vida, Frankl reassume o Hospital Policlínico de Viena como chefe do departamento de neurologia e baseado nas suas próprias experiências no campo de concentração, escreve o livro *Arztliche Seelsorge* (O Doutor e a Alma). Nos primeiros dias de liberdade, Frankl decide procurar nas listagens dos desaparecidos os nomes dos seus parentes e de Tilly, após descobrir a morte da sua esposa, ele liga um gravador e dita o livro “Um Psicólogo no Campo de Concentração”, que foi um de seus livros mais importantes.

Alguns anos mais tarde, Franklin casa-se com Eleonore Schwindt, enfermeira da policlínica onde trabalhava e tiveram Gabriela, que se tornou psicóloga. Seus livros se tornaram sucesso no mundo todo, Frankl se tornou professor de importantes universidades e seu trabalho foi reconhecido como de extrema contribuição e

importância para a clínica psiquiátrica e psicológica, resultando em várias viagens pelo mundo.

No ano de 1984, Frankl esteve no Brasil e ao desembarcar em Porto Alegre, foi recepcionado, para sua surpresa, por duas pessoas de grande significado em sua vida: a irmã de Tilly e seu ex-sogro, que se refugiaram no Brasil durante a guerra.

2- REFERÊNCIAL TEÓRICO

O Sentido da Vida

O sentido da vida é uma particularidade de cada um levando-se em conta nosso contexto histórico de vida, nosso ambiente, nosso desejo mais íntimo, nosso “sonho” (que pode e deve ser trabalhado para que se realize), mas principalmente os nossos valores. É cultural esperarmos o que a vida pode nos proporcionar, mas logoterapeuticamente, o correto é o que nós podemos fazer pela vida.

O sentido da vida se afirma através da realização de valores como dito anteriormente. Valores estes que Frankl dividiu em três níveis:

- Valores criativos: realizados por um ato criador. Ex: a arte.
- Valores vivenciados: realizados pela experiência vital.
- Valores das atitudes: realizados nos limites da vida. Como o ser age mediante um obstáculo onde só é possível a sua aceitação. Ex: Campo de concentração.

A realização do sentido da vida se dá através da liberdade e da responsabilidade. Frankl tinha a preocupação em esclarecer que a expressão “sentido da vida” não faz referência a uma colocação vaga, nem tampouco a um sentido geral, total ou genérico. De acordo com Pereira (2008, p. 160) “já que o termo ‘vida’ não deve ser tomado com a vagueza que pressupõe e, sim, como a existência concreta e singular de uma pessoa, num determinado contexto histórico e situacional.”

Usando de um pequeno trecho escrito pelo próprio Frankl, a definição da palavra ‘sentido’, para ele, se desenvolve no contexto terapêutico da seguinte forma: “sentido é o que se tensiona, seja por uma pessoa que me pergunta algo, seja por uma situação que encerra uma pergunta e clama por resposta.” (FRANKL, 1988, p.61)

O Vazio Existencial

O ser “sobrevive” mergulhado em seu íntimo vazio existencial, ou “vácuo existencial” como diria Frankl, onde o próprio não sabe o que fazer, nem para que fazer; não sabe no que acreditar e não tem algo, ou alguém para se inspirar. É justamente esta entrega a uma razão de viver, o despertar do sentido da vida, que se baseia o estudo de Viktor E. Frankl, a logoterapia.

Segundo Frankl (1992) citado por Pereira (2008) o sentido da vida independe de orientação religiosa, sexo, condição social, idade, Q.I ou ambiente; o sentido da vida é inerente do ser humano e há comprovação empírica para provar isto.

Pereira, em seu artigo “Mundo e sentido na obra de Viktor Frankl”, conclui seu texto usando das palavras do próprio Frankl (1988):
Hoje, vive-se uma era de esgotamento e desaparecimento das tradições. Desse modo, ao invés de novos valores serem encontrados através de sentidos únicos, o inverso ocorre. Valores universais estão em declínio. Por isso, cada vez mais pessoas são tomadas por um sentimento de falta de propósito, ou de vazio, ou, ao que costumo chamar de vácuo existencial. (FRANKL, 1988, p.54, citado por PEREIRA, 2008, p. 165)

Gomes (1987, p. 46) diz “a frustração do desejo de significação é o que Frankl denomina ‘frustração existencial’. Esta frustração às vezes pode ser compensada por um forte desejo de poder ou, em outras situações, pelo desejo de prazer.” E diz ainda “A frustração existencial conduzirá muitas vezes à busca de compensações no exacerbamento da sexualidade, o que não soluciona o problema, podendo desencadear um vazio ainda maior.”

Frankl, assim como Sören Kierkegaard ou qualquer outro adepto dos pensamentos existencialistas, acreditam que o desespero é fundamental no processo de crescimento íntimo. Denstone (s/d) diz em outras palavras “neste sentido, quando o indivíduo se encontra em uma situação adversa e estabelece uma meta para sair de onde está, o estado normal de tensão noodinâmica o equilibra e o auxilia para que ele supere os seus obstáculos, desde que aceite o desafio de seguir em frente sem o receio do fracasso.”

A própria busca pelo sentido da vida, como diz Gomes (1987, p.48) “poderá na verdade provocar mais tensão do que equilíbrio e, paradoxalmente, a tensão acaba sendo um requisito para a saúde mental. (...) curiosamente, é a tensão que proporciona o equilíbrio e, geralmente, uma pessoa feliz tem uma vida cheia de preocupações, tensa.”

Frustração Existencial e Neuroses Noogênicas

Há atualmente uma existência cada vez maior de pessoas que não sabem o sentido de sua vida e que por isso se pegam frustradas cotidianamente, contudo se essas frustrações não tiverem a sua notória análise pode se desenvolver um tipo de patologia que Viktor Frankl nomeia como Neurose Noogênica, a raiz dessa neurose pode estar ligada ao sentido de vida espiritual do indivíduo.

As neuroses noogênicas sempre surgem no âmbito espiritual do indivíduo e tem grande relevância de sua aparição em crises existenciais e frustrações vividas pelo indivíduo de forma marcante em sua vida.

A Essência da Existência

A logoterapia diz que o encerramento da vida não se dá como autorrealização, contudo sim como autotranscendência que é a elevação máxima do ser em todos os âmbitos possíveis. Desta forma, quanto mais se tenta chegar à autorrealização, mais distante dela se fica. A autorrealização não é o fim nela mesma, mas uma construção em direção ao sentido a realizar ou a outro ser humano a encontrar. Portanto a autorrealização é a consequência da autotranscendência.

O Sentido do Amor

Para Frankl o sentido para o amor se dá na aceitação de ambas as partes, é um encontro onde se almejam um sentido para uma construção que podemos denominar de sentido de vida,

“Amar significa poder dizer tu a alguém. E não significa apenas poder dizer tu a uma pessoa, mais ainda dizer sim a ela; portanto, não somente ocupar-se dela em sua essência, em sua singularidade e unicidade, [...] mas ainda reconhecê-la em seu valor intrínseco [...] ver o seu poder-ser e o seu dever-ser. Vale isto afirmar não vê-lo só como efetivamente é, mais ainda como possa vir a ser e deva ser. Em outras palavras, para usarmos a bela frase de Dostoiéwski, ‘amar significa ver a outra pessoa assim como Deus a pensou.’” (Viktor Frankl, *Psicoterapia para todos*, p. 78)

Desta forma, pode-se afirmar que no contexto logoterapêutico, o amor é capaz de proporcionar uma visão mais nítida ante as potencialidades do outro, possibilitando crescimento mútuo.

O Sentido do Sofrimento

Com o desenrolar de nossas vidas podemos nos deparar com muitos aspectos que são inevitáveis em nosso viver, como o sofrimento, este pode se dar pela perda de um ente querido, uma situação que não é de nosso grado, uma perda de expectativa que almejavamos, com todos esses aspectos de sofrimento cabe ao indivíduo se situar e aprender a conviver com este sofrimento sempre almejando encontrar o sentido e com a finalidade de aprender e crescer com ele.

O Supra Sentido

Segundo o pensamento logoterápico a vida tem um supra sentido ou seja, um sentido superior que rompe as barreiras e que sobrepõe toda e qualquer compreensão intelectual do ser humano. Este supra sentido pode ser visto mais claramente no amago de uma crença religiosa, onde se acredita em algo ou alguém que não se pode ser visto mais sim senti-lo. Este é um sentido que uma sociedade em âmbito mundial experiência desde as premissas da criação de diversas crenças religiosas, contudo sempre almejando transcende-las de forma a ter o por quê de viver e acreditar.

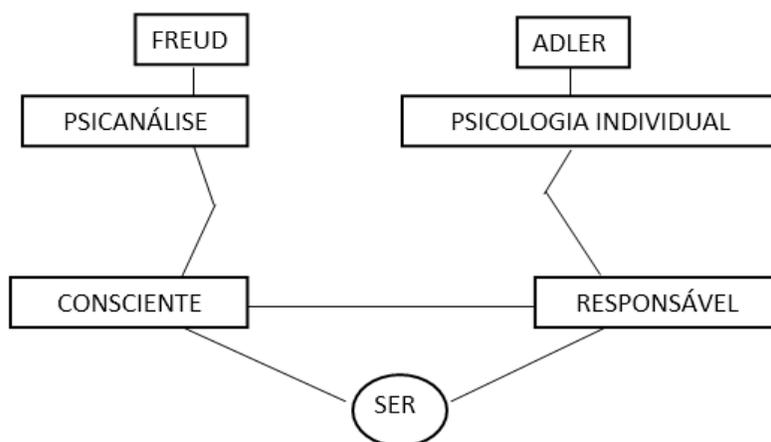
A Logoterapia como Técnica

A logoterapia é também conhecida como a terceira escola Vienense em psicoterapia. Frankl, que fora discípulo de Freud e Adler não concordava com as visões limitadas de seus mestres e, a partir dos seus estudos sobre a tradição da ética material dos valores, de Max Scheler, cria sua própria teoria fundindo os preceitos da existência humana da psicanálise de Freud e da psicologia individual de Adler nascendo assim a Logoterapia que era aceitar no homem a sua realidade consciente e responsável. [...] a consciência e a responsabilidade constituem precisamente os dois fatos fundamentais da existência humana. O qual, traduzido numa forma antropológica fundamental, poderia se expressar assim: ser-homem equivale a ser-consciente e

responsável. (...) são os dois aspectos juntos e combinados que oferecem a imagem total e verdadeira do homem. (FRANKL, 1967, p.13, citado por KROEFF, 2011, p.69)

Frankl também divergia da visão de Maslow quanto a sua teoria da auto realização. Segundo ele, a auto realização só é concretizada após o sentido da vida ter sido alcançado. Para Frankl é “quando o indivíduo sai de si, ao encontro de alguém, ou algo.” (FRANKL, 1970, p. 117). O qual chamou de “auto transcendência”.

Segundo Kroeff (2011, p.71) “Talvez uma das lacunas na qual se ressintam os logoterapeutas é quanto a como deve atuar o terapeuta em sessões de logoterapia.” E disse ainda: “Frankl não deixou nenhum escrito no qual esta questão seja trabalhada sistemática e exaustivamente. Defendendo que o terapeuta deveria ser criativo e capaz de improvisar, além de ajustar às diversas situações e casos que estejam sendo tratados.”



Um dos fatores que fazia Frankl divergir da psicanálise era a respeito do tempo, propriamente dito. Frankl não negava a importância da infância, do ambiente ou do conhecimento adquirido como influenciadores do momento “agora” do paciente. Porém seu olhar como terapeuta era voltado para o “daqui pra frente”, é como explica KROEFF (2011, p.71) “Já a logoterapia, por centrar-se na questão do sentido a ser realizado, o qual está no futuro, tenderia a ser mais prospectiva do que retrospectiva, ou seja, mais focada na dimensão futura.”

Frankl não queria substituir a psicoterapia, ele queria apenas complementá-la com a logoterapia. Frankl não queria, como tantos, esquematizar o método psicoterapêutico, ele dizia que “o essencial é improvisar e individualizar.” (FRANKL, 1978, p.200, citado por KROEFF, 2011, p. 72).

Ainda a respeito da logoterapia como método, Kroeff em seu artigo “Logoterapia: uma visão da psicoterapia” menciona Elisabeth Lukas, seguidora renomada de Frankl, para explicar, em outras palavras, o papel do logoterapeuta na abordagem clínica: “nós os psicoterapeutas temos que improvisar, experimentar e

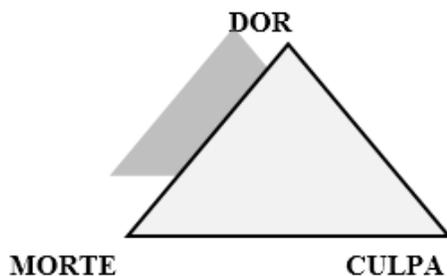
investigar: na logoterapia não há padrões fixos”. (LUKAS, 2014, p.210, citado por KROEFF, 2011, p.72)

Lukas afirma que:

A logoterapia ensina que uma falsa compreensão e um simples reflexo dos problemas apresentados aprisionam cada vez mais neles, o paciente. Se o paciente vem e afirma que a vida já não lhe proporciona nenhuma alegria, um logoterapeuta não dirá nunca: ‘queres dizer, então, que não desejas continuar vivendo, que queres morrer?’ (...) Mas dirá talvez: ‘E as tarefas da vida que lhe aguardam?’ (LUKAS, 2014, p.155-156, citado por KROEFF, 2011, p. 72-73)

Segundo Gomes (1987, p. 79) “(...) o psicodiagnóstico frequentemente avalia o estado em que a pessoa se encontra, considerando-se sua dimensão existencial ou psicológica, enquanto que a Logoterapia está preocupada com uma outra, dimensão adicional, a dimensão noética, o espírito.

A Tríade Trágica



Segundo Frankl, a tríade pode ser revertida em algo positivo. Mas como isto é possível em momentos onde dizer “sim” à vida nos parece quase impossível? Frankl diz que a tríade pode ser revertida através da transformação criativa do problema em algo positivo, ou até mesmo construtivo. Ele chamou esta superação de “otimismo trágico”. Esta “construção”, ou “renovação” em uma nova atmosfera motivacional passa, segundo Frankl, por três etapas que se complementam formando esta tríade otimista:

1. Transformar o sofrimento numa conquista e numa realização humana.
 2. Extrair da culpa a oportunidade de mudar a si mesmo, para melhor.
 3. Fazer da transitoriedade da vida um incentivo para realizar ações responsáveis.
- (Frankl, 1991, p.119, citado por Pinel, 2011, s/p)

Tudo isto sem imposições próprias ou de terceiros. Este processo é uma constante luta íntima de aceitação, consciência e desejo de mudanças naturais, pois para

o amor e a fé não existe pressão. Este poder inerente ao ser humano vem de dentro, é como um sopro de sentido que a espiritualidade inspira o ser.

Frankl diz: “O ser humano não é alguém em busca de felicidade, mas sim alguém em busca de uma razão para ser feliz.”

3- METODOLOGIA

Pretender-se-á encontrar uma aproximação teórica e conceitual no que versa as contribuições da logoterapia ao sentido da existência humana, e como ela implica no processo de melhoramento no que tange a saúde mental do ser humano. Para tal empreitada, a melhor metodologia que poderá responder aos objetivos propostos na presente proposta de pesquisa se constituirá na realização metodológica de uma pesquisa teórico bibliográfica. Para tanto, é de suma importância que a pesquisa teórica bibliográfica e científica deva ter como pressuposto o rigor metodológico a clareza em seus objetivos, conhecimento e aprofundamento do tema a ser trabalhado.

O Estudioso sobre os processos metodológicos de pesquisa, Gil (2002), explana sobre o quão é importante se conhecer o rigor de uma pesquisa científica, vejamos no trecho seguinte que:

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. (GIL, 2002, p. 17)

Ainda, para Gil (2002), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (Gil, 2002, p.45)

Foi definido então, como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, por acreditar ser o tipo de pesquisa mais pertinente a atender às questões presentes nesta pesquisa e por entender, que “[...] é a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela”. (Minayo, apud LIMA; MIOTO, 2007, p. 39)

Em relação ao procedimento de pesquisa bibliográfica, que, por muitas vezes, vem aparecendo como revisão da literatura ou revisão bibliográfica, é muito importante compreender que o pesquisa bibliográfica já contempla também aspectos da revisão de literatura, como afirma Lima e Miotto (2007) no seguinte trecho:

Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimento de busca por soluções atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38)

Sendo assim, a “pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto” (GIL apud LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

Já então definidos, portanto, os parâmetros metodológicos, obedecer-se-á ao primeiro pressuposto da pesquisa bibliográfica, procedendo com a leitura do material construído no levantamento bibliográfico, que de acordo com Lima e Mioto (2007), versa sobre a importância da leitura do material pesquisado.

No caso da pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência (LIMA; MIOTO, 2007, p.41)

Claro está, desse modo, que a pesquisa bibliográfica totalmente alinhada aos objetivos da presente pesquisa, permite dar total ancoramento teórico para poder vislumbrar respostas a respeito da compreensão do porque o ser humano vive constantemente a sombra de processos geradores de adoecimento psíquico e como a logoterapia poderá trabalhar como mecanismo de enfrentamento e superação desse mal estar. Desta forma, e com tamanha inquietação, poder-se-á mais uma vez solidificar que a pesquisa bibliográfica possui envergadura teórica tal para dar conta da presente proposta de pesquisa. Lima e Mioto (2007), mais uma vez, podem reafirmar que:

[...] reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

Portanto, é nesse sentido teórico metodológico, que esta pesquisa se ancorará, e em linhas gerais prostrará trazer reflexões acerca do modo como a logoterapia enquanto mecanismo de enfrentamento psicológico poderá contribuir na compreensão do sentido da vida, e na superação do adoecimento psíquico causado pelas dificuldades cotidianas e do vazio existencial produzidos pelas inquietações psicológicas da vida humana, certo que os teóricos apresentados darão sustentação tal para tamanha complexidade apresentada. Está nítido que Frankl como estudioso da existência humana vislumbra que a compreensão do sentido da vida é uma porta para enfrentar as desigualdades e dificuldades enfrentadas pela sociedade. Ainda que todas possibilidades apresentadas pelo autor não sejam suficientes para trazer todas respostas acerca do sentido da existência humana, precisar-se-á sempre vislumbrar que o homem é um ser complexo e que está passando por constantes metamorfoses existenciais e que sempre novas questões irão surgir.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho procuramos explicar desde os primórdios da criação da logoterapia tendo suas raízes na teoria de Freud e de Adler, mas sim mostrar claramente a divisão e rompimento de Viktor Frankl com seus mestres, toda historia desde a infância aos campos de concentração foram fatores culminantes para o crescimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento da criação da teoria da logoterapia, ela surge como a terceira escola de Viena e além do mais não vem com o proposito de substituir a psicoterapia tradicional, mas sim complementa-la visando à abertura de novas propostas para o paciente tanto em âmbito individual no contexto unitário do termo, mas sim em âmbito clinico, claramente vemos estas palavras na citação a seguir:

O logoterapeuta não esquece a condição psíquica e psico-física do homem, sua estrutura pulsional, a importância da infância, do ambiente e do que aprendeu no passado. Porém, completa este esquema antigo afirmando no homem uma dimensão espiritual; dentro desta dimensão, o homem pode fixar uma tarefa por si mesma, e não para resolver suas tensões internas, pode realizar esta tarefa porque a considera justa e importante, e não porque lhe permite satisfazer seus desejos ou diminuir o peso de suas aspirações sociais. A logoterapia, portanto, substitui a fórmula niilista de que o homem 'é somente' (um animal mais evoluído, um produto do acaso...) pela fórmula positiva de que o homem é muito mais. (LUKAS, 2014, p. 52).

Pensando de forma póstuma Frankl em sua época atuou brilhantemente nos campos de concentração fazendo clinica onde podia ou convenha-se a ele e seus companheiros de sofrimento. Trazendo este pensamento póstumo aos dias atuais Paulo Kroeff em seu artigo Logoterapia: Uma Visão da Psicoterapia nos apresenta com extrema maestria os caminhos clínicos que devemos seguir para um bom complemento de alguma psicoterapia e também agirmos de forma autônoma na clinica.

O legado deixado por este importante teórico contribui para a melhor compreensão do indivíduo, não apenas como refém de sua história, mas como protagonista. Portador do poder de decisão e responsabilidades ante suas escolhas, e mais do que isso, agente de transformação de si mesmo no mundo, a partir do entendimento do sentido da própria vida, seja este sentido a médio, curto ou longo prazo.

Acreditamos que a luz desta essência existencial possa reluzir nas auras do despertar de sentido oferecido pela logoterapia de Viktor Frankl. Encerramos este postulado de Frank com uma brilhante frase do criador da Logoterapia: "Encontrei o significado da minha vida, ajudando os outros a encontrarem o sentido de suas vidas." (Viktor Emil Frankl)

REFERÊNCIAS

- FIZZOTTI, E. (1981). **De Freud a Frankl - Interrogantes sobre el vacío existencial**. Pamplona: Eunsa.
- FRANKL, V. E. **Em busca de sentido. Um Psicólogo no Campo de Concentração, Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**, Tradução de Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. Porto Alegre, Sulina, 1987; São Leopoldo, Sinodal, 1987.
- FRANKL, V. E. (1978). **Fundamentos antropológicos da psicoterapia**. Rio de Janeiro: Zahar.
- FRANKL, V. E. (1988) **Psicoterapia para Todos**, (1ª ed.). Tradução de Antonio Allgayer. Petrópolis: Editora Vozes.
- FENOMENOLOGIA**. Disponível em:<http://www.angelfire.com/nf/fenomenologia/textos/frankltext2.html>
- GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: 4 Ed. Atlas. 2002.
- KROEFF, P. (2007). **Logoterapia, sentido de vida y la tríada trágica:sufrimiento, culpa y muerte**. Revista Mexicana de Logoterapia, 19, pp. 16-24.
- LIMA, T. C. S; MIOTO, R.C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katál, Florianópolis, v.10, p.37- 45, 2007.
- LOGOTERAPIA**. Disponível em: <http://www.logoterapiaonline.com.br/pages/main.php>. Acesso em: 28, out. 2014.
- LOGOTERAPIA**. Disponível em: <https://psicologado.com/atuação/psicologia-social/o-conceito-de-otimismo-tragico-de-viktor-emil-frankl-subsidios-apa-o-exercicio-do-no-oficio-educador-social>
- LUKAS, E. (s/d). **Tu vida tiene sentido – Logoterapia y salud mental**. Barcelona: Claves. Carvalho, O. de. (1997) **A Mensagem de Viktor Frankl**. Disponível em: <<http://www.oindividuo.com/convidado/olavo1.htm>>. Acesso em: 29 out. 2014.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. Reimp. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MYNAIO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Jairo: Paz e Terra, 1987.
- PINEL, Hiran. **Educadores de rua, michês e a prevenção contra a s DST/AIDS: uma compreensão "frankliana" do ofício no sentido da vida**. Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2000. 2 volumes. PINEL, Hiran. **Educadores da noite**. 2 ed. Belo Horizonte: NUEX-PSI, 2011.
- STUDART, Ivo Pereira, **Mundo e Sentido na Obra de Viktor Frankl**, disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1809-68672011000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 28.out.2014

AUTORES E AUTORAS

Adriana Martins Coelho

Maestranda em Ciências de la Educación por la Universidad de la Empresa, en Montevideo Uruguay; Postgrado en Neuropsicología – Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo – FMUSP/BR; Graduado em Psicologia – Universidade Paulista- UNIP/BR

Alice Cristina Souza Lacerda Melo de Souza

Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia PPGE-MEPE/UNIR

Aline de Aquino

Geógrafa formada pela UNESP. Mestrado e doutorado pela mesma instituição. Experiência docente no ensino médio e superior.

Ana Beatriz de Jesus Gonçalves Torres

Estudante do Curso Técnico de Nível Médio Integrado do *Campus* Floresta, do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE).

Ana Cristina Magalhães Jardim

Doutoranda em História pela UFOP.

Ana Cristina Mendes Muchon

Nutricionista, Mestre em Saúde Coletiva. MBA em Administração de Sistemas Públicos, Professora do Centro Universitário UNA Bom Despacho/MG.

Ana Paula Greller

Pedagoga na Universidade Federal do Rio Grande. Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPEL. Assistente a Docência – UAB/CAPES no Polo de Apoio ao Ensino a Distância de São Lourenço do Sul/RS. Integrante do FEpráxis/UFPEL. ana.grellert@furg.br

Ana Quiovetti do Nascimento

Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia PPGE-MEPE/UNIR

Aparecido Donizetti Galdino

Licenciado em História (UNINTER). Graduando em Matemática (UNIFIEO).

Camilla Mielly Gomes da Silva

Graduando(a) em Biomedicina, Centro de Biociências da UFPE.

Carmén Tereza Velanga

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003).

César Ferreira da Silva

Bacharel em Psicologia e Psicólogo pela Faculdade Pitágoras, Poços de Caldas/MG, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNIFRAN). Possui experiência na área de Psicologia Clínica e Psicologia Social com ênfase em Desigualdades Sociais, Educação e Adoecimento Psíquico. Eixos de Pesquisa: Sociologia da Educação, Educação Escolar, Materialismo Cultural em Raymond Williams, Educação Popular.

Christiane Heemann

Doutora em Linguística Aplicada (UCPEL). Professora na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Pós-doutoranda na Universidade Aberta de Portugal (UAb). Email: chrisheemann@gmail.com

Cícero Barbosa de Lima

Graduado em História / Pós-graduado em História do Brasil. e Psicopedagogia Clínica e Institucional. gibicicero.capoeira@gmail.com

Cládice Nóbile Diniz

Doutora em Ciência da Informação (UFRJ), professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. E-mail: cladice.diniz@unirio.br

Clênio Silva da Cruz

Mestrando em Medicina Tropical na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife - Brasil.

Cristiane de Souza Amaral Ha

Secretária Municipal de Educação Cultura e Desporto de São Lourenço do Sul. Tutora Presencial do Curso de Licenciatura em Filosofia/UFPEL, no Polo de Apoio ao Ensino a Distância de São Lourenço do Sul. Pedagoga/UFPM. Especialista em Direito Educacional no Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo Centro Universitário Claretiano. crisahax@hotmail.com

Daniela Vasconcelos Cardoso Assunção

Nutricionista, Mestre em Tecnologia de Alimentos, Professora do Centro Universitário UNA Bom Despacho/MG.

Débora dos Santos Moraes

Tutora Presencial dos Cursos Técnicos – IFSUL/Campus Visconde da Graça, no Polo de Apoio ao Ensino a Distância de São Lourenço do Sul-RS. Tecnóloga em Processamento de Dados/UCPEL. Especialista em Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação/FURG. debynhamoraes@gmail.com

Débora Ellen dos Anjos Vasconcelos

Mestranda em Ciências Biológicas na UFPE

Deyzi Caroline da Silva Barbosa

Mestrando em Ciências Farmacêuticas na UFPE

Eliara Beatriz Westphal Conrad

Coordenadora do Polo de Apoio ao Ensino a Distância de São Lourenço do Sul. Pedagogia/ULBRA. Especialista em Gestão Escolar pela UNICID. eliarawconrad@hotmail.com

Ellen Cristina Costa da Silva

Graduada em Bacharel/Licenciatura em Química (Ufam)– Mestre em Química de Produtos Naturais (Ufam) – Doutorado em Química (Ufam) – Atua como Professora do Centro Universitário Fametro (CeUni-Fametro)

Elson Silva de Sousa

Mestre em Docência em Educ. em Ciências e Matemática (UFPA). Professor do IFMA Buriticupu.

Eric Pizzini Bernardo

Colégio Uirapuru. E-mail: eric.bernardo@colegiourapuru.com.br

Erilene Maria Mourão Solart

Graduada em Pedagogia e Ciências Biológicas, Especialização em Metodologia do Ensino Superior, Coordenação Pedagógica, Políticas Públicas e Contextos Educativos, Mestrado em Ciências da Educação. Atua como Professora - Centro Universitário Fametro – CeUni - Fametro.

Erinaldo Silva Oliveira

Administrador, Técnico Administrativo em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (Ifam), Especialista em Recursos Humanos (Centro Universitário Internacional Uninter).

Erinaldo Silva Oliveira

Administrador, Técnico Administrativo em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (Ifam), Especialista em Recursos Humanos (Centro Universitário Internacional Uninter).

Evelyne Lopes Ferreira

Engenheira de Controle e Automação, Especialista em Engenharia de Sistemas, Mestre em Engenharia Elétrica. Professora da Faculdade UNA – Sete Lagoas/MG.

Fabiano Hector Lira Muller

Historiador, Técnico Administrativo em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Mestrando em Ensino (Univates). Especialista em Administração e Gestão do Conhecimento (Centro Universitário Internacional Uninter).

Fabricia Cândida Aparecida De Paula Raggi

Enfermeira, Pedagoga, Mestre em Administração. Professora da Faculdade UNA – Sete Lagoas/MG.

Fernanda dos Santos Paulo

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos, Bolsista Capes - Proex (2014-2018). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Bolsista CNPq (2012-2013). Especialista em Educação Popular: Gestão de Movimentos Sociais pelo Brava Gente e Instituto IVOTI (2007-2010). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Metodista/IPA (2006-2008). Curso Normal em nível médio (Magistério). Educadora Popular na Associação de Educadores Populares de Porto Alegre/AEPPA e coordenadora do Núcleo de formação política e do Grupo de Trabalho de construção de Propostas de Cursos de Extensão, Graduação e Especialização para Educadores Populares. Professora do Instituto de Desenvolvimento Social Brava Gente em parceria com a Faculdade Santo Augusto/FAISA, atuando nos cursos de Especialização e Extensão. Professora Tutora da Uniasselvi/IERGS no curso de Pedagogia. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNOESC. Integrante do Grupo de Pesquisa: Mediações Pedagógicas e Cidadania, na UNISINOS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Popular, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação não Escolar; Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Universidade Popular, Pedagogia freiriana, Formação de Educadores Populares e Educadores Sociais, Movimentos Sociais, Políticas Públicas educacionais e história e memória da Educação Popular. Participa como membro da coordenação desde 2017 do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul (FEJARS).

Francisco Pessoa de Paiva Júnior

Mestre em Matemática Aplicada e Computacional (UNICAMP). Professor do IFMA Santa Inês.

Giovanna de Lima Rodrigues Sá

Estudante do Curso Técnico de Nível Médio Integrado do *Campus* Floresta, do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE).

Gislene Maida Papadopoli

Psicopedagoga Clínica e Institucional; Neuropsicopedagoga Clínica e Institucional; e-mail: gipapadopoli@hotmail.com

Ingrid Gehlen Felkl

Mestra em Educação. Integra a linha de pesquisa Formação de professores, produção do conhecimento e processos pedagógicos. Bacharel em Psicologia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

Ivo Dickmann

Doutor em Educação, professor no PPGE da Unochapecó. Líder do grupo de pesquisa Palavrção. Editor da Revista Pedagógica. educador.ivo@unochapeco.edu.br

Jaime da Costa Pantoja

Mestre em Biologia Ambiental (UFPA). Professor da UFPA Campus Bragança.

Jessica Rodrigues P. da Silva

Doutoranda em Engenharia Química (UFRJ), pesquisadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. E-mail: jrsilva@peq.coppe.ufrj.br

João Victor Ritinto da Rocha

Docente Parasitologia da UFPE, Pesquisadora do Laboratório de Imunopatologia Keiso Asami (LIKA/UFPE), Tutora do PET Parasitologia do Programa de Educação Tutorial. Jorge Santos de Almeida

José Aldo Ribeiro da Silva

Mestre em Literatura e Interculturalidade, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), e Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas, pela Universidade de Pernambuco (UPE). É professor de língua portuguesa, literatura e produção textual do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE) *Campus* Floresta.

José Lucas Pedreira Bueno

Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Juliana Aparecida Giongo

Mestra em Educação, especialista em Gestão de Pessoas com graduação em Comunicação Social - Jornalismo pela Unochapecó. Possui experiência profissional como Repórter de TV, Editora, Apresentadora, Radialista, Assessora de Imprensa, Gestora de Equipes e Docente no ensino superior nas áreas de Comunicação Social e Educação; coordenou o Núcleo de Produção de Conteúdo da Diretoria de Marketing e Comunicação da Unochapecó. Atualmente é Coordenadora da TV Uno, televisão universitária da Unochapecó.

Juliano Cristian Francisco Bacharel em Psicologia e Psicólogo pela Faculdade Pitágoras, Poços de Caldas/MG, Possui experiência na área de Psicologia Clínica e Psicologia Social atuando em projetos socioassistenciais. Eixos de Pesquisa: Psicologia Social, Vulnerabilidade Social, Psicanálise.

Kátia Regina Yabiku

Colégio Uirapuru. E-mail: katia.yabiku@colegiuirapuru.com.br

Leon Diniz Alves

Doutorando em Biologia Computacional e Sistemas (PGbcs/FIOCRUZ), professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ. E-mail: leondiniz2006@gmail.com

Leonardo Chaves Tomaz

Graduando em Licenciatura em Química – Centro Universitário Fametro (CeUni-Fametro).

Luana Campos

Docente Recém-doutora do Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural (PEP/MP/IPHAN). Pesquisadora associada ao CGeo - Centro de Geociências da Universidade de Coimbra.

Lucas Matheus Nascimento Silva

Docente Parasitologia da UFPE, Pesquisador do LIKA/UFPE, Programa de Pós-Graduação em Morfotecnologia da UFPE

Luciana Maria Zvierzykoski Possui graduação em Administração pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2007) e graduação em Geografia/Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul (2016). Cursando graduação em Educação Física/Licenciatura, pós-graduação em Docência no Ensino Superior e pós-graduação em Sociedade, Ambiente e Desenvolvimento.

Maria Auxiliadora Gomes de Freitas

Pedagoga, mestra em Educação.

Maria do Socorro Gomes Freitas

Pedagoga, especialista em Educação.

Mayara Vale de Andrade

Graduanda em Licenciatura em Química – Centro Universitário Fаметro (CeUni-Fаметro).

Mônica Renata Dantas Mendonça

Mestra e Graduada em Psicologia (UFMS). Docente nas FIPAR e nas FIU.

Raquel Malta Vieira

Tutora presencial no curso de graduação Formação Pedagógica/IFSUL - Polo de Apoio ao Ensino à Distância de São Lourenço do Sul. Pedagoga/ULBRA. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Dom Bosco. raqqvieira@gmail.com

Rodrigo Schaefer

Doutor em Inglês – estudos Linguísticos e Literários (UFSC). Professor de inglês/português no Instituto Federal Catarinense (IFC). Suas publicações recentes abordam a interculturalidade em espaços telecolaborativos.

Rodrigo Augusto Mathias Bacharel em Psicologia e Psicólogo pela Faculdade Pitágoras, Poços de Caldas/MG, Pós-graduando em Gerontologia e Saúde Mental (Dom Alberto). Possui experiência na área de Psicologia Clínica e contribuição em projetos socioassistenciais. Eixos de Pesquisa: Psicologia Existencial-Humanista, Logoterapia, Grupos Terapêuticos.

Ronne Clayton de Castro Gonçalves

Bibliotecário – Documentalista, Técnico Administrativo em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Mestrando em Ensino (Univates). Especialista em Formação de Leitores (Faculdades Integradas de Jacarepaguá).

Ronne Clayton de Castro Gonçalves

Bibliotecário – Documentalista, Técnico Administrativo em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Mestrando em Ensino (Univates). Especialista em Formação de Leitores (Faculdades Integradas de Jacarepaguá).

Sandra Regina da Conceição Oliveira

Pedagoga, Professora de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Município de Itaituba/Pará, Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva (Centro Universitário Internacional Uninter).

Sandra Regina da Conceição Oliveira

Pedagoga, Professora de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Município de Itaituba/Pará, Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva (Centro Universitário Internacional Uninter).

Solange Ciqueira Haetinger

Possui graduação em Pedagogia - Series Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ . Especialização em Gestão de Pessoas pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ . Tem experiência na área de Educação e EaD, Administração e Gestão de Pessoas.

Thiago de Castro Leite

Doutorando e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP, é formado no curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da mesma universidade.

Ulisses Alves Maciel Neto

Colégio Uirapuru. E-mail: ulisses.maciел@colegiourapuru.com.br

Viviane Kate Pereira Ramos

Licenciada e Bacharel em História pela UFCG. No momento, está concluindo a Especialização em *Educação Especial Inclusiva* pela UNIASSELVI. Atua como professora da rede particular de ensino e é membro do grupo de pesquisa *Religião e Ordem Política da UFCG*.

Wagner Cardoso Silva

Pedagogo, Economista, Mestre em Administração. Professor da Faculdade UNA – Sete Lagoas/MG.

Wilza Wanessa Melo França

Mestranda em Biotecnologia na UFPE

INDICE REMISSIVO

Adolescentes 70, 79, 108, 169, 173, 174, 175, 193, 235, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 268, 269, 270, 382, 418, 432, 482, 485

Aprendizagem 7, 12, 20, 21, 22, 26, 34, 41, 43, 44, 45, 49, 56, 62, 63, 64, 65, 66, 71, 72, 76, 82, 83, 95, 96, 98, 99, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 117, 118, 119, 138, 156, 157, 161, 163, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 175, 180, 194, 204, 205, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 219, 223, 226, 227, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 241, 242, 243, 244, 245, 254, 313, 314, 315, 317, 318, 321, 322, 325, 326, 327, 329, 330, 333, 343, 358, 359, 364, 366, 367, 369, 384, 385, 386, 388, 390, 391, 393, 411, 413, 414, 420, 422, 423, 428, 434, 437, 439, 444, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 461, 468, 469, 470, 471, 472, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487

Autismo 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 100, 101, 102, 103

BRASIL 29, 30, 38, 39, 51, 64, 65, 67, 86, 95, 102, 121, 125, 133, 155, 157, 158, 166, 181, 206, 233, 234, 235, 236, 237, 241, 242, 244, 246, 267, 294, 295, 298, 299, 300, 301, 304, 305, 306, 357,

360, 369, 416, 429, 431, 435, 449, 450, 460, 473

Características 6, 7, 8, 9, 12, 36, 46, 49, 84, 87, 113, 122, 148, 160, 162, 173, 175, 189, 202, 203, 224, 251, 252, 259, 261, 276, 278, 280, 282, 288, 298, 308, 311, 316, 317, 318, 320, 332, 345, 362, 365, 373, 378, 380, 392, 407, 409, 444, 453, 458, 504

Construindo 41, 96, 150, 175, 255, 444

Cuidar 98, 117, 157, 249, 257, 260, 262, 359, 503, 504, 507

Distância 53, 54, 55, 56, 63, 64, 65, 66, 240, 312, 375, 392, 424, 442, 456, 465, 466, 467, 469, 471, 472, 473, 474, 475, 486, 495

Educação 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 51, 53, 54, 56, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 84, 85, 86, 91, 94, 95, 97, 101, 102, 103, 104, 105, 111, 112, 120, 128, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 196, 202, 204, 205, 206, 210, 213, 215, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 246, 248, 249, 250, 254, 258, 259, 260, 264, 265, 266,

271, 272, 275, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 287, 315, 321, 324, 328, 329, 331, 332, 333, 337, 338, 339, 340, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 392, 393, 405, 409, 416, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 442, 443, 445, 447, 448, 449, 450, 451, 453, 454, 455, 456, 457, 460, 466, 468, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 499, 500, 502, 503, 505, 506, 507, 508

Estudantes 17, 22, 23, 29, 35, 36, 43, 45, 50, 54, 55, 56, 57, 59, 63, 64, 65, 66, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 108, 112, 113, 114, 115, 119, 137, 146, 147, 148, 149, 155, 159, 210, 219, 223, 235, 236, 267, 269, 296, 357, 361, 390, 392, 412, 413, 414, 415, 418, 426, 428, 438, 445, 446, 453, 455, 456, 457, 462

Facebook 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 199, 207

FREIRE 12, 14, 24, 25, 27, 62, 120, 146, 152, 207, 267, 281, 282, 283, 317, 328, 329, 342, 390, 416, 417, 419, 422, 423, 424, 425, 434, 436, 482, 487

Hipóteses 140, 175, 176, 275, 318

História 3, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 61, 103, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 151, 181, 182, 188, 189, 190, 191, 194, 197,

202, 205, 206, 254, 285, 291, 334, 335, 342, 343, 463, 474

Indígenas 30, 53, 121, 123, 124, 133, 146, 182, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 244, 247

Jogo 92, 94, 106, 141, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 201, 237, 287, 288, 293, 295, 336, 421, 452, 490, 500, 501, 503, 505, 506, 507

Leitores 139, 140, 198, 310, 315, 316, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 327, 328, 333, 336, 337

Leitura 7, 12, 17, 47, 51, 83, 100, 137, 138, 139, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 175, 201, 240, 245, 251, 274, 296, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 413, 417, 420, 422, 434, 452, 454

Ler 9, 13, 100, 117, 146, 198, 209, 283, 310, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 334, 335, 336, 337, 339, 341, 342, 416, 421, 424, 477, 480

Olhar 5, 6, 9, 10, 12, 13, 17, 25, 52, 67, 93, 107, 109, 145, 168, 173, 195, 242, 310, 316, 318, 371, 391, 392, 416, 423, 425, 429, 430, 432, 433, 445, 467, 471, 472, 478, 479, 482, 485, 491, 500, 507

Paulo Freire 12, 19, 28, 146, 188, 203, 417, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 430, 432, 433, 434, 435

Pesquisa 27, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 49, 51, 55, 74, 76, 82, 83, 94, 98, 99, 101, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 117, 118, 121, 130, 150, 155, 165, 166, 167, 175, 181, 182, 188, 191, 203, 206, 211, 216, 222, 223, 224, 231, 232, 239, 242, 243, 250, 252, 268, 273, 274, 275, 283, 284, 295, 296, 303, 304, 327, 329, 333, 345, 357, 368, 369, 372, 374, 375, 378, 382, 408, 415, 418, 436, 445, 452, 463

Pessoas 20, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 41, 56, 70, 73, 84, 86, 87, 90, 91, 93, 94, 97, 98, 104, 126, 128, 129, 139, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 163, 165, 168, 187, 196, 198, 209, 211, 213, 214, 215, 216, 221, 225, 250, 251, 253, 254, 258, 263, 264, 277, 279, 281, 289, 294, 295, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 308, 309, 318, 324, 331, 332, 334, 336, 337, 339, 347, 357, 358, 359, 360, 361, 364, 366, 368, 370, 371, 372, 384, 386, 396, 397, 400, 401, 402, 420, 430, 431, 439, 454, 459, 479, 483, 485, 486, 504

Planejamento 52, 60, 107, 112, 114, 118, 162, 177, 230, 249, 325, 327, 344, 365, 448, 483, 484

Polos 54, 55, 56, 460, 461, 462, 463

Programa 32, 53, 55, 69, 121, 133, 135, 226, 228, 268, 269, 270, 294, 405, 417, 442

Rede Pública 59, 86, 137, 429, 461

Rede Social 105, 106, 108, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 198

Responsabilidade 19, 50, 55, 75, 127, 131, 165, 182, 206, 301, 340, 367, 368, 395, 415, 430, 431, 438, 461, 482, 490, 499, 500, 503, 504, 506, 507

Saberes 23, 26, 37, 65, 66, 69, 101, 105, 110, 111, 120, 129, 145, 146, 147, 149, 150, 193, 194, 202, 204, 207, 214, 231, 233, 243, 244, 267, 311, 314, 318, 321, 391, 407, 409, 424, 436, 445, 476, 479, 480, 482, 486, 487

Socialização 85, 94, 96, 99, 111, 130, 147, 160, 161, 162, 163, 234, 249, 254, 263, 363, 364, 365, 387

Trabalho 3, 7, 9, 11, 12, 17, 18, 19, 24, 25, 29, 36, 37, 38, 45, 48, 50, 54, 56, 82, 83, 87, 93, 95, 96, 101, 112, 118, 121, 129, 137, 138, 147, 148, 154, 173, 175, 177, 179, 181, 183, 188, 191, 192, 198, 199, 210, 212, 217, 224, 232, 233, 273, 277, 291, 297, 299, 301, 303, 308, 313, 315, 318, 320, 325, 326, 331, 333, 339, 356, 373, 386, 391, 392, 395, 399, 405, 417, 421, 431, 438, 439, 441, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 457, 469, 470, 472, 480, 483, 489, 493, 508

Visão 5, 10, 11, 13, 17, 19, 20, 22, 23, 25, 65, 68, 85, 88, 106, 107, 110, 122, 124, 129, 150, 54, 161, 68, 189, 201, 215, 221, 244, 255, 264, 281, 282, 291, 300, 311, 318, 356, 363, 370, 376, 396, 419, 423, 425, 433, 439, 453, 467, 468, 470, 471, 472, 484, 485

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título	Educação Brasil – Volume X
Autor/Organizador	Ivo Dickmann
Coleção	Educação Brasil
Assistente Editorial	Ivanio Dickmann
Assistente Comercial	Julie Luiza Carboni
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann
Capa	Ivanio Dickmann
Diagramação	Ana Laura Baldo
Preparação dos Originais	Ivo Dickmann
Revisão	Ivanio Dickmann
Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Minion, entre 8 e 10 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Pólen Soft 80 g/m ²
Número de Páginas	446
Publicação	2019
Impressão e Acabamento	META – Cotia - SP

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você
e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:
franquia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA MAIS
PERTO DE VOCÊ
www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos
Poesias e Biografias

EDITORA LIVROLOGIA
Rua Vicente Cunha, 299
Bairro Palmital - Chapecó-SC
CEP: 89.815-405
(49) 98802-4703
franquia@livrologia.com.br

Esta obra que tens em mãos, é uma união de esforços e de partilhas de vários educadores e várias educadoras que sintetizam suas leituras e práticas em artigos acadêmicos para dialogar – mesmo à distância - e através das páginas deste livro, com os leitores e leitoras.

Você é convidado/a a fazer esta experiência. Ao mesmo tempo que se debruça sobre a leitura terá que imaginar quem escreveu estas palavras pra você. É um diálogo em potencial... pense assim... você pensa sobre o texto porque houve alguém que o escreveu. E a pessoa que escreveu, também o fez porque sabia que haveria quem leria suas linhas.

É lindo imaginar esse movimento intencional de ambos os lados.

Boa Leitura!

Ivo Dickmann e Ivanio Dickmann



WWW.
LIVROLOGIA
.COM.BR

