



EDUCAÇÃO BRASIL

2ª EDIÇÃO | VOLUME II

IVO DICKMANN
IVANIO DICKMANN
ORGANIZADORES

 LIVROLOGIA

EDUCAÇÃO BRASIL II – VOLUME II

Ivo Dickmann
Ivanio Dickmann
(organizadores)

EDUCAÇÃO BRASIL II – VOLUME II

Editora Livrologia
Chapecó/SC
2020

EDITORA LIVROLOGIA

Rua Vicente Cunha, 299
Bairro Palmital - Chapecó-SC
CEP: 89.815-405
Telefone e Whatsapp:
(49) 98916-0719
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
Tiago Ingrassia Pereira - Brasil

© 2020 - 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: Leticia Sechini
Impressão e acabamento: PrintStore

E244 Educação Brasil 2 / Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann (organizadores).
2.ed. – Veranópolis: Livrologia, 2020. (Coleção Brasil; 02)

ISBN: 978-65-86218-23-7
Título: Educação Brasil II
Subtítulo: Volume 2

1. Educação (Brasil). I. Dickmann, Ivo. Dickmann, Ivanio. I. Série.

2020-0037

CDD 370.1 – (Edição 22)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2020

Proibida a reprodução total ou parcial nos termos da lei.

EDUCAÇÃO BRASIL II

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 microfilmicos, 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 desta obra e 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

O MITO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: SÍSIFO OU HÉRCULES?

Ivo Dickmann, Ivanio Dickmann .. 11

A CRIANÇA INTRUSA: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA DO OLHAR E DA SENSIBILIDADE DE JEAN ITARD E HELENA ANTIPOFF

Marcelo Teixeira .. 13

ENSINO HÍBRIDO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO EM SOLOS

*Ana Paula Marés Mikosik, Daiane Regina dos Santos de Oliveira, Maria
Fernanda Lopes de Freitas, Veridiane Agatti .. 27*

POLÍTICA SOCIAL NO PÓS REAL: FINANCIAMENTO E GASTOS

*Amanda Raquel Medeiros Domingos, Maria de Fátima Leite Gomes,
Yaggo Leite Agra .. 49*

AS REPRESENTAÇÕES AXIOLÓGICAS DE LINGUAGEM E DE ENSINO DE LÍNGUA NAS TIRINHAS DA MAFALDA: A ANÁLISE DO VALOR NO UNIVERSO ESCOLAR MAFALDIANO

José Fernandes Campos Júnior .. 71

CONSIDERAÇÕES FILOSÓFICAS E EDUCACIONAIS NA PÓS- MODERNIDADE: EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E ÉTICA EM CONTEXTO

Jessé Gonçalves Cutrim .. 86

TECNOLOGIA E INOVAÇÃO: UM CAMINHO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA PLATAFORMA DE APRENDIZAGEM GAMIFICADA PARA O ENSINO EM SAÚDE

*Marcia Andrea Gama Araújo, Antônia Margareth Moita Sá,
Marcos Venícios Conceição de Araújo .. 99*

SERVIÇO SOCIAL E INTERDISCIPLINARIDADE – EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOS(AS) ASSISTENTES SOCIAIS NA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE MENTAL

EDUCAÇÃO BRASIL II

Elisabete Vitorino Vieira, Maria de Fátima Leite Gomes .. 119

ESCRavidÃO: A EDUCAÇÃO E IDENTIDADE AFRODESCENDENTE

Roseli Adão, Thaís Christovam Pamplona .. 134

AS MÚLTIPLAS SEXUALIDADES EM UM DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA TEATRAL E O CINEMA

Kassiano Francisco Wisniewski de Almeida, Guaraci da Silva Lopes Martins .. 150

AVALIAÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Paula Elisie Madoglio Izidoro, Neri de Souza Santana, Valéria Rosa Farto Lopes, Annecy Tojeiro Giordani, Simone Luccas .. 165

CONSCIENTIZAÇÃO LINGUÍSTICA E ATIVIDADES ACERCA DO ENSINO DA PRONÚNCIA EM LIVROS DIDÁTICOS

Lais Karina Buchener, Luciane Trennephol da Costa .. 179

DESAFIOS E REFLEXÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR SOB O VIÉS DA PERSPECTIVA CRÍTICA E COMPLEXA

Juliana Milanez, Emmanuel Cipriano, Jeanete Simone Fendeler Höelz .. 198

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, SERTANEJO UNIVERSITÁRIO E ALGUMAS QUESTÕES DE GÊNERO

Raoni Lucena Barcelos, Marriane Sofia dos Santos Oliveira, Eduardo Chagas Oliveira, Wilson Camerino dos Santos Júnior .. 212

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DIFICULDADES E IMPEDIMENTOS À FORMAÇÃO STRICTO SENSU

Lúcia Aparecida Ancelmo, Vera Adriana Huang Azevedo Hypólito, Annecy Tojeiro Giordani .. 234

O TRABALHO COLABORATIVO EM PROJETOS ACADÊMICOS DE DESIGN

Humberto Costa, Ana Leocádia de Souza Brum, Gláucia de Salles Ferro .. 249

EDUCAÇÃO BRASIL II

ALGUNS SUBSÍDIOS, BASEADOS EM UM CURSO SUPERIOR DE DESIGN, PARA FUNDAMENTAR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Humberto Costa, Tania Stoltz, Trajano F. B. Xavier da Silva .. 266

PERFORMANCE EM LÍNGUA DE SINAIS: QUE ESTÉTICA É ESSA?

João Ricardo Bispo Jesus .. 280

PREMÊNIA PARA A GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: A INOVAÇÃO NO SETOR PÚBLICO COMO DISCIPLINA

Matheus Henrique de Souza Santos .. 297

PRIMEIROS ANOS DOS JESUÍTAS NO BRASIL COLÔNIA EVANGELIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

Cléber Cesar da Silva Barbosa .. 312

CONTO INFANTIL – O CAÇADOR DE NINHOS

Maria Ana Lúcia Vieira Lima .. 325

CONTO INFANTIL – FÁBRICA DE NUENS

Maria Ana Lúcia Vieira Lima .. 330

A ARTE E SUA CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sandra Canal, Sandrelia Lopes de Sousa .. 340

ORALIDADE NA ESCOLA: variação linguística e ensino da gramática normativa

Ronaldo Ferreira Pinheiro, Aline Mary Ribeiro Pinheiro .. 359

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO CEARÁ MEDIADA PELA EAD

Elaine Cristina do Nascimento Sousa Sales, Fredson Rodrigues Soares .. 375

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS .. 389

ÍNDICE REMISSIVO .. 397

O MITO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: SÍSIFO OU HÉRCULES?

O Brasil e o mundo vivem uma crise nunca antes visto na humanidade: a pandemia do COVID-19. Os impactos desse problema de saúde global reverberarão por muitos anos na economia e nas relações comerciais, nas relações sociais, na criação de novos e mais rigorosos protocolos de saúde para redimensionar a maneira como as pessoas voltarão para o “novo normal” depois que tudo isso acabar.

Não será diferente na educação. Os problemas pedagógicos se adensaram nesse tempo, as aulas de presenciais se tornaram virtuais, a relação educador-educando passaram – literalmente do dia para a noite – a ser mediadas pelas tecnologias da informação e os problemas de aprendizado serão sentidos em breve.

Os educadores não estavam, em sua maioria, preparados para a tarefa. Os estudantes não sabiam como fazer o “tema de casa”, onde entregar, como postar, como resolver as tarefas. E olha que não estamos falando de competência profissional – que os educadores têm de sobra –, mas nos referindo a preparação com internet banda larga de qualidade em casa, de lugar adequado para desempenhar sua tarefa educativa, sem hardware e software compatíveis para o desempenho da função de forma minimamente satisfatória.

Iniciou aí um trabalho que só o tempo que vai nos dizer se foi de Sísifo ou de Hércules. Se vamos concluir os trabalhos com êxito e descobrir que reinventamos a educação – seus métodos e metodologias de ensino-aprendizagem – condicionados por uma demanda emergente e urgente que nos obrigou a fazer diferente o que estávamos acostumados a fazer do mesmo jeito (presencial) ou se vamos perceber depois que tudo isso passar – vai passar, mas ainda não passou – que reproduzimos no online as nossas práticas presenciais, todo dia do mesmo jeito, esperando que terminasse do dia seguinte.

Não há como saber. Resta-nos viver a intensidade do tempo que estamos enfrentando, repensar as práticas, remodelar as metodologias, reaprender a ser um profissional da educação, porque essa pandemia nos mostrou que dessa vez a questão foi de saúde pública, a próxima vez poderá afetar outra dimensão social, esperamos que menos grave, menos geradora de morte, mas sabemos agora que fazer educação não é algo linear, estático, pronto e acabado, mas uma

EDUCAÇÃO BRASIL II

tarefa dinâmica e que exige de nós uma preparação e formação continuada, permanente, articulada com a história do nosso tempo presente.

A nossa tarefa político-pedagógica é imensa, os desafios são enormes, os limites das estruturas escolares e universitárias são incalculáveis, mas não podemos desanimar.

Nós somos o ponto de inflexão entre o passado e o futuro de uma educação de qualidade, comprometida com a vida, competente e engajada, substantivamente política e adjetivamente pedagógica, como queria Paulo Freire.

Desejamos a todos e todas uma excelente leitura e que esses artigos da Coletânea Educação Brasil elucidem e reforcem ainda mais em vocês – leitores e leitoras – o forte compromisso com uma educação renovada e criadora de vida.

Um grande abraço e força na luta!

Ivo Dickmann
Ivanio Dickmann
Organizadores

A CRIANÇA INTRUSA: A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA DO OLHAR E DA SENSIBILIDADE DE JEAN ITARD E HELENA ANTIPOFF

Marcelo Teixeira

A cólera do século XXI é termos professores engessados com o tradicionalismo perene quando se reporta ao estudante com necessidades educacionais especiais e acredita que seu trabalho é resultado ou fruto do sucesso causado no seu ato de atuar epistemológico. Os professores não sabem lidar com a situação real desses estudantes, calcando no ideário de um centralismo estudantil que não pertence ao perfil destinado. Chega a ser dilacerante e desconcertante o que vejo nas escolas públicas o tratamento dado e concebido a esses estudantes: professores mal preparados, que não tem conhecimento de causa, não possuem domínios, não conseguem fazer relatórios, não conseguem construir um plano educacional individualizado e, pior, não acreditam no potencial daquele ser. Associam as crianças com deficiência como se todas fossem iguais, como se todas pertencessem ao mesmo nicho homogêneo da sala de aula regular comum e insistem no erro de tentar alfabetizá-los e doutriná-los à força. Se esses estudantes não chegam ao nível esperado pelo professor especialista ou o professor regente/titular de sala, o rotulam, alegando que a criança não avança, que não está apta a estar naquela turma, que precisa estar em uma escola adequada para ela, com pessoas iguais à ela. Precisam de uma escola especial. O pior é quando temos que lidar com professores formados e especializados na área da educação especial e inclusiva que fazem a primeira pergunta quando recebem – ou estão para receber – o estudante com necessidades educacionais especiais: tem laudo? Essa questão é tão vexatória quanto baixa, pois demonstra toda a incapacidade docente de lidar com a situação presente. A cólera desse século está repatriada em projetos: projetos de estudar sem entender, projetos de se formar sem conhecimento, projeto de estar em sala de aula sem saber o que ministrar, projetos de se especializar em educação especial e inclusiva e acreditar que essas crianças serão iguais. Esse professor está no lugar errado. Atender crianças com necessidades especiais não é a mesma coisa que ensinar uma criança com necessidades especiais: são atitudes distintas, pois o atender requer um acompanhamento de uma atenção cognitiva com um olhar diferenciado do professor que ensina essas crianças em sala de aula. Entre atender e ensinar, entre estar presente e ser especialista, entre ter à sua frente um ser diferente da maioria dos outros educandos e fazer a diferença para o mesmo existe uma personificação coeva: a criança. Uma criança intrusa que está ali não porque quer, mas porque é preciso

EDUCAÇÃO BRASIL II

desmistificar o gigante preconceito, demonstrar que é parte da sociedade, sensibilizar o outro perante seus processos compensatórios e provar que é tão ou melhor suficiente que qualquer pessoa. Essa criança, a qual chamarei de intrusa (logo vocês entenderão o motivo) é suficientemente perfeita dentro de suas limitações, capacitadamente intelectual perante suas condições e fisiologicamente plena perante seu comportamento biológico. Inacreditavelmente ainda existe professor que não sabe, não quer e não aceita um ser diferente em sua sala de aula, assim como tem professor especialista e capacitado para esse ser que não sabe o que fazer diante o diferente. Não podemos dizer que é algo novo, pois a educação especial é algo que vem sendo debatido e estudado desde a época pós-socrática, portanto, para muitos educadores, esse ser humano diferente, com patologias, síndromes, transtornos globais do desenvolvimento, cadeirantes, com suas deficiências visuais, auditivas, sensoriais, físicas, intelectuais, mentais e múltiplas acaba se tornando em uma *criança intrusa*. Intrusa no sentido de estar em um lugar que não lhe compete, intrusa porque o professor não está apto para lhe dar *assistência*, intrusa porque o professor não sabe identificar um *laudo médico*, intrusa porque o professor não sabe identificar e catalisar a diferença entre defectologia e deficiência para poder fazer a inclusão procedimental correta. A banalização que se torna em torno da criança com deficiência é tão gritante do ponto de vista do professor sem atitudes que a primeira coisa que lhe vem à mente é justamente essa: uma criança com defeitos, uma criança que deveria estar em casa, uma criança que não vai atingir objetivos intelectuais, uma criança que não tem educação psicomotora, uma criança remota, uma criança defeituosa, logo, *uma criança intrusa*. As escolas não estão preparadas para lidar com esse público, muitas dessas escolas ainda possuem áreas arquitetônicas não regularizadas e várias ainda detêm o patrimônio organizacional despreparado para entender aquilo que realmente importa, que é a eficácia de um atendimento priorizado para estudantes com necessidades especiais, porém, o mais precioso de tudo é o papel docente, a sua atitude perante o outro, o seu conhecimento científico, a sua preocupação em manter a equidade e a igualdade sem pensar que inclusão é diversidade. É extremamente repugnante ouvir de docentes tradicionalistas que a inclusão é a oportunidade de divergir com a diversidade. Não é. O respaldo significativo dessas crianças, desses estudantes, é justamente promover a igualdade por meio das diferenças, prevalecendo a equidade como senso de justiça e mantendo a sua condição de criança / estudante centrada no propósito marcante: o ensino e a aprendizagem. Essa criança intrusa tem seus méritos, tem seus pontos relevantes e são marcadas, apontadas, desqualificadas pelos outros como anormais que não conseguem ultrapassar a linha de chegada. Se os leigos assim os apontam, que dirá os docentes tradicionalistas e despreparados para tal missão. Não apenas os docentes tradicionalistas estão nessa epi-

EDUCAÇÃO BRASIL II

demia centralizadora do *não aceitar a criança intrusa*, como os novos professores que se encontram na era do construtivismo, das tecnologias da informação e da comunicação, das metodologias ativas, do ensino híbrido, do ensino holístico, do conhecimento mais contextualizado, do lúdico, das inteligências múltiplas, das neurociências. Existe uma dicotomia presente aqui neste cenário: de um lado os professores protagonistas de uma era tradicional que insistem em não querer aceitar o novo, a inclusão do outro (seja com deficiência ou não) e do outro lado estão os novos professores, recém-formados e que têm tudo à mão, mas não sabem lidar com esse mesmo embate, com essa mesma criança. Por isso hei de insistir que para muitos desses professores essas crianças são intrusas; não intrusas no significado da palavra intrrometer, mas no sentido pejorativo de invadir. Por isso não podemos dizer que a criança com deficiência é uma diversidade, pois diversidade vem de diversificar algo com diversas peculiaridades e especificidades, como diversidade cultural, diversidade de gêneros, diversidade religiosa, entre outras. Quando falamos de uma educação especial e inclusiva estamos falando especificamente de uma causa, de um efeito, do novo: estamos falando de uma pessoa igual a outra, mas como suas diferenças particulares. Para o professor que quer fazer a diferença na vida de uma dessas crianças (com deficiência ou neurotípicas, sem deficiências), o resultado será outro, o patamar será diferenciado e quem receberá os louros será a escola, não o docente. Vamos por partes: a criança intrusa chega à sua escola e você, professor especialista na área, irá detectar a deficiência (pois haverá um laudo), logo, seu papel será o de estudar a defectologia dessa criança, pois cada deficiência tem sua defectologia e cada criança tem sua alteridade. Esse professor que foi buscar todo o processo metodológico e epistemológico da defectologia (o estudo da deficiência) para entender e auxiliar nas aulas dessa criança irá fazer o papel de mediador de conflitos não gerados, ou seja, esse professor irá sanar todas as problemáticas que a escola venha a ter, porque ele é instruído para isso e quem ganhará o mérito será a escola, não ele. Por isso não podemos dizer que a escola é um antro coletivo, porque ela não o é. A gestão não sabe lidar com o diferente, mas pede a parte burocrática, os relatórios; o professor tradicionalista joga essa criança para um auxiliar de classe (quando tem) ou então, joga a criança de sala em sala até ficar encostada numa parede solitária. Diversidade cultural não tem nada a ver com inclusão escolar ou social que, por sua vez, não tem adequação com uma homogeneização escolar. Diversidade é uma variação de coisas daquilo que é diverso, diferente, com sua multiplicidade, mas nunca no universo inclusivo, pois a criança / estudante não é uma variedade diversificada. Ela é uma criança igual a outra, porém, diferente em seus aparatos físicos ou intelectuais. O processo de filtração docente para o entendimento da inclusão escolar é profundo e carregado de simbologias, mas para que essa inclusão realmente aconte-

ça, é preciso, primeiramente, retirar da mente que aquela criança que é diferente precisa se adequar aos parâmetros da escola e que essa criança é intrusa no ambiente escolar. Esse é o primeiro erro docente. Outro erro gritante é achar que a criança com deficiência não tem intelectualidade e que, por isso mesmo, precisa ficar quieta em sala. Esse segundo erro vem, geralmente, da gestão, que impõe regras e limites excessivos para que a criança permaneça na sala de aula o tempo todo, esquecendo-se que todos nós temos nossos estados fisiológicos estabelecidos de acordo com o decorrer do dia. Com uma criança com deficiência ou com sintomas de aprendizagem (aqui, nesse contexto, aplico um dos atributos da neuropsicopedagogia), o estado fisiológico se acentua com mais rapidez e é por isso que a ludopedagogia é importante nesse processo de ensinar e aprender. Os erros estão por todas as partes e por todos os atos desde que sejam combatidos por profissionais competentes e que queiram a mudança estudantil e inclusiva. Incluir não é diversificar, mas sim, inserir com competência e astúcia para que o outro possa ter as mesmas potencialidades e avanços necessários para a sua progressão funcional. Insisto: a criança é uma ser histórico e cultural, logo, ela é um patrimônio da infância e uma referência de aprendizagem significativa com escuta ativa e procedimentos curriculares adequados para seu desenvolvimento perante a aquilo que vem a aprender. A exclusão, muitas vezes, parte dos docentes que não sabem ou não querem lidar com o outro e, muitas vezes, da escola, que não tem área arquitetônica apropriada, não desfruta das capacidades pré-estabelecidas pelas bases curriculares e por todos que acreditam que a inclusão é apenas uma oportunidade de diversidade cultural. Portanto, neste artigo o leitor terá duas bases teóricas de uma inclusão que deu certo por várias tentativas e vários erros. Duas vertentes ideológicas distintas, mas com um único objetivo: incluir uma criança selvagem no âmbito social e a outra é trazer a psicologia experimental e sensível para com a inclusão da criança com deficiência intelectual para o centro das atividades.

Refiro-me ao olhar do médico francês Jean Itard (1774 – 1838) e a sensibilidade da psicóloga e pedagoga russa Helena Antipoff (1892 – 1974), pioneiros da educação especial e inclusiva no mundo e referências históricas no Brasil.

Jean Marc Gaspard Itard (1774 – 1838)

Um dos médicos mais respeitados de seu tempo, Itard foi um dos responsáveis pela introdução de métodos jamais vistos entre a educação especial e a educação inclusiva, pois até aquele momento, o que se sabia era muito pouco sobre as pessoas com deficiência ou, em muitos casos, nada se sabia sobre como incluir o ser diferente em âmbitos sociais. Itard o fez com grandiosidade e habi-

EDUCAÇÃO BRASIL II

lidade competentes para estudar as duas facetas sem saber que o estava fazendo: a educação especial e a educação inclusiva.

Um encontro nada convencional entre duas personalidades completamente distintas – um médico bem sucedido e um garoto das selvas – toma como materialidades baseadas na experiência as minuciosas escritas de Itard em seu país de origem, França, no período de 1801 a 1806, levando em conta o acontecimento histórico de influência epistemológica marcada pela metodologia de uma instrução que culminaram na elaboração sistemática de uma educação especial.

Itard conseguiu com proeza categorizar as diferenças entre uma educação individual e uma educação coletiva e conseguiu provar – às vezes com certo fracasso – que a criança com deficiência necessita desses dois espaços singulares para adquirir o conhecimento. Ora estando sozinho com seu mediador e o interacionismo entre os signos e ora estando em coletividade para obter o contato social com os demais. Esse aspecto identificado por Itard foi crucial para as determinações de estudos pautados nos séculos seguintes, pois a criança necessita desses dois ambientes que favorecerão ao seu estímulo produtivo, cultural, social e civilizatório.

Para entendermos a didática educacional de Itard é preciso, antes de qualquer coisa, conhecer a história de Victor de Aveyron, denominado à época como *o garoto selvagem*.

Muito do que somos hoje é construído nos primeiros anos de vida e isso nos remete à infância por meio dos esquemas de sensório-motor preconizados por Piaget (1896 – 1980). A criança com deficiência também consegue se lembrar de muitas coisas que aconteceram em sua infância, mas, dependendo de sua limitação, ela certamente não conseguirá explicar de fato essas lembranças com tanta ênfase, talvez provocado por uma *afasia* (não comunicação verbal) ou por outras síndromes e transtornos. Mas seu cognitivo é preservado, independentemente de sua condição física.

Um dos personagens mais emblemáticos de toda a historicidade da educação especial é Victor de Aveyron, um menino-lobo, um menino-selvagem, um menino-estranho e fora da realidade humana desde que nasceu e que foi achado na França em 1800, ainda criança. Foi rapidamente adotado por Itard, um médico exemplar e inquieto, para lhe dar modos distintamente humanos. Mas Victor jamais se adaptou completamente à civilização racional. Morreu com cerca de 40 anos de idade e conseguia dizer poucas palavras, em um balbúcio por vezes impronunciável.

Existem diversas histórias entre fatos e mitos que rondam a verdadeira identidade de Aveyron, mas a principal suspeita é que ele tenha sofrido uma tentativa de assassinato quando tinha cerca de 3 a 4 anos de idade. Isso foi de-

EDUCAÇÃO BRASIL II

tectado por Itard quando percebeu que o garoto tinha uma cicatriz de um corte de cerca de 4,5 cm no pescoço, provavelmente feito na tentativa de degolá-lo. O garoto, então, sobreviveu na floresta desde então, sendo achado por Jean Itard.

Itard passa então de médico a educador ao adotar (resgatar, praticamente) Victor da floresta. Montou um diário sobre o garoto e seu aprendizado dia a dia, paulatinamente. Esses registros deram início, futuramente, ao filme *O garoto selvagem*, dirigido por François Truffaut em no ano de 1970. Porém, a história de Itard com Victor de Aveyron até hoje é cercada de mistérios, mitos, fantasias e realidades, pois existe de fato o diário contendo as informações do doutor Itard com os avanços ou retrocessos do garoto. A questão irreparável e ulterior de Itard era fazer possível a realidade civilizatória de um garoto *primata* dentro da própria história da civilização humana.

Giddens (2005, p. 142) explana que “uma estranha criatura surgiu dos bosques próximos ao povoado de Saint-Serin, no sul da França e, apesar de andar em posição ereta, se assemelhava mais a um animal”. Animal esse que era irracional, pois demonstrava não ter nenhuma aptidão para a civilidade francesa da época.

Logo, “foi identificado como um menino de uns onze ou doze anos de idade. Unicamente emitia estridentes e incompreensíveis grunhidos e parecia carecer do sentido de higiene pessoal, fazia suas necessidades onde quisesse” (GIDDENS, 2005, p. 142).

Depois de ser conduzido para a polícia local, o garoto foi, mais tarde, para um orfanato muito próximo dali. Chamaram o doutor Itard que, rapidamente e com grande euforia, encontrou Victor em total insalubridade. Não teve jeito a não ser levá-lo diretamente para sua casa para os devidos cuidados e registros diários. As inúmeras escapadelas e as constantes sumidas de Aveyron dentro da casa de Itard fez com que o médico acreditasse que ele estava fantasiando ou tivesse de fato alguma esquizofrenia, mas não o tachou de selvagem, pois ele andava ereto. Porém, negava-se a se vestir como uma pessoa normal e rasgava as roupas que lhe dava com tamanha facilidade e fúria. Sendo submetido a um minucioso exame médico no qual não se encontrava nenhuma anormalidade neurológica ou biológica, Itard teve uma ideia: colocar o menino defronte o espelho para reconhecer-se a si mesmo.

Não se autoconheceu na imagem refletida no espelho. Tocou seu corpo e ria com aqueles movimentos refletidos no espelho. Em uma ocasião pegou uma batata e colocou sobre a cabeça e foi para frente do espelho. O espelho era seu autorretrato, mas não sua alegria total.

O menino fora tratado por Itard durante seis longos anos – 1801 a 1806 e seu papel central era verificar, analisar, observar e registrar as atitudes do garoto que, infantilmente, fora chamado por outros como *a besta em humano*. Obvia-

EDUCAÇÃO BRASIL II

mente que Itard não gostava desse apelido ou de rotulações, tendo em vista que seu trabalho era sério, logo, Itard passou a refletir sobre as relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento na constituição do homem como ser histórico e cultural.

O início da educação de Victor se dá com base nas ideias filosóficas do francês Étienne Bonnot de Condillac (1714 – 1780), o maior expoente da teoria radicalmente empirista do funcionamento da mente a que se costuma referir desde então como sensualismo. Condillac desenvolveu uma teoria do conhecimento baseada na experiência onde as sensações são o principal instrumento que nos permite conhecer, logo, sua linha de pensamento filosófico formulou os fundamentos da teoria do conhecimento na época do Iluminismo, para encantamento de Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778).

Condillac entendia que o complexo sistema do conhecimento exige que estudemos nossos sentidos de forma separada, somente assim possamos perceber nossas origens sensoriais que originam as ideias. Para tanto, é preciso analisar a forma como exercitamos cada um dos nossos sentidos e como cada um deles ajuda, assessora e socorre os outros sentidos. O resultado dessas pesquisas nos pode permitir que a nossa consciência e os nossos pensamentos formam o resultado puro e elementar da alteração das nossas sensações mais básicas. Condillac desenvolve, então, o exercício imaginativo de representação de uma estátua o sentido do olfato dos nossos sentidos representativos, ao sentir os primeiros cheiros entre ruins ou bons.

A linguagem para Condillac é a nossa mais desenvolvida capacidade cognitiva e, de acordo com Marconatto³ (2008), “a linguagem é o elo entre as nossas mais diferentes sensações, pois os signos e símbolos que representam as sensações se ligam entre si, formando novas linguagens”.

Com base em Condillac, Itard estabeleceu cinco metas para seu programa pedagógico e observatório, todas elas envolvendo a sensação e a percepção como vias para trabalhar os aspectos cognitivos e afetivos de Victor.

Para Pieczkowski (2016), “a análise dos relatórios do trabalho educacional de Itard e Victor de Aveyron contribuiu para a compreensão de uma época”, porém, surtem efeitos para as reflexões contemporâneas quanto à interferência dos aspectos neuropsicobiológicos, sociais e no próprio desenvolvimento humano.

Para a autora, “apesar dos entusiasmos e desencantos explicitados por Itard na educação de Victor, sua experiência analisada com referenciais epistemológicos contemporâneos contribui para a compreensão dos fatos” (PIECZKOWSKI, 2016).

EDUCAÇÃO BRASIL II

Esses fatos compreendem quanto a quebra das crenças no determinismo biológico, com ênfases para a importância da interação social para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano.

Itard determinou os componentes baseados nas ideias de Condillac e acrescentando seu material de experimento médico para incorporar as mais importantes dificuldades de Victor, sendo elas a sensorial, a motivacional e a verbal e os classificou em áreas que iria tratar com uma determinada ordem, começando pela atividade sensorial e seguindo até a linguagem e o pensamento abstrato para atingir o pensamento concreto.

Todos os nossos conhecimentos surgem de nossos sentidos e essa sentença foi classificada por Itard como a mais importante em todo o seu processo de experiência com Victor; a razão passa a ser o conhecimento de como dirigir as atividades da nossa alma, porém, Itard utilizou as duas sensações – razão e emoção – para colocar em prática os ensinamentos de Condillac.

Era preciso ter muita cautela com Victor porque o garoto não parava quieto. Os gritos agudos do menino por vezes atrapalhava sua percepção no registro diário e Itard tentava encontrar um jeito de amenizar aquele ato de linguagem.

Tendo como base a educabilidade desenvolvida por Victor e crendo na difícil missão dos professores de sua época em educar uma pessoa, Itard (1802, p. 466) elenca que o “grande vício da educação é crer que ela deva ser a mesma para todos os indivíduos. Ela deveria ser tão variável como é o espírito humano nas suas modificações e à época de seu desenvolvimento”.

Itard não conseguiu com afincos cumprir todas as missões educativas e inclusivas com Victor de Aveyron, mas muitas informações foram obtidas daquela época foram importantes para o desenvolvimento da educação especial e inclusiva na contemporaneidade. Sem pretensões, Itard fez duas vertentes se unirem em um tempo que não se falava sobre o assunto: ao resgatar o garoto Victor, analisou seu comportamento especial e detectou que ele era uma pessoa com distúrbios, emoções e sensações diferentes e, após isso, estudou uma forma de incluí-lo na sociedade por intermédio das ações humanitárias.

Entre erros e acertos, Itard tentou colocar os eixos civilizatórios em Victor. Itard acredita, assim como Condillac, que a linguagem oral, dificílima para Victor compreender, era a forma fundamental na aquisição dos conhecimentos teóricos, ou seja, para ir além dos conhecimentos práticos, que guiados pelo hábito, só poderiam produzir poucos conhecimentos, além de serem bastante limitados. Limitação era a palavra que Itard menos usava quando o assunto era o Victor de Aveyron. Itard se sentia frustrado por não ter consigo fazer Victor verbalizar, mas ficou fascinado quando o garoto conseguia soltar poucas palavras com perfeita dicção.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Itard usufruiu de diversos meios para atrair a atenção de Victor para que pudesse ser registrado e isso aconteceu com certa desenvoltura com a ludicidade por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras. O médico apresentou vários brinquedos a Victor, inclusive ficando horas inteiras a demonstrar seu uso, mas esses não lhes cativavam a atenção. Sua selvageria fazia com os brinquedos fossem destruídos em questão de segundos ou minutos.

Depois de muitas tentativas, Itard, já cansado, mas não esgotado de ideias, enredava-se em sua própria trama teórico-metodológica. Ele queria fazer a todo custo Victor ser uma pessoa melhor e estar dentro da sociedade que o esperava, mas isso jamais aconteceu.

No início de seu segundo relatório, escrito anos depois do primeiro, Itard revela em 1806 seu enorme pessimismo, quando relata que, com certa melancolia e tristeza, teria envolvido num profundo silêncio e condenado a um eterno esquecimento trabalhos cujo resultado oferece bem menos a história dos progressos dos alunos ao insucesso do professor.

Itard valorizou cada passo e conquista de Victor, valorizou sua fala, sua comunicação por meio de linguagens e utilizou diversos procedimentos para desenvolver os processos mentais superiores, o que não deixa de ser uma concepção importante no mundo contemporâneo, apesar da abertura para outras formas de comunicação, como a Educomunicação, que começa a ser implantada nas escolas brasileiras.

Jean Itard foi um homem à frente de seu tempo, um homem que valorizou a cultura do outro, um homem que respeitou a teoria de Condillac e que foi incansável em prol da educação de Victor. Sua história foi única com o garoto, foi intensa e ao abandonar a educação de Victor, triunfaram outras concepções sobre os cuidados que deveriam ser dispensados às crianças em situações parecidas ou marginalizadas. Esse legado de Itard foi esquecido nas faculdades e na especialização do docente em educação especial e inclusiva ou, ao menos, parcialmente reduzido à discussão das práticas pedagógicas como técnicas de ensino. O bom professor, o professor investigador, o professor pesquisador e que quer a melhoria de seu educando, certamente terá em mente o legado desse grande homem, médico e educador para que possamos entender o outro como um ser social, humano, capaz de construir sua própria história independente de sua condição física, levando em conta que a educação é a relação sociológica e fundamental para a constituição como ser social, histórico e cultural.

Podemos considerar Jean Itard o *pai*, o *gerador*, o *criador* da Educação Especial, sendo o primeiro teórico a elaborar o primeiro programa sistemático dessa modalidade, quando investiu na tentativa de recuperação e educabilidade de Victor, que não tinha nenhuma forma de comunicação. Foi, portanto, uma

EDUCAÇÃO BRASIL II

das primeiras tentativas de educar e modificar o potencial cognitivo de uma criança tida como diferente, anormal e com características defectológicas.

Para tanto, as metas pedagógicas de Itard foram inovadoras e audaciosas para a época, sendo elencada por cinco estratégias: 1) interesse pela vida social, 2) despertar a sensibilidade nervosa, 3) ampliar a esfera de ideias, 4) levar ao uso da fala e 5) exercitar operações da mente.

Para entendermos um pouco do que vem a ser a criança intrusa proposta neste artigo, tivemos uma parte daquilo que chamo de *pedagogia do olhar clínico e inclusivo* de Itard, e vamos agora para outra esfera que precisamos desbravar, com a assertiva da história da *pedagogia da sensibilidade* de Helena Antipoff, que veio da Bielorrússia ao Brasil para mudar o paradigma da educação especial e inclusiva brasileira.

Helena Wladimira Antipoff (1892 – 1974)

A Bielorrússia ou República de Belarus é um país sem saída para o mar localizado na Europa Oriental, que faz fronteira com a Rússia ao nordeste, com a Ucrânia ao sul, com a Polônia ao oeste e com a Lituânia e Letônia ao noroeste e é justamente lá que nasceu nossa grande personagem aqui retratada: a psicóloga e pedagoga Helena Antipoff. O trabalho de Antipoff para com a educação especial é extraordinário e, por esse motivo, merece um destaque de grandeza para aqueles que desejam trabalhar com crianças com necessidades especiais ou queiram se inteirar de sua psicologia reformista – se assim me permito destacá-la – pois sua contribuição e história de vida são impactantes em prol do outro.

Antipoff nasceu na Rússia, se formou nas aclamadas universidades de Paris e Genebra e veio para o Brasil em 1929 a convite do governo do estado de Minas Gerais para participar da implantação da reforma de ensino conhecida como Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta. A Reforma, uma das mais importantes iniciativas de apropriação do movimento da Escola Nova ocorridas no Brasil, previa a implantação de uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores, dedicada à graduação de normalistas que viriam a assumir efetivamente a transformação do ensino fundamental na rede de escolas elementares que foi velozmente expandida. No projeto da Escola, uma grande ênfase foi dada ao ensino da Psicologia, então considerada, entre as ciências da educação, como a mais fundamental. Na opinião de Édouard Claparède, o estudo da psicologia é que permitiria conhecer a matéria-prima da educação como um todo, isto é, o estudante. E foi justamente Helena Antipoff, aluna e assistente de Claparède no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, que veio a ser convidada a implantar o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento e a iniciar o estudo e a pesquisa em psicologia da educação no âmbito da Reforma.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Antipoff é amplamente reconhecida nos meios acadêmicos pela ação e intenção que teve em normatizar a educação dos anos 1930 dentro da Escola Nova, que já vinha sendo discutida amplamente entre os intelectuais da época, como Anísio Teixeira, Cecília Meirelles e outros. Mas Antipoff foi mais além e sua ação foi recebida com enorme sucesso e euforia pelos educadores e filósofos daquele tempo, tendo como relevância as áreas da educação fundamental, especial (pouco discutida no Brasil), rural e comunitária. Essas ações se concretizaram em obras duradouras, como as Sociedades Pestalozzi, que hoje estão disseminadas por todo o país, dedicadas à educação das pessoas com necessidades especiais e em grandes contribuições consistentes e criativas para a organização do estudo e da pesquisa em Psicologia Experimental e em Psicologia da Educação no Brasil.

Helena Antipoff desempenhou um dos papéis mais brilhantes de sua carreira no Brasil depois de vários anos de estudos com Claparède em Genebra centrados na psicologia e na educação. A grande relevância na educabilidade das áreas de estudo e pesquisa em psicologia foram tão impactantes que o governo do estado de Minas Gerais se renderam aos pensamentos da ilustre estrangeira.

As instituições de ensino criadas com a iniciativa e orientada por Antipoff nos anos de 1930 e 1940 – Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e Sociedade Pestalozzi do Brasil – visavam cuidar e educar das crianças e dos adolescentes com necessidades especiais (naquela época era comum falar o termo crianças *excepcionais* ou *retardadas mentais*), principalmente daquelas que crianças que apresentavam deficiências intelectuais ou mentais, com metodologias tão inovadoras e bem articuladas às descobertas científicas das mais avançadas da época. Antipoff esteve presente em todos os momentos das iniciativas, esteve com as crianças e com os adolescentes com necessidades especiais e com suas famílias, passava horas estudando o comportamento dessas crianças e criava, para cada criança, um método educativo diferente, pois ela detectou que cada criança aprendia de uma maneira diferenciada, entendia o que era explicado de uma maneira peculiar e intrapessoal e, assim, fazia do uso da Psicologia Experimental seu aporte para auxiliar essas crianças em seus diversos momentos de atenção e afetividade.

A sensibilidade de Antipoff fez com que suas pesquisas tivessem como foco de investigação os ideais e os interesses das crianças, seu desenvolvimento cognitivo e socioafetivo, sua vida em família e sua vida na escola, dando ênfase para todas as particularidades que essa criança estivesse inserida socialmente. Inspirada nos ideais de Rousseau, Antipoff teve a sensível missão de recriar a pedagogia tradicionalista de uma época ditatorial, inspirada na renovação e na esperança da Escola Nova para incorporar sua filosofia de que toda criança é

EDUCAÇÃO BRASIL II

especial e precisa estar inclusa em sociedade e que precisa de uma educação sensata.

Uma das maiores referências e pesquisadoras sobre a obra de Antipoff, Regina Helena de Freitas Campos⁵ (2003, p. 221) salienta que a psicóloga e pedagoga “participou ativamente do movimento de renovação das escolas públicas mineiras e na formação de educadores e de psicólogos [...] além da atuação como professora, pesquisadora e criadora de instituições educacionais”.

Logo, o papel de Antipoff foi mais além, pois ela teve uma importância ao elencar “as características psicológicas e psicossociais de crianças e adolescentes das escolas públicas de Belo Horizonte” (CAMPOS, 2003, p. 222).

Educada em São Petersburgo, Paris e Genebra e tendo trabalhado em instituições de abrigo e educação de crianças abandonadas e em situação de risco social na Rússia revolucionária, entre 1917 e 1924 e, logo após como professora assistente na Universidade de Genebra entre 1927 e 1929, Helena Antipoff não teria como não dar certo em um país chamado Brasil, que vinha de uma estrutura totalmente tradicionalista, catequizada há anos por padres jesuítas e por homens autoritários que apenas queriam os burgueses nas escolas. Mesmo com a revolução da Escola Nova, Antipoff se reinventou e, como mulher, enfrentou muitos homens em diversos países e se situou como uma das grandes referências na educação especial e inclusiva no Brasil.

A psicologia da sensibilidade de Antipoff para a inclusão, de acordo com Campos (2003, p. 229) “continuou a expandir as aplicações voltadas à educação, tanto como psicóloga como por meio de seus alunos e alunas que vinham de diversos estados brasileiros” para aprender com ela novos métodos na educação de crianças com necessidades educacionais especiais ou na formação de professores para as escolas públicas, tanto no meio ruralista quanto no meio urbanístico.

Antipoff teve uma missão na vida e a usou com credibilidade e ousadia, se destacando especialmente pela preocupação do outro, pela inclusão das crianças com ou sem necessidades especiais, com a criança ruralista, com a criança urbana, com a necessidade de uma educação homogênea, porém, heterogênea, em que cada estudante tem sua especificidade e sua forma de aprender. A inclusão foi posta em prática no Brasil com a entrada triunfal de Helena Antipoff trazendo na bagagem sua experiência na Europa e sua capacidade incrível em querer reformar aquilo que precisava ser reformado. Mesmo com o advento da Escola Nova, Antipoff se manteve firme em seus anseios e se dedicou a às propostas pedagógicas e democráticas propondo métodos inovadores e inspirados nos direitos humanos, integrando teoria e prática.

Assim aconteceu o Complexo Educacional do Rosário, também conhecida como Fazenda do Rosário, cujo foi a maior obra de toda a vida de Helena

EDUCAÇÃO BRASIL II

Antipoff: a escola rural foi instituída para aplicar os métodos da Escola Ativa na educação de crianças com necessidades especiais em um ambiente totalmente adequado para elas. A Fazenda do Rosário foi sendo enriquecida com valores, ética, posturas, olhares sensíveis, mudanças de paradigmas, iniciativas imediatistas, filosofia educativa pautada no brasileiro e a integração total de uma escola capacitada ruralista, com professores didáticos, práticos, atentos, comprometidos com a educação do outro e com a responsabilidade da educabilidade das crianças.

A filosofia educativa rosariana enfatiza, de acordo com os estudos de Cotta (2014), “a necessidade de integração à comunidade das crianças recebidas pela Sociedade Pestalozzi – crianças abandonada, com sérios problemas de ajustamento”.

A inclusão dessas crianças especiais estava formalizada pelas mãos e pelos entendimentos de Helena Antipoff, porém, “era enfatizada a liberdade de escolha do educando, a atividade consciente, a sociabilidade e a tomada de decisões em grupo” (COTTA, 2014).

Esse processo era enriquecedor, pois ajudava as crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais ao incentivo da competição saudável no ato de aprender e apreender o significado das coisas ao seu redor. Enquanto as escolas regulares comum insistiam na competição cognitiva do melhor estudante e segregava aquele que detinha condições defectológicas específicas, Antipoff foi na contramão e propôs uma a escola que “privilegiava a cooperação: o aprendizado deveria fazer em um ambiente de ajuda mútua e de liberdade para experimentar” (COTTA, 2014).

Antipoff teve a pedagogia da sensibilidade ao implantar a inclusão nas escolas, privilegiando aqueles que não tinham recursos, que não tinham sequer condições de uma educação sensata. Seu olhar foi além do esperado e conseguiu atrair esperança e confiança a um povo sem esperanças.

Outras palavras

A educação já não é inclusiva? Ainda precisamos bater na mesma tecla ou reinventar estratégias para que possamos incluir o outro? A educação especial tem seus manifestos, assim como todas as modalidades educacionais, mas por que ainda temos que lidar com a questão da inclusão apenas quando nos reportamos às crianças com necessidades especiais? E a inclusão do negro, do indígena, do estrangeiro, do marginalizado, entre outros, não são formas de incluir na cultura educacional e na civilização da sociedade? Incluir o outro já é uma atitude de pensamento mundano, logo, incluir serve não apenas para estar presente, mas, essencialmente, para se sentir presente. A partir do momento em que

EDUCAÇÃO BRASIL II

Jean Itard resgata Victor de Aveyron e o retrata com toda a sua singularidade por longos seis anos entre observação, registro, procedimentos de acolhida e relatórios médicos adequados à sua época, ele já estava incluindo o garoto para uma sociedade que não estava preparada para receber aquele sujeito. Por isso os diversos codinomes pejorativos foram dados a Victor, coisa que Itard, provavelmente, abominava. O pensamento inclusivo de Itard para com a atitude inclusiva psicológica de Antipoff, que lutou pela cultura e educação ruralista, pela emancipação do outro, pela cultura e pela inclusão das crianças com necessidades especiais e pelas famílias destes, unificando tradições, tendo contato com diversas pessoas carentes e ofertando acolhimento e conhecimento, faz deles seres únicos, porém, professores da verdadeira inclusão. Duas histórias, duas vertentes, dois encontros de gênios, duas épocas distintas de personalidades que ajudaram a construir a educação especial e inclusiva e a incluir o outro, que culminaram na esfera educacional das pessoas com deficiência, que lutaram a favor de uma democracia mais justa, igualitária e com equidade, que incluíram os diferentes numa cultura social sem saber que para os tempos contemporâneos seus ensinamentos são pertinentes e mais que atuais.

São inspiradores e são inspirações!

Referências

- CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Revista Estudos Avançados**, n. 17, v. 49, 2003, p. 209 – 232.
- COTTA, Carolina. Conheça a história da estudiosa das crianças Helena Antipoff. **Jornal Estado de Minas**. Disponível em 03/05/2014. Acessado em 11/05/2020.
- GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed. 2005.
- MARCONATTO, Arlindo Luiz. Étienne Bonnot de Condillac (1715 – 1780) – Só Filosofia. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2008 – 2020. Consultado em 09/05/2020. Disponível em: <<filosofia.com.br/historia_show.php?id=87>>.
- PIECZOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Jean Itard e Victor de Aveyron: olhares contemporâneos sobre a narrativa de uma experiência pedagógica no início do século XIX. **Revista Educação Especial**, v. 29, nº 56, set / 2016. Acesso em maio / 2020.

ENSINO HÍBRIDO COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO EM SOLOS

Ana Paula Marés Mikosik
Daiane Regina dos Santos de Oliveira
Maria Fernanda Lopes de Freitas
Veridiane Agatti

Introdução

O ensino híbrido (*blended learning*) tem sido responsável por transformações significativas na inovação, no aperfeiçoamento e na personalização do ensino, pois vêm influenciando cada vez mais o aprendizado, possibilitando assim um alto grau de interatividade entre os alunos que aproveitam as tendências tecnológicas em favor do ensino-aprendizagem.

O Instituto Clayton Christensen¹ promoveu o Ensino Híbrido nas escolas de Educação Básica dos Estados Unidos, cujo objetivo foi incluir o uso de tecnologias na cultura escolar contemporânea. Essa metodologia propõe momentos em que o aluno estuda sozinho, de maneira *on-line*, defendendo assim as possibilidades de exploração de vários espaços (exemplos: sala de aula, sala de projetos, biblioteca, laboratório de informática, casa do aluno) para desenvolver a aprendizagem.

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada (CHRISTENSEN, 2013, p. 7).

Juntamente com o ensino híbrido, tem-se a crescente importância mundial dada à inovação na educação, exigindo dos professores o trabalho de transposição didática e prática para uma mediação contextualizada com o cotidiano. Na mesma intensidade, valorizam-se ainda mais as competências e habilidades dos alunos com a aplicabilidade dos conteúdos diretamente na vida real.

Na verdadeira aprendizagem os alunos são os reais sujeitos da construção e reconstrução do conhecimento sob a mediação do professor. A aprendizagem exige a presença de professores e alunos criadores, instigadores e rigorosamente curiosos (Freire, 1996). De um lado, destaca-se o aprendizado *on-line* no

¹ Clayton M. Christensen (1952 - 2020) foi um professor de administração na *Harvard Business School* (HBS) e ficou mundialmente conhecido pelo seu estudo em inovação dentro de grandes empresas.

EDUCAÇÃO BRASIL II

desenvolvimento das habilidades cognitivas, de outro, o conhecimento é adquirido pela prática, a qual além de aproximar os alunos da realidade, também promove a autonomia, ao possibilitar o desenvolvimento das suas competências e habilidades.

Nesse sentido, a Educação em Solos busca conscientizá-los sobre a importância da conservação do solo, entendendo-o como componente essencial do meio ambiente que deve ser conservado a fim de garantir as suas funcionalidades ecológicas, tão necessárias à manutenção do meio ambiente.

A educação em solos tem como objetivo geral criar, desenvolver e consolidar a sensibilização de todos em relação ao solo e promover o interesse para sua conservação, uso e ocupação sustentáveis. Com a Educação em Solos, busca-se construir uma consciência pedológica que, por sua vez, possa resultar na ampliação de percepção e da consciência ambiental (MUGGLER, PINTO SOBRINHO e MACHADO, 2006, p. 736)

O objetivo do trabalho foi abordar a educação do solo sob a perspectiva do Ensino Híbrido, mediante as intervenções que proporcionaram o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, a fim de promover consciência pedológica destinada à conservação do solo.

Metodologia

O modelo de rotação (sala de aula invertida e rotação por estações) foi aplicado com base em estudos de publicações de autores conceituados no ensino híbrido (CHRISTENSEN, HORN e JOHNSON, 2012; HORN e STAKER, 2015; BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015), os quais permitiram abordar à educação do solo em uma perspectiva híbrida.

Os métodos aplicados objetivaram a possibilidade de buscar respostas antes mesmo de se pensar nas perguntas e para essa compreensão, sistematização e aplicação, de forma intermediática, quatro professoras especialistas de diferentes áreas – Ciências, Geografia e Língua Portuguesa, e quatorze alunos de diferentes faixas etárias (entre 3 e 17 anos) buscaram uma consciência pedológica sobre a conservação do solo.

O primeiro modelo de ensino híbrido adotado foi a sala de aula invertida, cujo objetivo é inverter a ordem tradicional de ensino. Por exemplo, antes de iniciar o novo conteúdo, as professoras pesquisadoras solicitaram aos alunos um estudo prévio recorrente baseado no visionamento dos vídeos "*Suelo 101*", no canal *Food and Agriculture Organization of the United Nations*, e "Vamos falar sobre os solos", no canal *Global Soil Week*, ambos disponíveis na plataforma *Youtube*. Por este meio, ficaram informados a respeito da degradação do solo, tanto pelo

EDUCAÇÃO BRASIL II

manejo inadequado como pela urbanização, e assim iniciaram efetivamente a sua participação nas atividades propostas.

Esse modelo pressupõe que a teoria seja estudada em casa, no formato *on-line*, e o espaço de aprendizagem é utilizado para discussões coletivas a fim de estimular a colaboração entre os alunos. Por isso, é considerado a porta de entrada para o ensino híbrido, pois envolve a busca pelas principais informações antes do estudo da teoria (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015).

O segundo modelo adotado foi a rotação por estações – as professoras pesquisadoras elaboraram um plano de aula, conforme a Quadro 1, com base nos modelos adaptados da Fundação Lemann e Instituto Península (Bacich, Tanzini Neto, Trevisan, 2015), com objetivo de demonstrar a personalização da aprendizagem e a organização das aulas em cada espaço.

[...] as tarefas realizadas nos grupos são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdo. [...] o professor pode atuar como um mediador, levando os conhecimentos prévios, estimulando o trabalho colaborativo e sistematizado, ao final, os aprendizados da aula. [...] De maneira geral, a rotação por estações é um dos modelos mais utilizados por professores que optam por modificar o espaço e a condução de suas aulas (BACICH; TANZI NETO e TREVISANI, 2015, p. 55)

A seguir:

Quadro 1: Plano de aula elaborado².

² O planejamento teve como base os modelos do livro “Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação” da Fundação Lemann e Instituto Península, os quais foram elaborados e aplicados pelos professores do Grupo de Experimentação em Ensino Híbrido.

EDUCAÇÃO BRASIL II

NOME DAS PROFESSORAS	Ana Paula Marés Mikosik, Deiane Regina dos Santos de Oliveira, Maria Fernanda Lopes de Freitas e Veridiane Agatti.		DISCIPLINAS	Ciências, Geografia e Língua Portuguesa – Educação Infantil ao Ensino Médio.
DURAÇÃO DA AULA	200 minutos (4 aulas)	(x) Rotação por estações () Laboratório Rotacional	NÚMERO DE ALUNOS E FAIXA ETÁRIA	14 (entre 3 a 17 anos) () Sala de aula invertida () Flex
Objetivo da aula	Reconhecer a formação do solo e compreender a sua importância para o meio ambiente; compreender os processos de erosões hídricas e que esses promovem a degradação do solo; promover reflexão pedagógica sobre a conservação do solo.			
Conteúdo(s)	Ciências e Geografia: Formação e conservação do solo. Língua Portuguesa: Gênero textual relatório de experiência.			
O que pode ser feito para personalizar?	O aluno será o protagonista da construção do conhecimento, pois de forma autônoma realizará diversas atividades virtuais e práticas. As atividades propostas nos dois modelos híbridos têm por objetivo explorar diversas habilidades, como: leitura, compreensão e produção textual, experiências, uso de tecnologias, bem como promover a relação interpessoal.			
Recursos	Sala de aula invertida: "Suelo 101" (https://www.youtube.com/watch?v=o1Ocl1h0fIM) e Vamos falar sobre os solos (https://www.youtube.com/watch?v=8uaY0Aqct0), Rotação por estações: internet, celular com câmera fotográfica, folhas sulfites, lápis, tesoura, garrafas pet e potes; solo, grama, folhas (de plantas) e gravetos; plataformas YouTube e Google Docs, e aplicativo WhatsApp. Sugestão de sites: Embrapa Solos (https://www.embrapa.br/solos), Mozaik Educator (https://us.mozaikweb.com/pl/lexikon.php?cmd=gestlist&let=7&active_menu=3d), Programa site na escola (http://www.escola.agrarias.ubr.br/index.htm) e Programa site na escola PSNE (https://solonaescola.blogspot.com/).			
Organização dos espaços				
Espaços¹	Atividade	Duração	Papel do Aluno – aplicativo WhatsApp	Papel das Professoras – aplicativo WhatsApp
Espaço 1	Apresentar as principais informações sobre o solo (sala de aula invertida).	30 minutos	Discussão coletiva sobre os conceitos da formação, degradação e conservação do solo.	Observar, acompanhar e orientar a compreensão de cada aluno.
Espaço 2	Assistir vídeoaula sobre a erosão hídrica pelo impacto da gota da chuva.	50 minutos	Experimentação e demonstração da erosão hídrica pelo impacto da gota da chuva e suas possibilidades de conservação do solo. Confeccionar o próprio material para a realização da atividade prática. Enviar os registros (fotos e/ou vídeos) e reflexões a respeito do processo.	Orientar e motivar a realização das experiências, verificar se as deduções estão corretas, estimular a colaboração entre os colegas e tirar dúvidas. Caso algum aluno não obtenha o resultado desejado, encaminhar os sites sugeridos para a realização de uma nova pesquisa.
Espaço 3	Assistir vídeoaula sobre a erosão hídrica do tipo laminar.	50 minutos	Experimentação e demonstração da erosão hídrica laminar e suas possibilidades de conservação do solo. Confeccionar o próprio material para a realização da atividade prática. Enviar os registros (fotos e/ou vídeos) e reflexões a respeito do processo.	Orientar e motivar a realização das experiências, verificar se as deduções estão corretas, estimular a colaboração entre os colegas e tirar dúvidas. Caso algum aluno não obtenha o resultado desejado, encaminhar os sites sugeridos para a realização de uma nova pesquisa.
Espaço 4	Responder um questionário on-line sobre a degradação e conservação do solo.	10 minutos	Compreensão individual das informações relacionando-as ao processo de aprendizagem.	Disponibilizar o link da plataforma digital Google Docs e mediar a compreensão das questões.
Espaço 5	Produzir um relatório sobre os conhecimentos adquiridos por meio das atividades virtuais e práticas.	50 minutos	Produção de um relato de experiência evidenciando algumas peculiaridades das características do gênero textual em estudo ao revelar o conhecimento adquirido sobre o solo.	Mediar e orientar a construção das produções textuais.
Espaço 6	Assistir vídeoaula sobre o processo de formação do solo e promover discussão sobre degradação e conservação do solo.	10 minutos	Compreensão individual das informações relacionando-as ao processo de aprendizagem.	Mediar a retomada das principais conceitos e informações do espaço 1.
Avaliação				
O que pode ser feito para observar se os objetivos da aula foram cumpridos?	Avaliar o aluno quanto as autonomia, colaboração, interação e desenvolvimento das atividades virtuais e práticas.		Como foram as avaliações, das professoras, referente às aulas? (aspectos positivos e negativos)	
			Aspecto positivo: todos os alunos conseguiram cumprir as metas com autonomia, curiosidade e entusiasmo. Aspecto negativo: alguns pequenos atrasos nas devolutivas das atividades propostas.	

¹ Entende-se por espaço qualquer ambiente que possa ser utilizado para realizar experiências de aprendizagem.

De acordo com o planejamento, cada espaço a seguir foi detalhado a fim de possibilitar uma visão ampla das atividades.

a) Espaço 1

Os alunos assistiram aos vídeos sugeridos na sala de aula invertida: "Suelo 101", no canal *Food and Agriculture Organization of the United Nations* (https://www.youtube.com/watch?v=_o1OcI1h0fM), e "Vamos falar sobre os solos", no canal *Global Soil Week* (<https://www.youtube.com/watch?v=e8uqY0Aqcf0>). Na sequência, foi feita uma discussão coletiva sobre os conceitos da formação, degradação e conservação do solo.

b) Espaço 2

Para a realização do primeiro experimento, os alunos assistiram a uma videoaula produzida pelas professoras pesquisadoras aonde foi demonstrado o processo da erosão híbrida pelo impacto da gota da chuva no solo (efeito *Splash*), assim como a importância da matéria orgânica na conservação do solo. Neste vídeo, também foram demonstrados os materiais utilizados, o procedimento adotado e o resultado pretendido, com a intenção de estimulá-los na produção do próprio material para a experimentação.

O intuito da experiência foi demonstrar aos alunos que a desagregação do solo é causada pelo impacto da gota da chuva, tanto que é considerada alta e capaz de deflagrar a erosão (Lepsch, 2011). Justamente por isso, o solo deve estar coberto com vegetação para absorver parte da energia das gotas da chuva, bem como conter matéria orgânica para amortecer a intensidade do impacto.

c) Espaço 3

Para este segundo experimento, os alunos assistiram outra videoaula produzida pelas professoras pesquisadoras, aonde foi demonstrado o processo da erosão hídrica do tipo laminar e as diferenças entre o escoamento da água nos solos desnudo, com matéria orgânica viva e morta. Neste vídeo, também foram demonstrados os materiais utilizados, o procedimento adotado e o resultado pretendido, com a intenção de estimulá-los na produção do próprio material para a experimentação.

Como visto na experiência anterior, o impacto direto das gotas da chuva no solo ocasiona a desagregação das partículas do solo, que podem ser transportadas pela água por meio do escoamento superficial. Desta forma, a erosão está intimamente relacionada com a topografia e as condições atmosféricas (precipitação e intensidade) (YOSHIOKA e LIMA, 2005).

EDUCAÇÃO BRASIL II

Outra constatação possível, conforme Bertoni e Lombardi Neto (2012), seria o fato de que a erosão laminar é pouco perceptível no local direto do impacto da chuva. Ou seja, através do aumento da turbidez da água coletada ao final do experimento, assim como das partículas de solo depositadas nos potes, pode-se perceber tanto a atuação da matéria orgânica (morta ou viva) como um fator de agregação e conservação, quanto à degradação com a ausência de cobertura vegetal no solo.

Nesta experiência foi notado que no término do processo erosivo, a superfície do solo reflete as características da erosão hídrica laminar. Nesse tipo de erosão, ocorre a remoção relativamente homogênea de uma fina camada de solo na superfície do terreno, sem a presença de pontos de concentração d'água. Segundo Brady e Weil (2013) a erosão laminar contribui significativamente para as perdas de solo refletindo a sua degradação.

d) Espaço 4

Os alunos receberam um link no qual puderam acessar e responder um questionário on-line sobre as experiências das erosões hídrica (efeito da gota da chuva e erosão laminar). Além do nome e da idade, as perguntas discursivas elaboradas foram: 1 – Descreva o que você compreendeu sobre a erosão hídrica pelo impacto da gota da chuva no solo; 2 – Descreva o que você compreendeu sobre erosão laminar; 3 – O que você entende por conservação do solo?; 4 – Escreva 3 coisas que você aprendeu; 5 – Escreva 2 coisas que você achou interessante nesta aula; 6 – Escreva 1 coisa que você não compreendeu ou gostaria de perguntar.

O questionário foi organizado na plataforma digital Google Formulários, disponível gratuitamente através dos serviços Google. O link foi enviado aos alunos e as respostas dessas seis questões validariam os objetivos propostos no plano de aula.

e) Espaço 5

Neste espaço, os alunos receberam uma proposta com a finalidade de produzirem um texto de maneira sucinta, mas, ao mesmo tempo, sem deixar de apontar os aspectos relevantes a respeito dos conhecimentos adquiridos nas atividades on-line e práticas dos espaços acima, além de evidenciarem algumas das peculiaridades referentes às características do relatório de experiência junto ao posicionamento pessoal.

A objetividade necessária para a construção desse tipo de texto não começou a ser construída apenas na parte final do processo e sim antes mesmo dos resultados das práticas, tanto que as ideias que subsidiaram os relatórios foram

sendo construídas a partir das atividades propostas na sala de aula invertida e nas demais videoaulas e experiências.

Todas as elucidações firmadas nos registros escritos no decorrer do processo tendem a colaborar no aprimoramento e na ampliação linguística.

f) Espaço 6

Neste espaço, os alunos assistiram a terceira videoaula sobre o processo de formação do solo, conforme ilustrado na figura 2. Na oportunidade também foi feita uma discussão sobre a degradação e conservação do solo.

Dentro desse contexto foi abordado que o solo é o resultado da atuação integrada dos fatores da paisagem: clima, organismos, rocha-mãe, relevo e tempo (JENNY, 1941). O solo é caracterizado pela coletividade de indivíduos naturais na superfície da Terra e é modificado ou construído pelos seres humanos, contendo matéria orgânica e servindo à sustentação das plantas (MIKOSIK, 2020). Os processos responsáveis pela formação do solo ocorrem relativamente de forma lenta, pois, em média a natureza leva 400 anos para formar 1 cm de solo (BERTOL, 2013). Entretanto, as taxas médias globais de erosão foram estimadas entre 12 a 15 toneladas ao ano, resultando em uma perda de solo entre 0,8 a 1,0 mm ao ano (DEN BIGGELAAR et al., 2003).



Figura 2: Ilustração sobre o processo de formação do solo. **Fonte:** as autoras (2020).

Diante disso, foram retomadas as principais informações do espaço 1 e dentro deste contexto foi enfatizado que a quantidade de solo formada pela natureza não é suficiente para repor a quantidade de solo perdida pela degrada-

ção provocada pelo ser humano. Nesse caso, como o solo é considerado um recurso natural finito na escala humana, defende-se que precisa ser conservado, visto que é essencial para a vida dos seres vivos e é dele que provêm os benefícios necessários para a sobrevivência humana.

Independentemente dos espaços, foi utilizado um grupo de comunicação no aplicativo WhatsApp para assuntos de interesse coletivo. Por este meio, as professoras pesquisadoras mediaram a aprendizagem, puderam notar o engajamento dos alunos, observando o envolvimento de cada um, e deram seus pareceres quanto aos resultados enquanto os alunos buscaram informações, compartilharam suas experiências e deduções.

É importante ressaltar que as experiências dos espaços 2 e 3 foram construídas e realizadas por eles e as informações mais pertinentes foram registradas por meio de fotografias e/ou vídeos. Assim, tiveram a oportunidade de participar de todos os processos com autonomia, no que diz respeito ao tempo, lugar e ritmo de estudo.

Quanto aos recursos de personalização pós-avaliação, os alunos compartilharam a aprendizagem publicando seus relatórios e fotografias e/ou vídeos das experiências nas suas redes sociais. Também foram estimulados a compartilhar o aprendizado com outros alunos da comunidade escolar.

Resultados

No caso dessa pesquisa, experiências já consolidadas na educação em solos foram utilizadas conjuntamente com os modelos de rotação do ensino híbrido “sala de aula invertida” e “rotação por rotações”, por meio dos diferentes espaços de aprendizagem, que possibilitaram a inserção das atividades on-line atreladas às atividades práticas.

As atividades, exclusivamente on-line foram os vídeos dos espaços 1 e 6, que abordaram conceitos relativos à formação, degradação e conservação do solo. Nos espaços 4 e 5 foram a resolução de um questionário on-line sobre as práticas realizadas e a produção de um relato de experiência. E, com atividades mescladas entre práticas e on-line, após o visionamento de duas videoaulas de cada espaço, foram realizadas as experiências sobre as erosões hídricas pluvial e laminar nos espaços 2 e 3.

Portanto, a combinação dessas experiências com o uso da tecnologia, o contato direto com solo, por intermédio da visão e do tato e o estímulo a observação dos processos nos vídeos e videoaula pelos alunos, corroborando com Loureiro (2006), que afirma que a experiência sensorial e perceptível se instaura na relação recíproca entre o aluno e o seu meio ambiente.

EDUCAÇÃO BRASIL II

À vista disso, esse contato conceitual e também sensorial com o solo permitiu que os alunos comprovassem que o solo é um componente essencial do meio ambiente e, justamente por isso, o conhecimento em relação ao solo foi difundido por eles na forma de um relato nas redes sociais. Assim, observa-se que a necessidade dos alunos em apresentar os seus posicionamentos e deduções sobre a importância da conservação do solo é uma motivação intrínseca, ou seja, quando o trabalho em si estimula e impulsiona o indivíduo a continuar uma tarefa porque ela é inerentemente agradável e prazerosa (Christensen, 2012).

Espaços 1 e 6

Com relação à motivação intrínseca percebeu-se que os alunos, de forma espontânea, fizeram suas deduções sobre as principais informações dos vídeos relativos à formação, degradação e conservação do solo, conforme exposto no quadro 1.

Os relatos dos alunos referentes ao espaço 1 demonstram que os vídeos utilizados foram suficientemente informativos, pois a discussão foi fomentada em torno dos principais conceitos relativos à formação, degradação e conservação do solo. Ademais, nota-se que os alunos conseguiram contextualizar e relacionar as principais informações dos conceitos apresentados nos vídeos. O ponto chave foi perceberem que as ações naturais e antrópicas ocasionam a perda de solo fértil e, com isso, o ser humano pode enfrentar problemas relacionados com a sua própria sobrevivência. Em virtude dessa percepção, os alunos ressaltaram a importância da conservação do solo, por ser um recurso finito dentro da escala humana.

EDUCAÇÃO BRASIL II

ALUNO	RELATO DAS DEDUÇÕES DOS VÍDEOS DA SALA DE AULA INVERTIDA (ESPAÇO 1) ³
Ana Carolina	<i>“Achei fundamental, pois leva a reflexão mais clara sobre a conservação do solo e que dependemos dele para nossa sobrevivência”.</i>
Ana Clara	<i>“O vídeo é bem informativo, e percebemos que o solo é fundamental para nossa sobrevivência, e se continuarmos agindo desse modo, a nossa principal fonte de vida será extinta, e nós, junto com ela temos que aprender a valorizar o solo e conservá-lo cada vez mais!”.</i>
Carolline	<i>“Gostei muito do vídeo. A parte que mais me chocou foi a quantidade de solo fértil que perdemos durante o ano. Achei muito interessante a comparação do uso do solo com empréstimos em banco: nós pegamos dinheiro de uma conta (o solo) e não fazemos nenhum depósito”.</i>
Eduardo	<i>“Achei muito interessante! O que mais chamou a minha atenção é que cada ano que passa o solo é mais desprezado pelo ser humano o que pode causar muitos problemas no meio agrícola e urbano”.</i>
Giovanna	<i>“Eu achei o vídeo bem legal, principalmente a parte que fala que leva 2.000 anos pra se formar apenas 10 cm”.</i>
Giulia	<i>“Um das partes mais importantes para mim foi saber que as pessoas mais pobres têm que desmatar ainda mais, pois precisam de terra para sobreviver”.</i>
Juliana G. e Pedro Henrique	<i>“Nós assistimos os dois vídeos e achamos o segundo mais fácil de entender, mais completo, com mais informações. É triste saber que podemos perder o solo por falta de informação das pessoas e pelo poder das empresas”.</i>
Juliana K.	<i>“Achei muito interessante a parte onde o vídeo fala sobre as terras férteis serem finitas e que não estamos sabendo cuidar dela, pois achamos que vão durar para sempre, mas estamos errados. Um dia não teremos mais solo, a não ser que aprendamos a cuidar e administrar o solo como se deve”.</i>
Maria Clara	<i>(3 anos – relato intermediado pela família): “Ela ficou muito impressionada com a comida no lixo e com a comida “virando” plantinhas nascendo”.</i>
Mariana	<i>“Sobre o vídeo... Achei que o que todos os educandos falaram complementa a ideia de que não temos noção do quanto o solo é importante... A parte que mais me chamou a atenção foi a que a Caroline comentou, sobre apenas retirarmos os benefícios do solo, mas não retribuímos ou compensamos esse uso... Na minha opinião, o vídeo é muito esclarecedor, e acho que toda a população deveria se conscientizar sobre o assunto”.</i>
Morrison	<i>“Para mim a parte mais chocante e interessante foi à informação sobre a perda de solo fértil por ano, aproximadamente o tamanho do território da Costa Rica. É muito! Eu não tinha ideia, muita gente não tem, que são necessários 2 mil anos para criar apenas 10cm de solo fértil, muito tempo para ganhar e muito rápido para perder”.</i>
Nicolas	<i>“Nesse vídeo eu aprendi que nós devemos dar mais importância ao solo, porque sem ele nós não conseguiremos sobreviver. Então, devemos cuidar com os lixos que nós jogamos no solo”.</i>
Paula	<i>“Achei muito interessante... Já que dependemos do solo como fonte de alimento... E por causa da urbanização aos poucos perdemos o solo”.</i>

Quadro 1: Relato espontâneo realizado pelos alunos sobre o conteúdo dos vídeos utilizados na sala de aula invertida. **Fonte:** as autoras (2020).

³ A escrita do quadro 1 está em conformidade com o que foi registrado pelos alunos.

Com a finalidade de reforçar o conhecimento adquirido, o espaço 6, também na forma de sala de aula invertida, propõe outra abordagem com os mesmos conceitos. Sendo assim, na videoaula elaborada foi abordada a formação do solo, por meio da visualização dos perfis de solo⁴, com a finalidade de demonstrar a atuação dos fatores de formação: material de origem, clima, relevo, organismos e tempo. Com relação ao tempo, foi demonstrado que a formação de 1 cm de solo leva em média 400 anos (BERTOL, 2013) e, justamente por isso, retomou-se com os alunos a necessidade da conservação do solo, a fim de garantir a manutenção das funções ecológicas do solo, tão necessárias ao meio ambiente.

Espaços 2 e 3

A partir da análise dos relatos dos alunos e dos registros feitos por fotografias referentes às experiências das erosões hídricas pelo impacto da gota da chuva e do tipo laminar, juntamente com a importância da matéria orgânica (viva e morta) na conservação do solo, foi possível averiguar os seguintes resultados ao analisar e comprovar as deduções dos alunos:

- Ao construírem a experiência da erosão hídrica pelo impacto da gota da chuva (espaço 2), todos chegaram à conclusão de que há diferença entre o solo desnudo e o solo protegido por matéria orgânica, deixaram claro que a degradação ocorre quando o solo está desprotegido devido ao impacto da chuva, diferente do que ocorre com o solo protegido matéria orgânica, o qual mantém-se conservando.
- Ao construírem a experiência da erosão hídrica laminar (espaço 3), todos perceberam e entenderam as diferenças as tonalidades da água nas três etapas: com o solo desnudo, protegido com matéria orgânica morta e matéria orgânica viva, portanto compreenderam que no solo desnudo ocorre a erosão laminar e há a conservação do solo quando ele está protegido por matéria orgânica, em maior proporção com a cobertura viva e menor com morta.

Para maior detalhamento dos resultados obtidos, segue abaixo os quadros 2 e 3 e seus respectivos registros por meio de fotografias, de acordo com as figuras 3 e 4:

⁴ Perfil de Solo: Seção vertical do solo através de todos os seus horizontes estendendo-se para dentro do material de origem (Curi et al., 1993, p. 62)

EDUCAÇÃO BRASIL II

ALUNO	RELATO DAS DEDUÇÕES DA PRIMEIRA PRÁTICA (ESPAÇO 2) ⁵
Ana Carolina	<i>“Amei a experiência! No decorrer das etapas percebi a diferença entre o solo desnudo e o solo com material orgânico. No solo desnudo ocorre o efeito splash diferente do solo com material orgânico que não ocorre o efeito”.</i>
Ana Clara e Nicolas	<i>“Eu e o Nicolas fizemos o experimento. O papel com o solo desnudo ficou com terra, e o solo com as folhas não! Achamos bem interessante e nos divertimos muito fazendo! Esperando o próximo”.</i>
Giovanna	<i>“Então, eu achei bem interessante a experiência porque ela mostrou a diferença entre o que acontece com um solo de certa forma “protegido” e com um que digamos já está prejudicado e também não há proteção. Quando em contato com água podemos observar o que acontece nitidamente nos papéis, o solo o qual não possui proteção alguma, espirrou gotículas de terra e água para vários lados, já o papel com a “proteção” ficou intacto, apenas um pouco de água espirrou, mas acho que foi erro meu, e bem este mesmo solo também absorveu água, porém não teve aquele impacto tão grande o qual pode até vir a ser prejudicial. E foi isso eu achei, bem fácil é legal a experiência. Espero ter feito da maneira correta”.</i>
Giulia	<i>“No solo desnudo quando a água caiu fez o efeito splash, já o com folhas somente não”.</i>
Juliana G. e Pedro Henrique	<i>“Percebemos que com o solo desnudo, não foi protegido, respigou, já com as folhas o solo ficou protegido”.</i>
Juliana K.	<i>“Nas imagens, podemos ver que no copo com o solo desnudo ocorreu o efeito splash, já no solo coberto com as folhas não, pois serviram como um tipo de escudo”.</i>
Maria Clara Morrison	<i>“O papel ficou sujo”.</i> <i>“O papel com as folhas ficou sem nada. O outro com solo desnudo todo respingado. Eu nunca tinha pensado que fosse assim que acontecia”.</i>
Paula	<i>“Por meio do experimento, percebe-se que o solo desnudo, ao entrar em contato com a água, ocorreu o efeito splash, ficando com terra no papel, e o solo com folhas não ocorreu nada”.</i>

Quadro 2: Relato dos alunos sobre a experiência referente à erosão hídrica pelo impacto da gota da chuva (efeito Splash). **Fonte:** as autoras (2020).

⁵ A escrita está do quadro 2 em conformidade com o que foi registrado pelos alunos.

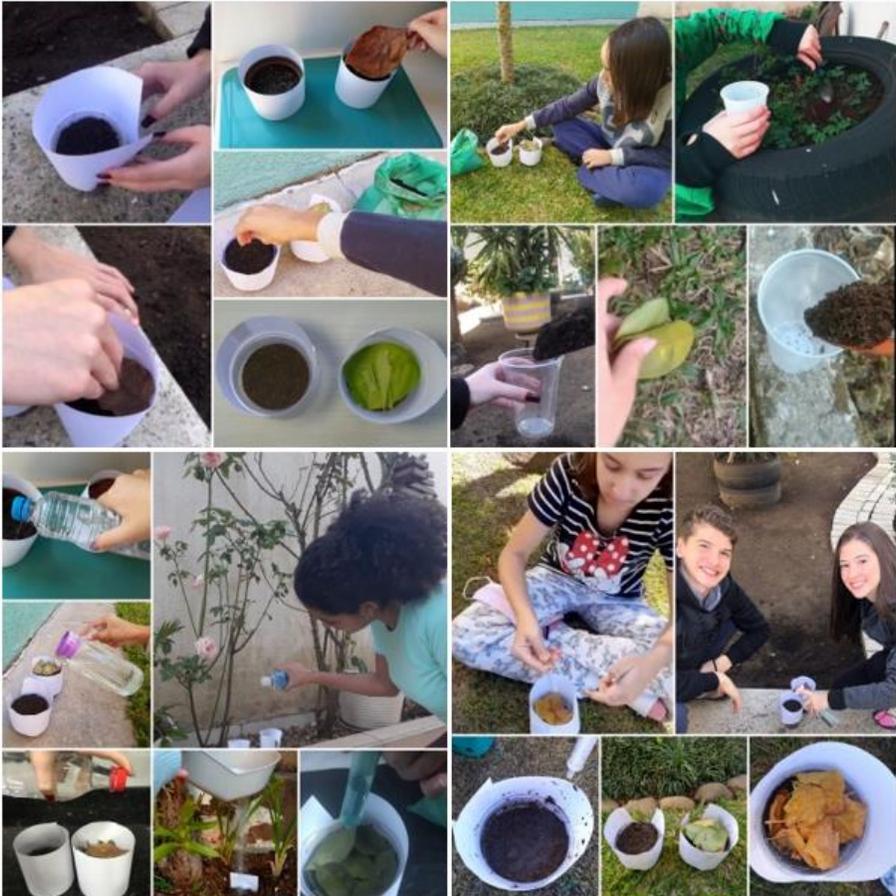


Figura 3: Construção e realização da experiência referente à erosão hídrica pelo impacto da gota da chuva (efeito Splash). **Fonte:** as autoras (2020).

EDUCAÇÃO BRASIL II

ALUNO	RELATO DAS DEDUÇÕES DA SEGUNDA PRÁTICA (ESPAÇO 3) ⁶
Ana Carolina	<i>“Ao realizar o experimento referente à erosão hídrica laminar pude perceber a diferença entre as três etapas com o solo. Com o solo desnudo a tonalidade da água ficou mais escura, já com a cobertura vegetal morta a tonalidade ficou um pouco mais clara e por fim a grama com raízes ficou clara e limpa. Conclusão: o solo com a grama diminuiu a chance de erosão laminar, pois teve uma proteção das raízes em contato com o solo”.</i>
Carolline e Eduardo	<i>“Garrafa com solo desnudo: a água ficou bem suja e quando decantamos vimos que uma grande quantidade de terra foi perdida. Garrafa com folhas e galhos secos: a água saiu um pouco mais limpa, pois as folhas e os galhos serviram como uma cobertura para a terra. Garrafa com grama e raízes: a água ficou quase cristalina, pois a grama serviu como cobertura e as raízes conseguiram “segurar” a terra, o que diminuiu as chances da erosão laminar acontecer. Percebemos a importância da cobertura vegetal para o solo. Sem essa cobertura, o solo pode perder boa parte dos seus nutrientes”.</i>
Giovanna	<i>“Na minha experiência a diferença foi bem mínima, a tonalidade da água quase nem mudou, mas pelas outras experiências, e pelo vídeo tbm pude notar novamente que quanto mais “proteção” o solo tiver é melhor, por exemplo, a água fica mais pura quando existe a planta viva, pois a água não irá degradar tanto o solo. Também percebi que o que ocorreu nos solos foi como se fosse em filtros, pois acontece algo parecido”.</i>
Giulia	<i>“Nesse experimento observei que a garrafa com solo desnudo obteve a água escura (com terra), a garrafa com folhas e galhos obteve a água um pouco mais clara, já na garrafa com grama a água saiu quase cristalina, mostrando que a garrafa com grama deu uma proteção ao solo”.</i>
Juliana G. e Pedro Henrique	<i>“Achamos muito interessante, agora a gente tem uma noção de como a água sai. Por exemplo, o desnudo sai com água mais escura não tem nenhuma proteção, outros com grama e folha a água saiu mais limpa. Achamos muito legal esse experimento”.</i>
Juliana K.	<i>“No experimento de erosão hídrica laminar, observei que a garrafa com solo desnudo obteve a água mais escura, a garrafa com folhagens obteve uma água escura também e a água com a grama e raízes obteve a água menos turva de todas, pois as raízes formaram uma espécie de filtro”.</i>
Maria Clara	<i>“Solo sem cobertura: “A água ficou meio cheia de terra e meio estranha”. Solo com cobertura morta: “(Ao ser questionada se queria tomar um gole da água) Não! Porque está muito suja com terra”. Solo com cobertura viva: “(Ao ser questionada para apontar em qual pote havia menos solo no fundo, ou seja, qual estava 'mais limpo' dos 3 e segurando o pote de coleta do experimento com cobertura viva) Esse aqui!” e “(Ao ser questionada para apontar em qual pote havia mais solo no fundo, ou seja, qual estava 'mais sujo' dos 3 e apontando para o pote de coleta do experimento sem cobertura)”.</i>
Mariana	<i>“Através do experimento pode-se perceber que quanto mais protegido o solo, menos degradação vai ocorrer, além de que no final da decantação se observamos os recipientes em que a água foi depositada (foto 3), o recipiente do solo desnudo é o que mais apresentou resíduos no final do processo”.</i>

Quadro 3: Relato dos alunos sobre a experiência referente à erosão hídrica do tipo laminar.

Fonte: as autoras (2020).

⁶ A escrita do quadro 3 está em conformidade com o que foi registrado pelos alunos.



Figura 4: Construção e realização da experiência referente à erosão hídrica do tipo laminar.
Fonte: as autoras (2020).

Espaço 4

Analisando as respostas do questionário *on-line* e das experiências das erosões hídricas (efeito da gota da chuva e erosão laminar) propostas no espaço 4 por meio de gráficos (demonstrado abaixo), pode-se observar o amadurecimento e o desenvolvimento de conceitos e ideias, sobretudo nas duas primeiras questões discursivas, nas quais os alunos deveriam resumir seus conhecimentos construídos durante a elaboração das duas atividades práticas sobre erosão, sendo a questão 1 sobre a pluvial e a questão 2 sobre a laminar.

Contabilizando, portanto, as 2 primeiras respostas dos 10 questionários recebidos, observamos a frequência no uso de determinadas ideias, tanto nas do

solo quanto do contexto dos conteúdos. Destaca-se aqui a repetição de 5 deles em ambas as respostas: “*Erosão hídrica/Processo erosivo*”; “*Solo desnudo*”; “*Solo protegido/Coberto/Camada protetora*”; “*Degradação*”; e “*Importância do solo*”. Observamos que os termos que não foram repetidos na segunda questão são aqueles que já não faziam parte do contexto da segunda experiência como “*Efeito Splash*”, “*Impacto da gota d’água/da chuva*” e “*Partículas/Respingos*”.

Em contrapartida, pode-se observar o incremento linguístico na segunda questão dos conceitos/ideias do “*Solo como um filtro/filtrar a água*”, “*Escoamento superficial*”, “*Perda do solo*”, “*Cobertura seca/morta*”, “*Cobertura viva*”, “*Raízes fixando o solo*” e “*Recurso finito*”. Podemos perceber também que o termo “*Matéria orgânica/Material orgânico*” foi desenvolvido, pois com a evolução do plano de aula, nota-se nas respostas a presença de suas classificações “*Cobertura viva*” e “*Cobertura seca/morta*”. Todos esses termos podem ser revistos nas demais respostas, com a adição do termo “*Conservação*”, que aparece diretamente na pergunta 3.

Em todas as respostas à questão 4, ou seja, as 3 coisas que o aluno aprendeu, temos o uso dos termos “*importância*” e/ou “*preservação/proteção*” correlacionados diretamente ao solo. Da mesma forma, nas respostas à questão 5, sobre as 2 coisas que achou mais interessante, temos que, pelo menos um dos comentários foi destinado à realização das práticas.

Assim, a sensibilização da educação em solos no caso dessa pesquisa, comprovada através dessas respostas, vem de encontro ao que Le Breton (2016, p. 217 e 202) descreve como o “desinstalar da passividade do tato” e que “o sensível é em primeiro lugar a tutilidade das coisas”. Como nas palavras dos alunos, ao realizarem as práticas, acabam conseguindo se “*aprofundar mais no assunto*” e “*entender na prática como cada etapa ocorre*”. E, também nas suas palavras, destacaram a importância do compartilhamento dos seus resultados das práticas no grupo do aplicativo *Whatsapp*: “*é possível perceber as diversas percepções para um mesmo experimento*”.

E, por fim, na última questão, puderam compartilhar com as professoras pesquisadoras algo que ainda não haviam compreendido do conteúdo ou uma pergunta que surgira durante suas reflexões sobre os espaços de aprendizagem. As perguntas foram anotadas, entendendo que estas sempre podem ajudar na compreensão de todos.

Entre as respostas, havia elogios e agradecimentos, mas também questionamentos fortes que nos trazem certa confirmação da sensibilização ao tema e a esperança da continuidade da desta reflexão pedológica: “*De que forma conseguimos atingir a sociedade sobre a importância da conservação do solo?*”, “*Como que nós os seres humanos conseguimos desvalorizar tanto o solo, que é a nossa fonte de vida*”, “*Como podemos informar a sociedade a respeito do solo e a sua importância?*”.

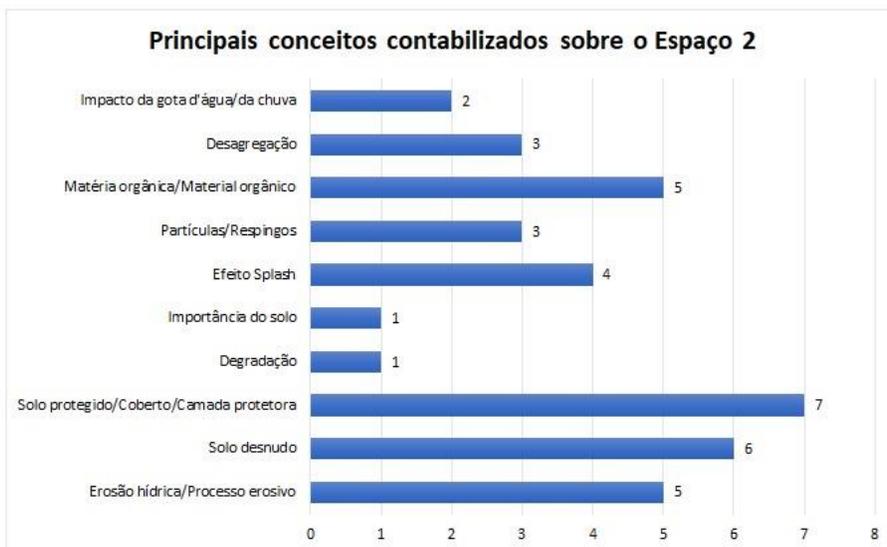


Gráfico 1: Resultado do questionário da plataforma digital Google Formulários referente ao espaço 2. **Fonte:** as autoras (2020).

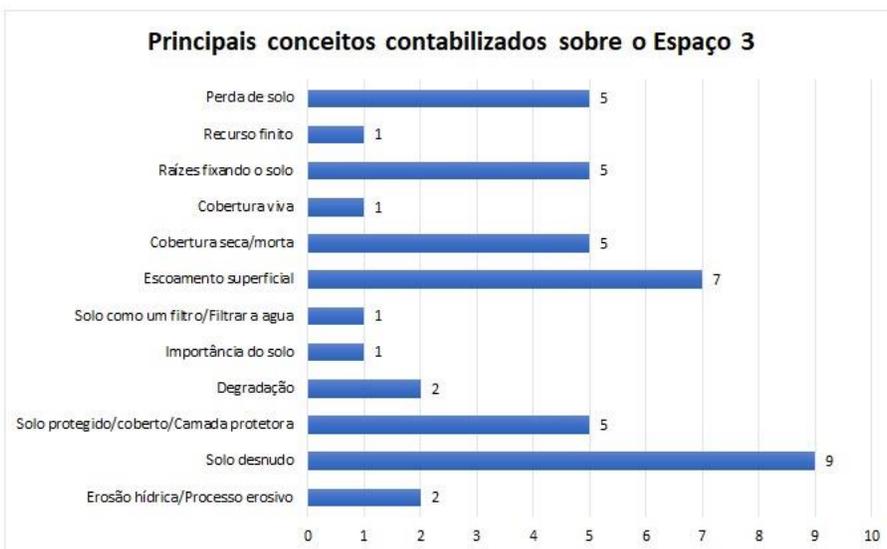


Gráfico 2: Resultado do questionário da plataforma digital Google Formulários referente ao espaço 3. **Fonte:** as autoras (2020).

Espaço 5

Visto que os alunos tiveram noções conceituais nos vídeos apresentados (espaço 1) e nos decursos das videoaulas (espaços 2 e 3), e ainda aprofundaram o conhecimento ao elaborarem respostas no questionário *on-line* (espaço 4); foi proposto a eles uma produção textual onde puderam expor suas deduções lógicas em um relato de experiência. Partindo desse pressuposto, foi solicitada às transcrições dessas deduções em conjunto com os seguintes aspectos: a função social da Educação em Solos, os objetivos das práticas realizadas no que concerne o solo, entre outros fatores que julgaram necessários.

A organização das informações e dos resultados obtidos contribuiu consideravelmente na produção dos relatos, uma vez que permitiu uma compilação concisa e coerente das ideias associadas à aprendizagem do solo. Consequentemente, em uma linguagem precisa e sintética, puderam apresentar na escrita diversos pontos em comum ao explicitarem suas conclusões a respeito da formação, degradação e conservação do solo, e ainda se apropriaram de um novo repertório de palavras.

A aprendizagem no âmbito da Educação em Solos também provocou nos alunos a capacidade de discernir e isso se comprova na descrição das considerações pessoais relacionadas a uma consciência pedológica, conforme demonstrado no quadro 4.

ALUNO
Ana Carolina

PRODUÇÕES TEXTUAIS (ESPAÇO 5)⁷

“Solo fonte de vida

É de fundamental importância entender a conservação do solo e como ele participa do nosso dia a dia, conforme destacado nos vídeos e executado nas práticas. Dessa forma, a sua conservação é essencial para a nossa sobrevivência, pois exerce funções vitais nas produções de alimentos e nos ecossistemas.

Diante das experiências referentes à erosão hídrica por gotejamento e erosão hídrica laminar, foi compreendido que: na primeira etapa o processo erosivo com o impacto da água da chuva no solo desnudo provocou o efeito Splash pelo fato de não ter uma "proteção", ocasionando assim a desagregação das partículas, diferente do solo com material orgânico que não teve desagregação; na segunda etapa percebeu-se a diferença do escoamento, no solo desnudo a água ganhou uma cor mais escura, com cobertura vegetal morta a água ganhou uma cor marrom mais clara e com grama com raízes a água ficou mais clara comparada com as outras. Desse modo, no solo desnudo ocorreu a erosão e com proteção de matéria orgânica tivemos a conservação dele.

Para que o solo continue sendo uma grande fonte de uso para todos é necessário que as pessoas conheçam, valorizem, conservem e utilizem recursos sustentáveis para protegê-lo, já que ele não é um recurso renovável”.

Ana Clara

“O poder do solo

No decorrer das experiências propostas, foi possível notar o quanto o solo é importante e crucial para a sobrevivência.

Na erosão hídrica por gotejamento ocorreu o efeito Splash por causa do solo desnudo. Com as folhas sobre o solo, não obtivemos o mesmo resultado, pois as mesmas o protegeram.

Na erosão hídrica laminar percebeu-se que, quanto menos o solo estiver protegido mais degradação vai acontecer. Então, para obtermos um solo conservado é necessário ter matéria orgânica para protegê-lo.

A vida gira em torno do solo, por isso se deve preservá-lo ao máximo”.

Carolline

“Solo, fonte de vida e sustento

O solo é um recurso natural renovável que serve de base para as atividades do ser humano e para sobrevivência das espécies vegetais e do próprio homem.

Através das experiências realizadas durante foi possível perceber a importância do cuidado com o solo. A 1ª experiência consistiu em exemplificar a erosão hídrica por gotejamento e por meio dela perceber a relevância da cobertura vegetal no combate à erosão. Na 2ª foi sobre a erosão hídrica laminar, na qual foi perceptível o papel das raízes para evitar a perda de solo. Portanto, o destaque de uma cobertura vegetal para a proteção do solo se fez presente nos dois experimentos.

Desse modo, a importância da educação em solos é essencial para que a sociedade saiba como manejar e conservar o solo. Assim, podemos prever um futuro onde o solo não é tratado com descaso, mas com o devido respeito que ele merece pelo simples fato de nos proporcionar a vida”.

Quadro 4: relatos de experiência realizados pelos alunos sobre as principais ideias associadas à aprendizagem do solo. **Fonte:** as autoras (2020).

Desta forma, defende-se que a educação em solos por intermédio do ensino híbrido seja uma possibilidade eficiente de personalização do ensino, pois pressupõe o uso de diferentes recursos para garantir que os alunos desenvolvam

⁷ A escrita do quadro 4 está em conformidade com o que foi registrado pelos alunos.

a aprendizagem. Por exemplo, o aluno pode aprender com uma videoaula, com um experimento ou com a produção de um relatório, ou ainda com a combinação de todos (LIMA e MOURA, 2015).

A utilização destes recursos despertou interesse, entendimento, participação ativa e impulsionou às habilidades e competências de cada aluno, permitindo o despertar pela autonomia tanto que nas ideias e reflexões apresentadas por eles pode-se identificar uma postura crítica diante da realidade relacionada às problemáticas do solo vivenciadas pela sociedade contemporânea.

Os alunos foram sensibilizados quanto a importância da conservação do solo, ao re(construir) valores e atitudes, tão necessários ao desenvolvimento da consciência pedológica (MUGGLER, PINTO SOBRINHO e MACHADO, 2006). Sendo assim, a educação em solos sob a perspectiva do ensino híbrido promoveu a investigação e a experimentação, promovendo a construção do conhecimento em relação ao solo para que atuem criticamente em defesa da conservação do solo tanto no meio rural com o uso e manejo adequado do solo, quanto nas cidades ao apoiar a urbanização ordenada, a fim de conservá-lo contra as degradações induzidas por fatores naturais ou antrópicos.

Conclusão

O ensino se renova e melhora as possibilidades de mediar o conhecimento. Dentro desse contexto, destaca-se o ensino híbrido, pois nele os resultados das experiências da Educação em Solos direcionaram a aprendizagem em solo de forma eficaz na compreensão sobre a formação, degradação e conservação do mesmo. Com isso, os alunos formaram uma consciência pedológica ao compreender o solo como um recurso natural finito na escala humana e indispensável a vida.

Como a educação está mudando de um modelo centralizador para um modelo colaborativo que valoriza as interações interpessoais, o ensino tradicional e padronizado vem perdendo espaço para o ensino personalizado. Este exige uma transposição didática prática para uma mediação contextualizada com o cotidiano atendendo as diversas maneiras de aprender, valorizando assim as competências e habilidades de cada aluno.

Ao colocar em ação o ensino híbrido, proporcionou-se por meio da educação a participação positiva e colaborativa. Por conseguinte, essa alternativa metodológica apresentou potencialidades para a formação de pesquisadores, leitores e escritores críticos e atuantes na sociedade.

Referências

- BACICH, Lilian; TANZINI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. 1.ed. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BERTOL, Oromar João. **Volta do problema da erosão desafia sociedade a pensar em estratégias para uso sustentável do solo**. EMATER do Programa de Gestão de Solo e Água em Microbacias, Curitiba, Paraná, 12 de abril de 2013. Disponível em: <<http://www.emater.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=3440>>. Acesso 30. abril. 2020.
- BERTONI, J; LOMBARDI NETO, F. **Conservação do solo**. 8.ed. São Paulo: Ícone, 2012.
- BRADY, N. C.; WEIL, R. R. **Elementos da natureza e propriedades dos solos**. Tradução técnica: Iago Fernando Lepsch. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.
- CHRISTENSEN, Clayton; HORN, Michael B.; Staker, H. **Ensino Híbrido: uma inovação disruptiva?** Clayton Christensen Institute, 2013.
- CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michel B.; JOHNSON, Curtis W. **Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender**. Porto Alegre: Bookman, 2012.
- CURI, N.; LARACH, J.O.I.; KÄMPF, N.; MONIZ, A.C.; FONTES, L.E.F. **Vocabulário de ciência do solo**. Campinas/SP. Sociedade Brasileira de Ciência do Solo, 1993.
- DEN BIGGELAAR, C.; LAL, R.; ESWARAN, H.; BRENEMAN, V.E.; REICH, P.F. Crop losses to soil erosion at regional and global scales: evidence from plot-level and GIS data. In: Wiebe, K.; Land Quality, **Agricultural Productivity, and Food Security**. Cheltenham, Edward Elgar. UK, p. 262-279. 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)
- Global Soil Week. **Vamos falar sobre os solos**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=e8uqY0AqcF0>>. Acesso 06. jun. 2020.
- JENNY, H. **Factors of Soil Formation: a System of Quantitative Pedology**. New York: McGraw Hill, 1941.
- LE BRETON, D. **Antropologia dos Sentidos**. Tradução Francisco. Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- LEPSCH, I. F. **19 Lições de Pedologia**. São Paulo. Oficina de Textos. 2011, p. 456.

EDUCAÇÃO BRASIL II

LIMA, L. H. F. D.; MOURA, F. R. D. O professor no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZINI NETO; Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajatória e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

MIKOSIK, Ana Paula Marés. **Metodologia do Trabalho de Campo em Geografia – Pedologia**. 1.ed., Curitiba: Intersaberes, 2020.

MUGGLER C. C; PINTO SOBRINHO, F. A.; MACHADO, V. A. **Educação em solos: princípios, teoria e métodos**. R. Bras. Ci. Solo, v.30, n.4, 2006.

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.

Suelo 101. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_o1OcI1h0fM>. Acesso 06. jun. 2020.

YOSHIOKA, M. H.; LIMA, M. R. **Erosão eólica e hídrica do solo**. Experimentoteca de Solos, Projeto Solo na Escola, Departamento de Solos e Engenharia Agrícola da UFPR, 2005. Disponível em:

<<http://www.escola.agrarias.ufpr.br/arquivospdf/experimentotecasolos5.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

POLÍTICA SOCIAL NO PÓS REAL: FINANCIAMENTO E GASTOS

Amanda Raquel Medeiros Domingos

Maria de Fátima Leite Gomes

Yaggo Leite Agra

Introdução

O presente artigo é resultado de revisões bibliográficas, cujos dados foram coletados com base em artigos científicos, livros, dissertações, teses, monografias, bem como, dados quantitativos advindos de instituições de fomento.

Entendendo-se que no Brasil, a partir da instauração do neoliberalismo, o Estado passou a atuar com base no livre mercado e em detrimento do avanço dos direitos sociais (que passam a ser considerados entraves à livre acumulação de capital). O objetivo do presente trabalho é realizar uma análise crítica acerca das políticas sociais e seu financiamento tributário, no período do pós-real, que é marcado pela propagação dos ideais neoliberais.

Ademais, objetiva-se analisar o desmonte do financiamento que vem ocorrendo no Orçamento da Seguridade Social em um contexto de ajuste fiscal e de contrarreforma do Estado. Para tanto, será relatada a crise dos anos 70 e seus rebatimentos nas políticas sociais no cenário mundial e brasileiro, enfatizando-se a trajetória traçada à rede de Seguridade Social no Brasil, ao longo de quatro décadas.

Tendo isso em vista, também será realizado um breve relato sobre a política fiscal adotada nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016) e seus efeitos no campo da Seguridade Social. Bem como, uma análise do governo de Michel Temer (2016-2018) e a política monetária adotada, apontando os impactos dessas medidas sobre a trajetória do crescimento econômico, da distribuição de renda e da Seguridade Social.

Metodologia

O artigo em tela baseia-se numa revisão bibliográfica, a partir de uma discussão fundamentada no financiamento tributário da política social no pós-real, com base em livros, artigos científicos e publicações escritos por autores que tratam do tema como, Evilásio Salvador, Elaine Behring, Ivanete Boschetti e Sara Granemann, entre outros.

Deste modo, o trabalho elencou categorias analíticas como: política social, financiamento e gasto público para fundamentar o artigo em tela, bem como buscou dados quantitativos através de instituições de fomento que desenvolvem pesquisas científicas quanto a discussão proponente.

A análise teórica dos dados partiu de uma sistematização metodológica das categorias referidas com base nos conteúdos teóricos apresentados pelos diversos autores consultados, de modo que a análise do objeto de estudo se deu através do estudo de conteúdo dos mesmos, com base em Bardin (2011). Portanto, o estudo parte-se da delimitação das categorias analíticas, da pré-análise e da análise destas.

Política social nas décadas de 70 e 80

Os anos 70 foram marcados pela enorme estagnação econômica das sociedades capitalistas daquele período, a elevação da inflação e a primeira grande crise do petróleo, que resultou no fim dos “anos dourados do capital”. Ademais esse período caracterizou-se pelo esgotamento das políticas keynesianas diante da internacionalização do capital, e conseqüentemente, pelo declínio do padrão de financiamento das políticas sociais, até então existentes.

Ocasionada pela superprodução global, a crise produziu uma virada histórica e grandes transformações, principalmente na estrutura do modo de sociabilidade capitalista, pois os principais países capitalistas para recuperar as taxas de lucro, que estavam em declínio, adotaram políticas neoliberais, inseridas numa lógica onde o “Estado mínimo” é direcionado para o campo social e um “Estado máximo” para o capital. Contrária a regulamentação do mercado por parte do Estado, esse novo modelo irá, por um lado, incentivar a liberalização e desregulamentação dos fluxos de capital, a privatização das empresas estatais, e políticas monetárias e fiscais restritivas, e por outro, diminuir os gastos dirigidos aos setores sociais e flexibilizar os direitos trabalhistas, concentrando-se no apoio direto ao capital.

Conforme Behring (2008), essa era é marcada por três movimentos conjuntos: o primeiro caracteriza-se pela reestruturação produtiva, onde ocorreu o esgotamento do padrão econômico taylorista/ fordista que é substituído pelo modelo toyotista, que baseado na acumulação flexível impõe o aumento da produtividade do trabalho, num “processo de superexploração da força de trabalho para ampliar a taxa de mais-valia e de lucro para os detentores do capital” (Behring, 2008, p. 40).

O segundo, foi a mundialização do capital com domínio financeiro, onde ocorreu a liberalização financeira e a desregulamentação das finanças, que possibilitou a acumulação e concentração de capitais pelas grandes empresas,

EDUCAÇÃO BRASIL II

através da inflação do preço dos ativos reais (terrenos urbanos e propriedades imobiliárias) e financeiros (ações), que cresceram acima da média dos preços estabelecidos na economia. Vale sublinhar que, a partir dos anos de 1980, com a forte expansão financeira, também irá ocorrer o renascimento do capital portador de juros (capital financeiro ou finança) (AGLIETTA, 2004). Nesse contexto,

a importância do capital portador de juros no mundo capitalista emerge, novamente, nos anos 1980 e 1990 junto com instituições especializadas em maximizar o valor acionário, os investidores institucionais. Esquecida no período do predomínio do arranjo keynesiano-fordista, a finança passa a engendrar nos países capitalistas avançados um regime de acumulação com dominância financeira, que se caracteriza pela “centralização em instituições especializadas de lucros industriais não reinvestidos e de rendas não consumidas, que tem por encargo valorizá-los sob a forma de aplicação em ativos financeiros – divisas, obrigações e ações – mantendo-os fora da produção de bens e serviços” (CHESNAIS, 2005, p. 37).

Assim, nesse período, o capital portador de juros tornou-se o centro das relações econômicas e sociais devido as medidas de desregulamentação financeira que ocorreram nos países desenvolvidos, entre eles, os Estados Unidos e a Inglaterra, no período de 1979-1981 e que foram responsáveis pela abertura dos sistemas financeiros nacionais para o capital estrangeiro. Ademais, outras medidas, como “a descompartmentalização dos mercados financeiros nacionais e a desintermediação, contribuíram para o nascimento do sistema de finança mundializada tal como o conhecemos” (CHESNAIS, 2005, p. 44).

De acordo com Behring (2008), o terceiro movimento que ocorreu após a crise dos anos 70, foi o ajuste neoliberal do Estado, que impôs uma política liberal de Estado, com a diminuição da participação estatal na economia. Assim, a reação do capital à queda das taxas de lucro, na sua busca pela retomada da acumulação, foi assumir os ideais neoliberais, já que as políticas de cunho keynesiano acabaram se esgotando.

Vale destacar que, a hegemonia neoliberal foi reforçada com o Consenso de Washington, em 1989, quando os países da América latina, que estavam em crise, tiveram como pré-requisito necessário para a concessão de novos empréstimos e investimentos do capital financeiro, que adotar a cartilha neoliberal proposta pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial que propunham a abertura econômica, aplicação da economia de mercado e controle fiscal macroeconômico. Bem como, a disciplina fiscal, que propôs cortes dos gastos por parte do Estado, com a redução de custos e funcionários visando eliminar ou diminuir as suas dívidas; a reforma fiscal e tributária, onde o governo deveria adotar sistemas de arrecadação de impostos que cobrasse menos tributos as grandes empresas e a privatização de empresas estatais, em todos os

EDUCAÇÃO BRASIL II

âmbitos, a fim de garantir o predomínio da iniciativa privada em todos os setores (JÚNIOR, et al., 2015).

As décadas posteriores a crise, principalmente as de 1980 e 1990, foram marcadas pela propagação da ideologia neoliberal que vista como o único meio de recuperação do atraso econômico pelos países em desenvolvimento foi alavancada como padrão econômico mundial. Havendo assim, uma “relação positiva entre a participação crescente de um país (ou de uma região) no processo de globalização financeira e a aceleração de seu desenvolvimento econômico” (CAMARA; SALAMA, 2005, p. 200).

A aceleração do crescimento econômico prometida pela ideologia neoliberal não perdurou muito tempo, pois a partir dos anos 80, ocorre a instalação da crise da dívida, principalmente nos países em desenvolvimento, a elevação das taxas de juros e a redução de fluxo do capital internacional. No Brasil, tal período foi denominado como a “década perdida”, do ponto de vista econômico, pois ocorreu o aumento do endividamento externo e das taxas de juros internacionais, bem como, a queda nas exportações de matérias-primas, e conseqüentemente, do investimento público, que acabou fazendo com que “70% da dívida externa tornasse estatal” (BEHRING, et al., 2010, p. 139). Vale ressaltar que:

Diante deste cenário de déficits e de redução drástica dos investimentos externos, o governo brasileiro decidiu financiar suas dívidas por meio de emissão de títulos públicos a juros atraentes alimentando o processo inflacionário. A manipulação da taxa de juros torna-se a variável central na política econômica brasileira, pois passa a ser utilizada para equilibrar entrada e saída de capitais, o balanço de pagamentos.

Ademais, nessa época, a política monetária passou a ser dirigida pelo FMI e pelo Banco Central, sendo considerada praticamente a única alternativa viável de atuação do governo na economia, tendo em vista que, o estado das finanças públicas nessa década impossibilitava uma intervenção na política fiscal. Nesse contexto, o Banco Central e o Banco do Brasil desempenharam o papel de gerenciador da política monetária, coordenando fundos e programas de fomento. Diante disso, observa-se:

O grande instrumento utilizado pelo Banco Central nos anos 80 foi a utilização das operações de mercado aberto para regular a liquidez da economia e, principalmente, controlar a taxa de juros. Contudo, ao final de cada dia, o Banco Central praticava a chamada “zeragem” do mercado, quando se dispunha a absorver as sobras de recursos das instituições financeiras ou a emprestar recursos àquelas em dificuldades. A zeragem do mercado trazia uma série de problemas. De um lado, ela inviabilizava formalmente a assistência financeira de liquidez, que tinha taxas punitivas, acima daquelas cobradas diariamente pelo Banco Central. De outro lado, a própria

EDUCAÇÃO BRASIL II

autoridade monetária tornava exequível problemas de risco moral, pois as instituições financeiras tinham a certeza da garantia de recursos por parte do Banco Central, ao mesmo tempo em que este inibia o desenvolvimento do mercado de operações interbancárias (CARVALHEIRO, 2002, p. 7).

Nos anos 80, a área econômica foi caracterizada pela inércia da trajetória da política monetária. Enquanto, no campo social, tal período foi marcado por grandes conquistas sociais em face das lutas democráticas, dentre elas, a campanha das “Diretas Já”, em 1984, que possibilitaram a promulgação da Constituição Cidadã de 1988, que se configurou como um grande marco no âmbito das políticas sociais, pautada pelos princípios da equidade e universalidade de direitos, ela possibilitou a ampliação de direitos nos âmbitos da saúde, educação, assistência e previdência social. Como também, foi responsável por garantir diversos direitos aos trabalhadores urbanos e rurais (PIANA, 2009).

Diante disso, conforme Piana (2009), pela primeira vez na história brasileira a política social foi enfatizada numa Constituição e se constituiu como uma área de intervenção importante para o Estado, como foi preconizado no artigo 194, que estabeleceu a seguridade social como um conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade, destinado a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social, tendo como princípios a universalidade, diversidade da base de financiamento, o caráter democrático e descentralizado da administração e gestão participativa, dentre outros.

Nesse contexto, a Seguridade Social, através da carta constitucional (1988), passou a ser financiada por toda a sociedade mediante os recursos repassados dos orçamentos da União, Estados, Distrito Federal e dos Municípios e das contribuições sociais por parte da classe trabalhadora, o que possibilitou a ampliação de recursos para a implantação das políticas sociais brasileiras.

Sendo assim, pode-se concluir que, a partir da Constituição de 1988 houve o reordenamento e unificação nas finanças públicas e do orçamento, com a ampliação e fortalecimento do Congresso Nacional e a institucionalização, por meio da carta constitucional, do Plano Plurianual (PPA) e da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), ambas compondo o ciclo orçamentário instituído pela Lei Orçamentária Anual (LOA), responsável pelos Orçamentos Fiscal, de Investimento das Estatais e da Seguridade Social, no âmbito municipal, estadual e nacional, conforme transcrição:

A lei orçamentária anual compreenderá:

I – o orçamento fiscal referente aos Poderes da União, seus fundos, órgãos e entidades da administração direta e indireta, inclusive fundações instituídas e mantidas pelo Poder Público;

EDUCAÇÃO BRASIL II

II – o orçamento de investimento das empresas em que a União, direta ou indiretamente, detenha a maioria do capital social com direito a voto;

III – o orçamento da seguridade social, abrangendo todas as entidades e órgãos a ela vinculados, da administração direta ou indireta, bem como os fundos e fundações instituídos e mantidos pelo Poder Público (“Art. 165, § 5º, Constituição Federal, 1988).

Assim, a constituição determinou que o orçamento da seguridade social, deveria ser construído de forma articulada, com os órgãos responsáveis pela saúde, previdência e assistência social, visando enfrentar a tradição fiscal de insuficiência de recursos destinados as políticas sociais e canalizar recursos próprios e exclusivos (distinto daquele destinado as demais políticas de governo) para as áreas da seguridade. Nessa conjuntura, destaca-se que ocorreu a regulamentação da Lei n. 8.069 de 1990, que diz respeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei n. 8742 de 1993, que tange a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que foi um marco significativo na trajetória das políticas sociais, pois a partir dela ocorreu a definição da Assistência Social enquanto, uma política de Seguridade Social não contributiva, que prevê os mínimos sociais para as classes subalternas, através de um conjunto de ações de iniciativa pública e da sociedade.

Logo, nesse período, a expansão do fundo público e o Estado brasileiro acabaram se destacando na resolução dos conflitos sociais e econômicos advindos do modo de produção capitalista, assumindo cada vez mais importância para a reprodução do capital e da força de trabalho, no capitalismo contemporâneo. Nessa conjuntura, segundo Salvador (2010, apud SALVADOR, 2012, p. 6-7), o fundo público passou a estar presente das seguintes formas:

- i. Como fonte importante para a realização do investimento capitalista. No capitalismo contemporâneo, o fundo público comparece por meio de subsídios, de desonerações tributárias, por incentivos fiscais, por redução da base tributária da renda do capital como base de financiamento integral ou parcial dos meios de produção, que viabilizam a reprodução do capital.
- ii. Como fonte que viabiliza a reprodução da força de trabalho, por meio de salários indiretos, reduzindo o custo do capitalista na sua aquisição.
- iii. Por meio das funções indiretas do Estado, que no capitalismo atual garante vultosos recursos do orçamento para investimentos em meios de transporte e infraestrutura, nos gastos com investigação e pesquisa, além dos subsídios e renúncias fiscais para as empresas.
- iv. No capitalismo contemporâneo, o fundo público é responsável por uma transferência de recursos sob a forma de juros e amortização da dívida pública para o capital financeiro, em especial para as classes dos rentistas.

Nesse caso, o fundo público é composto pelos recursos provenientes da extração compulsória da mais-valia socialmente produzida a partir do trabalho

excedente que é apropriado pelo Estado na forma de impostos, contribuições e taxas. Vale destacar que, o instrumento responsável por essa lógica é o sistema tributário que irá financiar as políticas sociais implementadas pelo Estado com o objetivo de garantir, as mínimas condições para a reprodução da força de trabalho e assim, a manutenção do processo de acumulação capitalista. Embora, o principal objetivo do fundo público é o orçamento público, que irá se configurar, nesse âmbito, como uma arena de disputa política cujas correlações de forças sociais irão direcionar os gastos (JÚNIOR, ET AL., 2015). Nesse sentido, segundo Francisco de Oliveira (1998), o fundo público, no capitalismo contemporâneo, passou a ser responsável pelo financiamento da reprodução da força de trabalho em prol do capital.

Vale salientar que, apesar da Constituição de 1988 ter sido um marco na garantia dos direitos sociais (saúde, previdência Social, assistência Social e outros) ela foi promulgada num período de crise do capital, gerido pela ideologia neoliberal dentro de um cenário de contrarreforma do Estado, o que dificultou o repasse de recursos para financiar as propostas colocadas pela constituição, principalmente aquelas destinadas ao campo social. Com isso, “o orçamento da seguridade social no formato previsto na CF virou “letra morta” (SALVADOR, 2010, SALVADOR, 2017, p. 430).

As reformas na aplicação dos direitos previdenciários, previstas na Constituição de 1988, nunca chegaram a ser postas em prática. Logo, a Seguridade Social não se estruturou, “seja como conjunto orgânico, seja como política concretizadora de direitos universais” (PEREIRA, 2012, pg. 740). À vista disso, o governo brasileiro priorizou as demandas do capital, em detrimento das demandas sociais, não suprimindo efetivamente as necessidades e carências das classes menos favorecidas.

Ademais, a regressividade da carga tributária – característica central do sistema tributário brasileiro – que onera fiscalmente os mais pobres, e em contrapartida, privilegia os mais ricos – dificultou mais ainda que todos os direitos previstos fossem executados. Posto isto, é possível concluir, que o orçamento da seguridade social, que integra a LOA, não correspondeu/corresponde o previsto pelo desenho orçamentário na Constituição de 1988.

Política social e seu financiamento no pós real

Nos anos posteriores, mais precisamente no início de 1991, a inflação estava retornando ao cenário brasileiro, diante disso, o governo anunciou uma nova proposta de ajustamento econômico, que propunha o novo congelamento de preços e salários e uma reforma financeira. Nesse cenário, o governo criou a TR – taxa de juros referencial – para servir de referência para a taxa de juros

EDUCAÇÃO BRASIL II

estabelecidas no país, numa tentativa de controlar a inflação e mais adiante, um novo programa de estabilização, que culminou no chamado Plano Real, em 1993. Destaca-se que, este plano iniciou-se quando o governo enviou ao Congresso Nacional a proposta de criação do Fundo Social de Emergência, para solucionar o déficit público, e teve três fases: O Programa de Ação Imediata (PAI), a criação da URV (Unidade Real de Valor) e a implementação da nova moeda, o Real.

A primeira fase do plano proposta pelo presidente Itamar Franco, junto ao Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, possuía como parâmetros: o corte dos gastos públicos em todos os ministérios, recuperação da receita, com o combate à evasão fiscal (principalmente, por parte das grandes empresas), corte dos repasses inconstitucionais da União para os Estados e Municípios, ajustes nos bancos estaduais e redefinição das funções dos Bancos Federais, (buscando cortes de gastos e punir possíveis irregularidades com a Lei do Colarinho Branco). Bem como, privatizações de empresas estatais de diversos segmentos, entre eles, os siderúrgicos e petroquímicos (SALVADOR, 2017).

Em sua segunda fase, o plano criou a Unidade Real de Valor – URV, unidade monetária representando a utilização de um mesmo indexador para todas as relações financeiras, na busca pela promoção da neutralidade distributiva. Já na última fase do plano, foi introduzida uma nova reforma monetária com a introdução, de uma nova moeda, o real, que acabou cessando os efeitos da indexação para contratos com prazos inferiores a um ano. Além disso, nesse período, o governo promoveu a venda de dólares, (que possibilitou a paridade nos valores de reais e dólares) e o aumento das taxas de juros, o que atraiu o capital internacional, bem como, reforçou as políticas econômicas neoliberais com privatizações de estatais e a abertura de mercado, o que acabou fomentando o aumento da concentração e acumulação de capital no Brasil (SALVADOR, 2017).

Vale destacar que, nesse cenário, foi criada em 1994, a DRU (Desvinculação de Receitas da União) que permite o governo federal usar livremente parte de todos os tributos federais vinculados por lei a fundos ou despesas. Assim, quando o dinheiro entra nos fundos da União, o governo pode pegar uma certa porcentagem do valor total (que era de 20%, mas passou a ser de 30% no governo de Michel Temer) e usar como bem entender em qualquer área (embora, tenha sido mais utilizado na economia para pagamento dos juros da dívida).

No campo social, embora, o governo de Itamar Franco tenha dado vez e voz à sociedade civil, através do plebiscito realizado com todos os eleitores brasileiros (que deveriam decidir qual o regime político (monarquia ou república) e qual a forma de governo (parlamentarismo ou presidencialismo) o Brasil deveria adotar) que optaram pela permanência da república presidencialista e

EDUCAÇÃO BRASIL II

determinado medidas para atender a população mais pobre (incluindo diretrizes específicas para as áreas de saúde, previdência e assistência social), os avanços não foram muitos, pois esbarram na questão da escassez de recursos financeiros destinados ao campo social e a manutenção do ideário neoliberal, devido a pressão advinda dos organismos multilaterais (PADILHA, 2016).

Portanto, embora o governo inicialmente, por meio do plano real, tenha conseguido promover a queda da inflação, a ampliação das políticas sociais e o aumento do poder aquisitivo da população, a política neoliberal de livre mercado proposta pelo Estado acabou se configurando como a base para a instauração de um processo recessivo, que iria ocorrer nos anos posteriores. Logo, após o Plano Real, os níveis de inflação que antes estavam em queda acabaram crescendo e o PIB que estava em crescimento acabou reduzindo-se.

Nos anos posteriores, após o mandato de Itamar Franco, em 1994, houve eleições presidenciais cujo vencedor foi Fernando Henrique Cardoso (FHC), ex-ministro da fazenda do governo de Itamar, que assume o poder em meio a uma crise gerada pelos gastos e a falta de planejamento com as políticas sociais. Nesse cenário, o governo buscou como saída descentralizar, flexibilizar (abertura de setores para investimentos privados - privatizações) e estabelecer parcerias com iniciativas da sociedade civil (terceiro setor), bem como, focalizar as políticas sociais destinadas as classes menos favorecidas (PINHEIRO, 2014).

Portanto, o mandato de FHC foi marcado pela liberalização comercial, privatizações e crescimento econômico permeado por expressivas variações. No campo social, houve o desmonte dos aparatos estatais de provisão social (o que acabou comprometendo o atendimento das necessidades básicas da população) e a redução dos gastos com assistência por parte do Estado. Igualmente ocorreu um aprofundamento do caráter regressivo da carga tributária, e como consequência “a expansão da concentração de renda via financiamento do orçamento público” (SALVADOR, 2012, p. 129).

Vale destacar que, nesse cenário, há o fortalecimento das teses neoliberais que passam a ganhar espaço apregoando que a função do Estado é apenas aliviar a pobreza (intervindo para garantir o mínimo para a população) e produzir serviços que o capital privado é incapaz ou não quer produzir, o que acabou possibilitando a instauração de uma política assistencial seletiva e focalizada com forte grau de imposição governamental, cujo propósito, entre outros, é o de evitar “direitos”. Seguindo essa lógica, o Banco Central responsável pela emissão da moeda foi obrigado a obedecer a alguns limites estabelecidos pelo Conselho Monetário Nacional. Segundo Carvalho (2002), em 1994, as dificuldades para controlar os principais agregados monetários (base monetária) foram enormes, devido a expressiva remonetarização da economia. Portanto,

EDUCAÇÃO BRASIL II

repetindo a experiência iniciada com a criação do Banco Central, em 1965 (quando o orçamento monetário representava a programação da emissão de moeda por parte das autoridades monetárias e dos bancos comerciais), o Banco Central foi obrigado a trabalhar com uma programação monetária, a partir de 1995, perseguindo metas de expansão dos agregados monetários. A programação monetária era uma exigência da legislação que implantou a reforma monetária e teria que levar em consideração a execução orçamentária federal, as operações externas e as operações com as instituições financeiras domésticas (CARVALHEIRO, 2002, p. 9-10).

Para Carvalho (2002), esse período foi marcado por dois períodos distintos. O primeiro foi caracterizado pela elevação da taxa de juros e dos limites dos recolhimentos compulsórios, bem como, restrições adicionais à expansão do crédito. Enquanto, o segundo, foi a instauração, por meio do Banco Central, de uma política de flexibilização gradual dos recolhimentos obrigatórios, como tentativa de reduzir a taxa básica de juros, que estava em crescente aumento, em virtude da crise mexicana. Embora, tal política não obteve avanços quanto a diminuição das taxas de juros e a ausência do Banco Central no mercado de reservas bancárias. Assim, nesse contexto, o Banco Central continuou atuando através da zeragem automática, que inviabilizava o redesconto. Com isso,

a alíquota do recolhimento compulsório sobre as operações de crédito, que havia diminuído de 15% para 12% em maio, foi novamente reduzida para 10% em junho. Em julho, a alíquota sobre os depósitos à vista caiu de 90% para 83%. Em agosto, o Banco Central reduziu as reservas obrigatórias sobre depósitos a prazo de 30% para 20%, sobre as operações de crédito, de 10% para 8%, e sobre depósitos de poupança, de 30% para 15%. Em setembro, a alíquota sobre as operações de crédito foi reduzida de 8% para 5% e em novembro caiu para zero. De outro lado, com a inflação em níveis mais baixos, a receita absorvida pelas instituições financeiras diminuiu substancialmente. Em decorrência, muitas delas passaram a enfrentar dificuldades de liquidez e solvência, levando o Banco Central a intervir no sistema (CARVALHEIRO, 2002, p. 7).

Vale sublinhar que, nesse período também houve a criação do Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional (PROER), na tentativa de impedir o colapso do sistema financeiro nacional e recuperar as instituições financeiras que estavam com graves problemas.

Ademais, no que tange à política cambial, o governo modificou o regime cambial, introduzindo a livre flexibilidade após a crise asiática e europeia, e um severo corte dos gastos públicos, em 1997, para posicionar-se frente aos efeitos da crise. Ademais, no ano de 1999, o país abandonou a sustentação da

EDUCAÇÃO BRASIL II

taxa de câmbio fixo, com isso o Banco Central foi obrigado a se desfazer de reservas cambiais, contraindo a base monetária (CARVALHEIRO, 2002).

Ademais, diante da crise da década de 1990, o governo brasileiro, com o objetivo de controlar a inflação, recorreu ao FMI (1998) e em 1999, promulgou o Decreto n. 3.088, que estabeleceu as "metas de inflação" como diretriz para fixação do regime de política monetária, que propunha a criação da taxa Selic (Sistema Especial de Liquidação e de Custódia) como mecanismo de controle inflacionário. Embora, tal opção acabou comprometendo o orçamento público, aplicando a DRU, e afetando as políticas sociais, em especial a Seguridade Social, até os dias de hoje. Logo, é possível concluir, que os anos 90, tendo como parâmetro os ideais neoliberais, foi marcado por uma série de mudanças, dentre elas, a fragilização financeira do Estado, após o plano real, devido ao crescimento da dívida pública, que acabou restringindo decisivamente a política social (MARTINELLO, 2012).

Nos anos 2000, é eleito pelo povo como presidente Luís Inácio Lula da Silva, que apesar de buscar instaurar um modelo neodesenvolvimentista para o Brasil não rompeu totalmente com os princípios do grande capital, nem no âmbito econômico, tampouco no aspecto das políticas públicas. O que se observou foi uma lógica direcionada mais para o âmbito neoliberal, a saber: racionalização dos recursos públicos, unificação dos programas de transferência de renda (que visavam atender minimamente as necessidades da população carente) e flexibilização dos gastos sociais, ao permitir a abertura de setores privados para investimentos.

Nesse período, houve o avanço na gestão dos programas sociais e das políticas sociais, bem como, pela primeira vez, a separação do orçamento fiscal e da Seguridade Social. Contudo, as políticas sociais ainda permaneceram focalizadas para a população mais carente e a separação do orçamento fiscal e da seguridade social aconteceu apenas de maneira formal, sem uma iniciativa articulada dos órgãos da seguridade.

Em contrapartida, é possível observar que, no governo Lula da Silva, as classes operárias realizaram importantes conquistas, com a significativa redução no desemprego, os reajustes no salário mínimo, que trouxeram equilíbrio à pirâmide salarial tão desigual e a inclusão destes em programas neodesenvolvimentista através das políticas de transferência de renda, como o Bolsa Família e o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

Nesse âmbito, os programas de transferência de renda, embora sejam ações compensatórias, onde persiste o foco do critério e de seletividade, percebe-se que, por exemplo, o Programa Bolsa Família contribuiu positivamente para a diminuição da pobreza absoluta, permitindo a inúmeras famílias possuírem alguma renda para sobreviver, conforme estudos da Política Nacional de Assis-

tência Social (PNAS). “Com isso, o discurso da política neodesenvolvimentista se ampliou no país ‘positivamente’” (SILVA, et al., 2017, p. 5).

É importante salientar que, no âmbito das políticas habitacionais, em 2005, após a II Conferência das Cidades, foram criados o Fundo Nacional de Habitação (FNH), como um fundo orçamentário, e o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS), que estabeleceu que aos Estados-membros e municípios a criação de uma estrutura institucional (fundo, conselho e plano de habitação) no intuito de possibilitar o acesso da população em vulnerabilidade dos recursos do FNH. E como medida fundamental nesse sentido, o governo implementou o Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV), que possibilitou a aquisição da casa própria pelas classes mais pobres.

Assim, compreende-se que, a era lulista buscou alinhar os interesses econômicos do grande capital com o objetivo das massas, buscando conciliar o crescimento econômico com o desenvolvimento social. Todavia, o capitalismo reproduz naturalmente consequências estruturais, como a pobreza e o desemprego, que influem diretamente nos programas sociais. Diante disso, as políticas sociais, que estavam no foco da disputa econômica e política, acabam se fragilizando ao longo do governo Lula da Silva.

Dessa maneira, as políticas vinculadas à Seguridade Social, no que tange seu financiamento e gastos, não foram capazes de universalizar direitos, apenas foram utilizadas, de maneira econômica e politicamente articuladas, para não afetar o processo de exploração capitalista e assim, manter a força de trabalho. Assim, as políticas sociais, dentro do processo de hegemonia e contra hegemonia da luta de classes, acabaram se restringindo a programas sociais, cujos critérios são clientelísticos e burocráticos (FALEIROS, 1991 apud PIANA, 2009).

Vale evidenciar que, nesse período, também houve a fragmentação do custeio da seguridade social, que se opõe ao princípio da totalidade, preconizado na Constituição de 1988, possibilitando a concentração e acumulação de capital e, assim, consequentemente, o aumento das desigualdades sociais. À vista disso, com a posse de Lula da Silva, eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT), houve a intervenção política dos trabalhadores que resultou, contraditoriamente, no fortalecimento do capitalismo (BOITO, 2002).

Enquanto que, na área fiscal, o governo Lula da Silva foi marcado por uma das grandes crises do século XXI, a crise econômica de 2008, ocasionada pela quebra do Banco Americano Lehman Brothers, que acabou influenciando drasticamente a economia internacional, com o aumento do desemprego, a diminuição da renda e dos direitos dos trabalhadores. Desse modo, no Brasil, as consequências, inicialmente da crise, foram uma forte queda no índice Bovespa, o aumento do preço do dólar e uma retração econômica, que obrigou o governo

EDUCAÇÃO BRASIL II

a adotar uma série de medidas, dentre elas, a diminuição da taxa de juros do Sistema Especial de Liquidação e de Custódia (*Selic*) e da alíquota de impostos, principalmente, o *Imposto sobre Produtos Industrializados* – IPI para produtos de linha branca e automóveis.

De acordo com Barbosa e Filho (2010), esse período foi marcado por ações anticíclicas de combate à crise, com a redução dos depósitos compulsórios dos bancos, desonerações tributárias temporárias, o aumento do gasto público, especialmente em relação as políticas habitacionais, como o Programa Minha Casa, Minha Vida.

Em 2011, após vencer as eleições, Dilma Rouseff, chefe da Casa Civil no governo de Lula da Silva, chega ao poder e como medida de combate à crise dar início a uma consolidação fiscal e monetária, revertendo parte dos estímulos dos anos anteriores e adotando uma política fiscal mais expansionista. Evidencia-se que, o cenário internacional passava por um período de forte recessão com a crise da Zona do Euro, a desaceleração da economia chinesa e a recuperação lenta da economia americana o que contribuiu para a desaceleração do Produto Interno Bruto (PIB) e o aumento da inflação no Brasil.

Na área social, analisa-se que o governo Dilma Rouseff, embora tenha mantido os fundamentos do receituário neoliberal, ampliou os programas sociais como o Programa Brasil sem Miséria e o Brasil Carinhoso, conservou um investimento relativamente alto no campo da educação e saúde (apesar de ser menor do que o do mandato de Lula da Silva) e manteve a política de valorização do salário mínimo.

Entretanto, essas providências tomadas não foram suficientes para impedir as manifestações populares que ocorreram nas jornadas de junho de 2013, em que se reivindicavam o aumento dos gastos públicos nas áreas da habitação, saúde, transporte e educação, a eliminação dos privilégios empresariais e medidas mais eficazes de combate a corrupção. Bem como, não foram capazes de diminuir a insatisfação de alguns setores da sociedade que eram contrários aos gastos excessivos realizados pelo governo, devido a Copa do Mundo de 2014.

Além desses acontecimentos, em março de 2014, houve a eclosão da “Operação Lava Jato” comandada pela Polícia Federal, que revelou um esquema de corrupção que envolvia a estatal Petrobras. Importantes nomes da política brasileira e grandes empresas do setor privado, foram indiciados em processo federal sob a acusação de corrupção, o que prejudicou fortemente o governo de Dilma Rouseff.

Essa conjuntura se agravou durante o segundo mandato de Dilma, quando houve a desaceleração da atividade econômica acompanhada da retração da arrecadação e o aumento da dívida pública, resultando na ruptura da chamada “convenção do crescimento”, o que fez com que o governo passasse a

EDUCAÇÃO BRASIL II

adotar medidas restritivas em todas as áreas, sobretudo, na área fiscal com o corte de gastos, elevação da taxa de juro real e a liberalização dos preços monitorados (CASTRO, 1993 apud DWECK; TEIXEIRA, 2017). Destaca-se que dentro dessa lógica de cortes, o governo autorizou o bloqueio de R\$ 69,9 bilhões em gastos no orçamento de 2015, o maior contingenciamento até então sofrido pelo país, afetando vários ministérios dentre eles, das Cidades, Saúde e Educação.

Em vista disso, a escolha do governo pelo resgate do tripé macroeconômico dos anos 1990 (austeridade fiscal, regime de metas de inflação e câmbio flutuante) significou o rompimento da coalizão política desenvolvimentista, que possuía as políticas sociais no centro da ação nacional de desenvolvimento, e conseqüentemente, o fim da possibilidade de um governo orientado pelo ideário social-democrata.

Vale destacar que, as mudanças propostas não se limitavam apenas ao ajuste fiscal, se concentrando na desvalorização cambial, mas também, na redução dos salários reais e do índice de emprego, modificando os preços relativos, sobretudo na relação câmbio/salários. Nesse caso,

a austeridade fiscal e salarial seria ainda complementada pelo ajuste abrupto de preços relativos, ao contrário da proposta de ajuste gradual feita em campanha eleitoral: a desvalorização do Real perante o dólar deveria acelerar para aumentar exportações e reduzir importações; e os preços administrados pelo governo, como energia elétrica, petróleo e derivados, serem elevados para reduzir subsídios ao setor elétrico e melhorar contas da Petrobras. O timing do ajuste foi péssimo do ponto de vista econômico e político: um “austericídio”. Economicamente, subestimou a desaceleração cíclica e o efeito contraproducente da austeridade. Politicamente, como a presidenta admitiria mais tarde, o núcleo decisório subestimou o golpismo da oposição, expresso já no discurso de aceitação da derrota por Aécio Neves. Subestimou também a seletividade da Operação Lava-Jato e a credulidade e boa vontade da população, que havia dado um voto de confiança ao governo que prometera, contra seus adversários, preservar o nível de emprego e salários. Diante da acusação previsível de estelionato eleitoral feita pela oposição e reverberada pela mídia, sua popularidade despencou antes mesmo da posse e não mais se recuperou, sendo impossível apelar às ruas, em massa, para barrar o golpe (BASTOS, 2017, p. 47).

Nessa conjuntura, o enfraquecimento político do governo ocasionado por parte da oposição de direita⁸, o quadro de crise econômica junto a possibilidade de

⁸ A linha usada pelos derrotados na eleição presidencial de 2014, foi a acusação de estelionato eleitoral, com a execução de pedaladas fiscais por parte do governo, como justificativa moral de um processo de impeachment de Dilma Rousseff que não pôde se amparar em provas materiais. Ademais, segundo Bastos (2015), a conduta ilibada da presidenta e seu incentivo à investigação do escândalo de corrupção na Petrobrás a colocaram acima de qualquer suspeita. Nesse âmbito, a oposição, que nas eleições presidenciais de 2014 não havia se posicionado a favor dos gastos sociais,

racionamento de energia e água, a eclosão da Operação Lava-Jato e a opção pela contração fiscal em meio a uma recessão, acabou prejudicando os meios de governabilidade (distribuição de verbas, obras e cargos públicos), o que eclodiu no ataque judicial e político golpista que destituiu Dilma Rousseff do poder.

Assim, o esgotamento da gestão do Governo Dilma ocorreu em 2014-2015, diante de diferentes acontecimentos econômicos, sociais e culturais, e marcou o “[...] esfacelamento da estratégia desenvolvimentista ancorada no crescimento econômico com dinamização do mercado doméstico de consumo de massas e inserção social dos setores populares” (PINHO, 2017, p. 19).

A partir do final de 2016, após o processo de Impeachment⁹, Michel Temer, vice-presidente do governo de Dilma Rousseff, é empossado como presidente interino, dando início a uma série de reformas estruturais no país, em um cenário de aprofundamento das políticas monetárias pró-cíclicas, já tomadas na gestão anterior.

Ademais, sob a justificativa de resolver o problema das contas públicas e o cenário de crise, em seu primeiro mandato, Temer propôs diversas mudanças na política fiscal, tais como a reforma da Previdência e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 87/2015 que estabeleceu o teto dos gastos primários e permitiu a União utilizar livremente parte de sua arrecadação, no que conhecemos como Desvinculação de Receitas da União (DRU).

Segundo Silva (2018), a atuação de Temer de propor o programa de ajuste fiscal era pautada numa visão estreita de livre mercado e na ideia de que o nível de investimento privado só aumentaria se houvesse o afastamento do investimento público. Nesse cenário, houve o enxugamento da máquina pública com uma reforma ministerial que reduziu de 32 para 23 o número de ministérios (que prejudicou fortemente as pastas de caráter social, extinguindo o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos e da Cultura, que foram anexados a outros ministérios) e o controle dos gastos públicos, com a aprovação pelo Senado Federal, da Proposta de Emenda Constitucional nº 55

passou a defender um ajuste fiscal, o qual Dilma, junto a Joaquim Levy (Ministro da Fazenda) seria incapaz de realizar, devido a falta de apoio político para executar os cortes necessários. Assim, sob o discurso que uma política de ajuste fiscal eficiente só poderia ser alcançada com a formação de um novo governo com uma nova base política (que levasse adiante um programa mais profundo e estrutural de cortes), a direita brasileira deu início a um processo golpista de impeachment. Destaca-se que, o PMDB ao se posicionar ao lado da oposição golpista e defender o impeachment apenas da Presidente Dilma, de modo a ter Michel Temer como presidente teve como objetivo a formação de uma grande “coalizão nacional” para realizar um “ajuste fiscal” contra a Constituição Cidadã (BASTOS, 2015).

⁹ Quando as políticas adotadas se aproximaram dos ideais da classe trabalhadora, como nos governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, elas perderam o apoio de parcelas da elite e acabou incomodando grandes setores econômicos. Assim, “a tentativa de acelerar o projeto desenvolvimentista teria então levado ao surgimento de uma oposição anti-desenvolvimentista dos grupos econômicos que foram alienados do processo” (DWECK; TEIXEIRA, 2017, p. 38).

EDUCAÇÃO BRASIL II

de 2016 (PEC 55 ou PEC do Teto dos Gastos Públicos), que determinou que todos os Poderes da União tivessem o mesmo orçamento usado no ano anterior, para o pagamento de despesas e dos investimentos, reajustados apenas pela inflação, o que acabou prejudicando as áreas da saúde e educação.

Destaca-se que, os cortes de gastos propostos pela PEC foram estabelecidos por um período de 20 anos. Dessa maneira, embora tais reformas tivessem como objetivo promover realismo orçamentário, na verdade elas foram “reformas orientadas para o mercado” (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 148).

Nessa circunstância, se sucedeu a redução da oferta de serviços públicos e conseqüentemente, a ampliação dos serviços privados. No curso desse processo, também foi promulgado pelo presidente, o Projeto de Lei da Câmara nº 38/2017, a Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017, que alterou a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), com o intuito de adequar a legislação às novas relações de trabalho que segundo o discurso do governo seriam modernizadas. Algumas das mudanças propostas pela nova lei trabalhista foram:

As férias poderão ser parceladas em três vezes ao longo do ano; A contribuição sindical, hoje obrigatória, passa a ser opcional; Patrões e empregados podem negociar, por exemplo jornada de trabalho e criação de banco de horas; Gestante pode trabalhar em ambiente insalubre desde que apresente atestado médico comprovando que não há risco para ela ou o feto; A reforma define pontos que podem ser fruto de acordo entre empresários e representantes dos trabalhadores, passando a ter força de lei (ALERTA SOCIAL, 2017, s/p).

Diante do exposto, entende-se que, tal reforma flexibilizou os direitos sociais, colaborando para, até os dias atuais, o aumento do lucro dos patrões, o crescimento de subempregos e empregos informais, a redução de salários e o aumento da carga horária do trabalhador. Seguindo essa ofensiva neoliberal, sob o discurso da necessidade urgente de estancar o suposto rombo da Previdência, o governo Temer também propôs a Proposta de Emenda Constitucional nº 287 (PEC 287/2016) ou Reforma da Previdência, com o objetivo de alterar alguns direitos previdenciários, sobretudo, referentes a aposentadoria, propondo alterações nas regras relativas a idade mínima e o tempo de contribuição dos trabalhadores. Destaca-se que, embora em 2018 a tramitação da reforma foi suspensa, pois não obteve os votos necessários que garantiriam sua aprovação, ela não foi adiada e continuou em pauta, mesmo após a saída de Temer.

Ainda nesse sentido de diminuição do Estado, foram retiradas, pela Comissão Mista de Orçamento do Congresso Nacional, alguns objetivos do Projeto de Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) de 2017, dentre eles, os termos que comprometiam a administração pública federal a assegurar a distribui-

EDUCAÇÃO BRASIL II

ção de renda, “o fortalecimento dos programas sociais” e a implementação de “políticas sociais redistributivas” (ROSSI; MELLO, 2017).

Ademais, dentro desse novo regime de austeridade, foram previstas mudanças na Petrobras, comandada por Pedro Parente, ex-ministro de FHC, como a ampliação do plano de desinvestimentos da estatal (reduzindo em 25% a previsão de novos investimentos até 2021) e as modificações do marco regulatório do pré-sal, (que retiraram o direito da Petrobras de ser a operadora exclusiva de todos os blocos de exploração), em defesa de um regime de partilha de produção que atrairia mais investimentos para o país, principalmente das multinacionais, como a petrolífera norueguesa Statoil. Destaca-se que, a Statoil tinha comprado 66% do direito de atuação na área do pré-sal em um campo da Petrobras por US\$ 2,5 bilhões em julho daquele ano, uma das maiores negociações no setor.

Logo, o impeachment e a tomada do poder pelo PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), por meio de Michel Temer, então presidente do partido, significou o aprofundamento do neoliberalismo e consequentemente, o abandono da ordem social e econômica fundamentadas na Constituição de 1988. Ademais, a opção do governo, ao pensar apenas na redução do crescimento do gasto primário, deixou de combater um dos principais “sorvedouros de recursos públicos nos últimos anos: as desonerações fiscais, a sonegação e o pagamento de juros nominais, que responderam por mais de 8% do PIB em 2015), que praticamente equivalem ao mesmo valor gasto com a toda a Previdência” (ROSSI; MELLO, 2017, apud SOUZA; HOFF, 2019, 9-10)

Portanto, desde a implantação do Plano Real, as medidas tomadas pelo governo brasileiro, no que tange as receitas da seguridade social, caracterizam-se por “renúncias tributárias para socorrer o capital, que constituem um verdadeiro desmonte do financiamento da seguridade social” (SALVADOR, 2015 APUD SALVADOR, 2017, p. 433). Dentre tais medidas, destacam-se, sobretudo as políticas de desonerações tributárias das contribuições sociais e da folha de pagamento, que prejudicam fortemente o financiamento do orçamento da seguridade social. Com isso, os recursos que deveriam ser destinados exclusivamente à seguridade social (assistência social, previdência, saúde e trabalho), são repassados para o pagamento de outras despesas típicas do orçamento fiscal.

Logo, conclui-se que, a lógica de ajuste fiscal ao longo dos anos no Brasil, se configura em um ajuste para a acumulação do capital e traz consigo a face deletéria da política de espoliação das riquezas e dos direitos sociais.

Considerações finais

Diante da análise do texto, entende-se que, o parâmetro de Seguridade Social proposta pela Constituição Federal de 1988 não foi respeitada na sua

integralidade pelos governos brasileiros, que geridos pelos ideais neoliberais, impuseram o corte nos gastos sociais e uma diminuição dos recursos públicos orçamentários destinados para a área social.

Portanto, ocorre uma “perversa alquimia”, que transforma os recursos destinados ao financiamento da seguridade social em recursos fiscais para a composição do superávit primário. Por consequência, esses recursos são utilizados para pagar os juros da dívida” (SALVADOR, 2017, p. 429).

Dessa forma, desde a década de 80 os governos brasileiros, até aqueles ditos “populares”, vêm dando continuidade ao caráter regressivo do financiamento da Política de Seguridade Social, onerando as classes mais empobrecidas e em contrapartida, privilegiando os grandes capitalistas. Nesse sentido, ao longo das quatro décadas refletidas, pode-se observar o aumento da participação do capital privado em diversos setores, com o acréscimo de concessões para empresas estrangeiras operarem no Brasil. Outrossim, reforça-se ao longo do governo Temer a lógica de privatização dos serviços públicos (como saúde, educação, entre outros), onde é ofertado à grande parcela da população, de modo especial, aos segmentos que se encontram em alto grau de vulnerabilidade, serviços paliativos e fragmentados, setoriais e emergenciais e uma atenção seletiva, de modo que, a grande parcela da classe trabalhadora em suas diversas frações encontrava-se e encontra-se em situação de desrespeito aos direitos sociais conquistados em 1988.

Segundo Dweck e Teixeira (2017), a oposição de direita deu início a um golpe político sob a justificativa de que as medidas adotadas por Dilma Rousseff, de combate à crise, não foram eficientes para reverter o quadro econômico de crescimento da dívida pública, esquecendo-se que nos governos petistas houve a maior redução das dívidas bruta e líquida como porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB). Todavia, o governo de Dilma Rousseff, se portando de uma nova roupagem, introduziu uma série de medidas de ajustes nos gastos públicos na busca por reduzir o crescimento da dívida, dentre elas, o corte de direitos conquistados desde a Constituição Federal de 1988.

Por fim, o governo Temer que retornou a lógica neoliberal, defendendo a criação de um novo pacto social (onde os assalariados tenham seus salários reduzidos e haja a privatização de estatais em benefício da eficiência econômica, limitando a oferta de serviços públicos para a camada da população mais vulnerável), este aprovou algumas medidas pró capital, como da Proposta Emenda Constitucional nº 55, a proposta de Reforma da Previdência e a Reforma Trabalhista, ainda em discussão, que acabou se configurando como um grande ataque aos direitos sociais. Portanto, o governo de direita, em defesa do empresariado brasileiro, acabou adotando medidas que transferiram as desonerações fiscais e

a baixíssima carga tributária da elite, para a classe trabalhadora (BASTOS, 2017).

Entende-se que, pelo fato do Brasil está inserido numa conjuntura de desmonte da Seguridade Social e dos direitos sociais como um todo, se faz necessária a articulação de resistências, visando a concretude de mudanças sociais e a garantia e afirmação dos direitos sociais.

Referências

AGLIETTA, M. *Macroeconomia financeira: mercado financeiro, crescimento e ciclos*. São Paulo: Loyola, 2004.

ALERTA SOCIAL. **Reforma trabalhista: fim da proteção ao trabalhador**. 2017. Disponível em: <<http://alertasocial.com.br/?p=3501>>. Acesso em 08 de maio de 2020.

ANTURES, Ricardo (Org.) **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos**. Reestruturação produtiva na Inglaterra e no Brasil. São Paulo: Boi tempo, 1997.

ARAÚJO, Victor Leonardo de. Fundo público: sugestão para uma agenda. In: **Intervozes: trabalho, saúde, cultura**. Petrópolis, v. 3, n. 2, p 114-118, nov. 2018.

BAPTISTA, M. V.. Planejamento social. A racionalidade do planejamento. Veras Editora – CPIHTS. São Paulo, 2007.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROCO, Maria Lúcia S. **Não passarão! Ofensiva conservadora e Serviço Social**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 124, p. 623-636, 2015. Disponível em: <[HTTP://www.scielo.br/pdf/sssoc/n124/0101-6628-sssoc-124-0623.pdf](http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n124/0101-6628-sssoc-124-0623.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2020.

BASTOS, P. P. Z. **Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia**. Rev. Econ. Contemp., p. 1-63, 2017.

_____. **O impeachment de Dilma Rousseff e o programa do novo PMDB**. Revista Carta Capital, 2015. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Economia/O-impeachment-de-Dilma-Rousseff-e-o-programa-do-novo-PMDB/7/35142>>. Acesso em: 15 mar 2020.

BEHRING, E. R, SANTOS, S. M. M. Questão social e direitos. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**, v.1. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. 760p.

BEHRING, E. R. Rotação do capital e crise: fundamentos para compreender o fundo público e a política social. In: SALVADOR, E.; BEHRING, E.;

EDUCAÇÃO BRASIL II

- BOSCHETTI, I.; GRANEMANN, S (Orgs.). **Financeirização, Fundo Público e Política Social**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 153-180.
- BEHRING, Elaine. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BEHRING, E. R. **Crise do capital, fundo público e valor**.: BOSCHETTI, I.; BEHRING, E. R.; SANTOS, S. M. M; MIOTO, R. C. T (Orgs.). **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988.
- BRASIL. Lei Orgânica da Assistência Social: Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993. Brasília: 1993.
- BRETTAS, Tatiana. **Dívida pública: uma varinha de condão sobre os recursos do fundo público**. In: SALVADOR, E.; BEHRING, E.; BOSCHETTI, I.; GRANEMANN, S (Orgs.). **Financeirização, Fundo Público e Política Social**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 93-120.
- CAMARA, M.; SALAMA, P. O neoliberalismo sob a hegemonia norte-americana. In: **Finança Mundializada : raízes sociais e políticas, configuração, consequências**. Tradução de Rosa Maria Marques e Paulo Nakati. São Paulo: Boitempo, 2005.
- CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, p. 19-164, 1990.
- CARVALHEIRO, Nelson. **A política monetária no Brasil pós-real**. São Paulo: pesquisa & debate, volume 13, p. 5-29, 2002.
- CHESNAIS, F. **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências**. Tradução de Rosa Maria Marques e Paulo Nakati ., São Paulo: Boitempo 2005.
- CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil de 1988. **República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 abril 2020.
- DRUCK, Graça. FIGUEIRAS, Luiz. **Política social focalizada e ajuste fiscal: as duas faces do governo Lula**. Florianópolis: Revista Katál, v. 10, n. 1, p. 24-34 jan./jun. 2007.
- DWECK, Esther; TEIXEIRA, Rodrigo. **A política fiscal do governo Dilma e a crise econômica**. Texto para Discussão. Unicamp. IE, Campinas, n. 303, jun. 2017. Disponível em: <<http://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3532/TD303.pdf>>. Acesso em: 06 abril 2020.

EDUCAÇÃO BRASIL II

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo, SP: Boitempo, 2010.

JÚNIOR, Osmar; SALVADOR, Evilásio. **Finanças, fundo público e financiamento da Seguridade Social no Brasil**. Florianópolis: Rev. Katálysis, vol.18, 2015.

LUPATINI, M. **Crise do capital e dívida pública**. In: SALVADOR, E.; BEHRING, E.; BOSCHETTI, I.; GRANEMANN, S (Orgs.). Financeirização, Fundo Público e Política Social. São Paulo: Cortez, 2012, p. 59-91.

MARTINELLO, Dirce. **Fundo público e seguridade social no Brasil**. São Paulo: Revista Serv. Soc. Soc., no.110, 2012.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 1. 1, t. 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984. 1. I, t. 2.

MOTA, A. E, AMARAL, A. S. Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e serviço social. In: **A nova fábrica de consensos: ensaios sobre a reestruturação empresarial, o trabalho e as demandas ao serviço social** / Ana Elizabete Mota (organizadora) – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008

NETTO, J. P, BRAZ, M. Economia Política: uma introdução crítica. 6.ed.,v.1, **Biblioteca básica de serviço social**. São Paulo: Cortez, 2010.

NETTO, José Paulo. Crise do capital e consequências societárias. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 111. p. 413-429. Julh/Setem. 2012.

OLIVEIRA, E. A. de. **A funcionalidade da política social e os limites da emancipação humana na ordem do capital**. Ser Social, Brasília, v. 17, n. 37, p. 348-367, jul./dez. 2015.

_____. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PADILHA, Caio. **A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão**. Revista Espaço Acadêmico, nº 180, 2016.

PEREIRA, Potyara. **Utopias desenvolvimentistas e política social no Brasil**. São Paulo: Revista Serviço Social e Sociedade, n. 112, 2012.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Scielo Books. Disponível em: < <http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-02.pdf>> Acesso em: 15 de mar 2020.

PINHEIRO, Júnior. **A evolução das políticas sociais no Brasil: o período de 1930 a 2010**. In: XVI Seminário sobre a Economia Mineira, 2014, Diamantina. XVI Seminário sobre a Economia Mineira, 2014.

PINHO, C. E. S. Ascensão e Ocaso do Governo Dilma Rousseff à Luz das Capacidades do Estado Brasileiro: usurpação democrática e corrosão do Estado de Bem-Estar Social (2011-2016). In J. C. P. Cardoso Júnior (Ed.), **Planejamento Governamental e Finanças Públicas no Brasil Contemporâneo: perspecti-**

vas críticas ao financiamento do desenvolvimento no século XXI. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2017.

ROSSI, P.; MELLO, G. **A restauração neoliberal sob o (des)governo Temer.** Revista Carta Capital, 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/a-restauracaoneoliberal-sob-o-des-governo-temer>>. Acesso em: 15 mar 2020.

SALVADOR, Evilásio. et al. **Financeirização, fundo público e política social.** São Paulo: Cortez, 2012.

SALVADOR, Evilásio. **O desmonte do financiamento da seguridade social em contexto de ajuste fiscal.** São Paulo: Revista Serv. Soc. Soc., p. 426-446, 2017.

_____. **Fundo público e o financiamento das políticas sociais no Brasil.** Londrina: Serv. Soc. Rev., v. 14, n.2, p. 04-22, 2012.

_____. **Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo.** . Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n. 104, p. 605-631, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n104/02.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2019.

SILVA, Giselle Souza da. **Transferências de renda e monetarização das políticas sociais: estratégias de captura do fundo público pelo capital portador de juros.** IN: Financeirização, fundo público e política social. São Paulo: Cortez Editora, 2012, p. 209-240.

SILVA, Izabella Patrícia. **Ordem e Progresso para quem? A gestão Temer e o desmonte dos Direitos Sociais.** Revista Socializando, p. 108-122. 2018.

SILVA, R.; SANTOS, A.; CONSERVA, M. S; SANTOS, V.; BEZERRA, K. Políticas Sociais no Brasil: do neoliberalismo ao governo Temer. In Anais da Publicação. **VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas.** Fortaleza: UECE. 2017.

SOUZA, Mariana; HOFF, Tuize. **O governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências na habitação popular.** Revista Brasileira de Gestão Urbana (URBE), vol.11, Curitiba, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3369.011.e20180023>>. Acesso em: 06 abril 2020.

TEIXEIRA, S. O. Crise do capital e dívida pública. In: SALVADOR, E.; BEHRING, E.; BOSCHETTI, I.; GRANEMANN, S (Orgs.). **Financeirização, Fundo Público e Política Social.** São Paulo: Cortez, 2012. p. 181-206.

AS REPRESENTAÇÕES AXIOLÓGICAS DE LINGUAGEM E DE ENSINO DE LÍNGUA NAS TIRINHAS DA MAFALDA: A ANÁLISE DO VALOR NO UNIVERSO ESCOLAR MAFALDIANO

José Fernandes Campos Júnior

Introdução

Entre os diversos gêneros discursivos existentes no mundo contemporâneo e que se apresentam como um importante veículo de comunicação de massa e de manifestação da cultura popular, e veiculadores de uma denúncia de natureza social, política ou religiosa, entre outras, mediante a presença de uma crítica indireta, podemos destacar a tirinha.

Representando um subtipo de HQ, a tirinha (ou tira) é caracterizada como uma história curta ou sintética em quadrinhos (normalmente até quatro quadros), dispostos geralmente numa única faixa horizontal. Originalmente publicadas em jornais e revistas, atualmente as tirinhas são lidas pelas mais diversas pessoas, desde crianças em idade de alfabetização a adultos. Quanto ao modo de organização estrutural desse gênero, embora apresente uma forma narrativa, inexistente, na tirinha, a figura do narrador, cuja função é substituída pela própria diagramação dos quadrinhos e pela organização desses quadros em sequência, sendo esta a responsável pela passagem de um momento para outro.

Para a leitura e a posterior compreensão desse gênero, é imprescindível a consideração de alguns aspectos, a saber: a presença das linguagens verbal e não verbal, o uso do humor, as marcas tipográficas, o estilo da letra, a disposição das palavras no papel, que oferecem ao leitor variadas interpretações e/ou possibilidades de leitura. No que tange à intenção comunicativa / propósito discursivo da tirinha, podemos destacar o caráter crítico-reflexivo desse tipo de enunciado. Evidenciamos, desse modo, que a leitura de tirinhas transcende a uma mera atividade mecânica de decodificação de signos verbais e exige do seu leitor a necessidade de um letramento visual. Isso porque a compreensão desse gênero necessita da existência de um leitor que extrapole a materialidade linguística, a leitura das linhas, e consiga ativar, em seu processo de significação, outros estratos possibilitadores de atribuição de sentidos, o que nem sempre está a seu alcance no momento em que se depara com o gênero em questão.

Diante disso, a presente investigação tenciona identificar, dentro do universo escolar mafaldiano, notadamente nas tirinhas que versam sobre linguagem e ensino, qual(is) a(s) concepção(ões) de linguagem existente(s), como se apresenta o ensino segundo essa(s) concepção(ões) manifestada(s) nesses

enunciados e que juízos de valor são oriundos dessas representações de linguagem e de ensino.

Para isso, serão analisadas quatro tirinhas que abordam a temática *linguagem e ensino*, todas presentes na obra *Toda Mafalda*. A análise do *corpus* será norteadas por meio de uma abordagem qualitativa, método científico que orienta primordialmente as pesquisas nas ciências humanas, uma vez que valoriza a singularidade dos eventos e se apoia na riqueza e no detalhamento das amostras, visando conhecer o significado atribuído ao objeto estudado, os pontos de vista, as percepções (CHIZZOTTI, 1998). Parte-se do fundamento, portanto, de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. A investigação aqui esboçada também apresenta caráter descritivo, visto que busca caracterizar determinado fenômeno e estabelecer conexões entre a base teórico-conceitual existente ou de outros trabalhos já realizados sobre o assunto e os dados coletados.

Para um melhor entendimento do percurso aqui delineado, tecemos inicialmente algumas considerações sobre as tirinhas e sua importância no (e para o) processo de leitura; em seguida, apresentamos breves considerações sobre o referencial teórico que subsidia este estudo; logo após, focamos, de maneira breve, o universo mafaldiano, suas preocupações e seus personagens; mais adiante, apresentamos a noção de valor para o Círculo de Bakhtin e, por fim, fazemos a análise dos dados, seguida posteriormente das considerações finais.

A análise dialógica do discurso: história, perspectiva teórico-metodológica e concepção de língua(gem)

O referencial teórico-metodológico que ancora este trabalho está fundamentado em uma abordagem sócio-histórica da linguagem, de vertente bakhtiniana, a qual foi formulada por Mikhail Bakhtin e o Círculo, nas primeiras décadas do século XX, a partir da crítica que esses pensadores fizeram aos modelos linguísticos até então vigentes, a saber, o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista.

Conforme nos lembra Faraco (1996, p. 122), Bakhtin elabora uma concepção de linguagem que “não a separa dos sujeitos reais e concretos: os falantes não são reduzidos a meros atualizadores de leis e códigos de um sistema linguístico inacessível, nem são assujeitados em sentido absoluto a uma supraestrutura ideológico-discursiva”. Para o pensador russo, a realidade fundamental da linguagem se dá entre indivíduos socialmente organizados, os quais são constituídos e estão imersos nas relações sociais historicamente determinadas e das quais participam de forma ativa e responsiva (FARACO, 1996). A linguagem, nessa

perspectiva, é concebida de um ponto de vista interativo, histórico, cultural e social. A concepção de linguagem adotada, desse modo, rejeita não somente toda e qualquer separação entre língua e sociedade, bem como uma compreensão que inscreveria o valor simbólico do signo na consciência individual.

A linguagem, desse modo, é concebida imersa na realidade enunciativa concreta e a palavra apresenta-se sempre vinculada ao contexto real de utilização, estando concretamente situada e emergindo de uma atitude ativamente responsiva. A concepção de linguagem, portanto, está fundada, primordialmente, na ideia de relação, o que implica a alteridade, o outro, as múltiplas vozes que se defrontam para constituir a singularidade de um enunciado.

O enunciado, por apresentar-se dependente de um determinado momento sócio-histórico e das condições de uma situação social específica, carrega necessariamente os valores e os posicionamentos dos sujeitos de linguagem, o que impossibilita a existência de enunciados neutros. Consoante nos lembram Volóchinov/Bakhtin (s/d, p. 4), o discurso verbal “[...] nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação”.

A não neutralidade do enunciado advém, dessa maneira, do fato de ele emergir sempre e indispensavelmente num contexto saturado de significados e valores e ser sempre um ato responsivo, isto é, apresenta sempre uma dimensão axiológica. Como signos, o enunciado sempre carrega um valor ideológico por natureza (PONZIO, 2008). Daí a impossibilidade de haver enunciados neutros, inaugurais, solitários e autônomos, como ainda não há nem pode existir, por esse viés, um sujeito isolado no mundo, alheio e autossuficiente verbalmente.

Os signos, para o Círculo, por emergirem e significarem no oceano de valores sociais e a partir de uma relação axiologizada, mais do que refletirem o mundo (os signos apontam para uma realidade que lhes é exterior, para a materialidade do mundo, com certo grau de fidedignidade), também o refratam, isto é, com os signos não apenas descrevemos o mundo, mas o nomeamos e o significamos a partir de uma determinada posição já carregada de valores. Ou seja, o discurso “‘cria’ uma visão de mundo na medida em que impõe ao indivíduo uma certa maneira de ver a realidade” (FIORIN, 2007, p. 54).

O universo mafaldiano em foco: seus integrantes e preocupações

Entre as personagens de tirinhas que ganharam destaque e visibilidade mundial no segundo quartel do século XX (década de 1970), destaca-se Mafalda, a rebelde (algunha recebida em sua versão italiana), criada em 1964 pelo cartunista argentino Joaquín Salvador Lavado (ou Quino, como ficou popular-

EDUCAÇÃO BRASIL II

mente conhecido). Muito observadora, questionadora e, principalmente, perplexa diante das contradições existentes na sociedade mundial que ora se apresentava naquele momento, a garotinha argentina surge como defensora da humanidade e da paz mundial, ao adotar um discurso notadamente inconformista no tocante aos valores representados por seus pais, a saber, a hipocrisia e a mediocridade, e ao universo corrompido por eles.

Já traduzida para mais de 30 idiomas e tendo sido produzida e publicada até 1973, Mafalda encantou (e ainda encanta) a todos por sua sagacidade, irreverência e argumentação que não aceita o mundo como ele é (o mundo mafaldiano é uma época conturbada pela presença de golpes militares na América Latina e pela Guerra do Vietnã).

Com humor, Mafalda critica a postura de seus pais perante a sociedade, preocupa-se e angustia-se com a humanidade, questiona os problemas políticos, de sexo, científicos, coloca em xeque os veículos de comunicação de massa (especificamente a televisão), reflete sobre a censura e a repressão advindas do Estado, sobre a condição alienada e submissa da mulher (oprimida e subjugada pelos costumes, pelas leis e pela religião) e ainda sobre o papel da escola e do ensino para a formação de cidadãos. Enfim, Mafalda reflete e traz à tona os conflitos e as angústias enfrentados pelas pessoas do seu tempo.

Quanto aos personagens presentes na tirinha, cada um deles apresenta características bem peculiares e representativas, o que garante a representatividade social e humana tão marcante e presente na obra. Entre eles, podemos elencar alguns, a saber: Mafalda, caracterizada pelos argutos comentários e ideias que refletem as preocupações sociais e políticas dos anos 1960, evidenciando seu ódio pela injustiça, pela guerra, pelas armas nucleares, pelo racismo, pelas absurdas convenções dos adultos e, obviamente, por sopa; Manolito, reconhecido pela brutalidade, pela ambição e por ser materialista, mas, no fundo, evidenciando um grande coração; Susanita, caracterizada por ser superfofoqueira, egoísta ao máximo e briguenta por vocação, apresentando como metas ter um casamento magnífico, um marido com uma boa condição econômica e muitos, muitos filhos; Miguelito, identificado pelo fato de ser sonhador e por passar o tempo refletindo sobre questões sem importância; e os pais de Mafalda, descritos como um típico casal de classe média, ambos passivos, limitados e, até mesmo, levemente falidos, apresentando duas fraquezas em comum: os filhos e o “Nervocalm” – medicamento calmante.

Ainda que o cartunista Quino tenha parado de produzir e de publicar as tirinhas da Mafalda em 1973, a garotinha argentina, famosa por seu inconformismo em relação às imposições e aos valores dominantes e opressores de seu tempo, continua viva e atualíssima no que concerne aos seus objetos de reflexão e de crítica. Suas histórias sobreviveram ao tempo e continuam a ser lidas, reli-

das, republicadas e estudadas graças não somente ao seu discurso político, mas, principalmente, por seu caráter humano, trazendo à tona sentimentos e questões sociais que ainda nos incomodam e que demandam reflexão e adoção de um posicionamento crítico. A atualidade de Mafalda dá-se por falar de temas sempre atuais para os homens da contemporaneidade, a saber: as guerras mundiais, a violência, o engarrafamento no trânsito, o alto custo de vida, o capitalismo, o consumismo, os meios de comunicação, a instabilidade política e econômica, as férias na praia, as relações de gênero, o aprendizado escolar, entre outros.

Com relação ao tratamento que as tirinhas mafaldianas recebem nos livros didáticos de língua portuguesa, costumamos visualizar alguns encaminhamentos, a saber: os autores utilizam a tirinha apenas como ilustração do texto principal ou complementar, sem mencioná-la; as tirinhas são utilizadas como elemento complementar, sem estar relacionadas com o texto principal; os autores relacionam a tirinha com o assunto do texto principal ou complementar, sem explorá-la em profundidade. Normalmente as tirinhas da Mafalda são aproveitadas e usadas em atividades relacionadas à interpretação de textos e à gramática, como pretexto para o ensino de estruturas gramaticais e para a recuperação de informações presentes na superfície textual.

No tocante à antologização das tiras mafaldianas, podemos encontrar diversas publicações no mercado editorial, entre as quais destacamos aqui “Toda Mafalda”, “10 anos com Mafalda”, “Mafalda no jardim de infância”, “Mafalda” e volume, “Mafalda inédita” ou “O mundo de Mafalda”.

A noção de valor no contexto do círculo de Bakhtin

Entre os diversos elementos que se constituem como objeto de interesse para os integrantes do Círculo de Bakhtin, está a noção de valor (valoração ou axiologia).

Assim como ocorre com os conceitos de polifonia, dialogismo e gêneros do discurso, por exemplo, o estatuto do valor, dentro do pensamento do Círculo, perpassa e pode ser observado em diversas obras de Bakhtin, a saber: *Para uma filosofia do ato* (1920/1924), *A palavra na vida e a palavra na poesia* (1926), *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (1929) e *Problemas da poética de Dostoiévski* (1929)¹⁰.

Conforme o pensamento defendido pelo Círculo, o signo verbal, ao representar e organizar a realidade, sempre o faz a partir de um determinado ponto de vista que, em essência, é valorado, uma vez que o sujeito que enuncia fala

¹⁰ Uma vez que não é nosso objetivo aqui esmiuçar o significado da noção de *valor* em cada obra acima referenciada, a compreensão desse conceito será apresentada de forma geral, sem haver prejuízo ou desvirtuamento do termo em cada obra em particular.

segundo determinada posição e por se encontrar inserido em um contexto situacional específico. Essa perspectiva valorativo-axiológica inerente ao enunciado constitui-se e é resultado de um produto marcadamente social e de uma construção histórica e cultural. Torna-se evidente, assim, que para Bakhtin e o Círculo, em todo signo ideológico está sempre presente uma “acentuação valorativa”, isto é, a expressão de uma tomada de posição determinada, de um ponto de vista, de uma avaliação, enfim, de um juízo de valor sobre aquilo que está sendo tematizado.

O valor, nessa perspectiva aqui defendida, associa-se diretamente à entonação (em sentido amplo e extrapolando a dimensão psicobiofisiológica), a qual se caracteriza como a mais pura manifestação da avaliação e do julgamento de valor; social por excelência; determinada pelas avaliações e julgamentos, tanto quanto a seleção e a combinação de nossas palavras; e, por fim, marcada por estabelecer conexões entre o discurso verbal e o contexto extraverbal.

Segundo esclarece Bakhtin/Volóchinov (2017, p. 236):

Não existe um enunciado sem avaliação. Todo enunciado é antes de tudo uma orientação avaliativa. Por isso, em um enunciado vivo, cada elemento não só significa, mas também avalia. Apenas um elemento abstrato, percebido no sistema da língua e não na estrutura do enunciado, aparece privado de avaliação.

Cabe, nesse momento, creditar a Faraco (2006) a menção ao fato de que o adjetivo *ideológico* aparece, em alguns momentos, como sinônimo de axiológico, lembrando que, para o Círculo, “a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo” (FARACO, 2006, p. 46).

Continua Faraco (2006, p. 47):

[...] qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica).

Vai se consolidando, desse modo, a ideia de que a significação do signo envolve sempre uma dimensão axiológica, ou seja, evidencia que a relação do sujeito com o mundo é sempre atravessada por valores. Conforme nos adverte Bakhtin (apud Faraco, 2006, p. 54):

[...] o simples fato de que eu comecei a falar sobre ele já significa que eu assumi uma certa atitude em relação a ele – não uma atitude indiferente, mas uma atitude efetiva e interessada. E é por isso que a palavra não apenas designa um objeto como uma entidade pronta, mas também expressa, por sua entonação, minha atitude valorativa em relação ao objeto, em re-

lação àquilo que é desejável ou indesejável nele, e, desse modo, movimentá-lo em direção do que ainda está por ser determinado nele, transformá-lo num momento constituinte do evento vivo, em processo.

Para o Círculo, o sentido do enunciado não se esgota em sua materialidade linguística, mas apela para o não dito e para o subentendido. A valoração, assim, sempre abarca as situações extraverbiais em que os enunciados são inseridos.

A dimensão valorativa, ao percorrer e se presentificar em diversas obras do Círculo, pode ser associada a noções como entonação, ideologia, signo, relação dialógica, o que justifica suas diversas possibilidades de nomeação, a saber: eixo ou coordenada, compreensão ativa, doutrina da refração, vozes, entre tantas outras cabíveis.

Análise e discussão dos dados: o universo escolar mafaldiano e suas relações com a linguagem e o ensino

Nesta seção, analisaremos quatro tirinhas da Mafalda (2010) que tratam sobre linguagem e ensino, nas quais mostraremos os juízos de valor oriundos dessas representações de linguagem e de ensino.



Tirinha 1 (QUINO, 2010, p. 71).

Considerando tanto o elemento verbal quanto o visual presentes na tira, daparamo-nos com uma cena corriqueira dentro do espaço escolar, notadamente dentro de uma sala de aula. Vemos, na ilustração, uma professora ensinando às crianças a ler por meio de frases que remetem ao método de ensino-aprendizagem desenvolvido no processo de alfabetização por meio da utilização das cartilhas, antigo modelo educacional calcado no uso de frases feitas, descontextualizadas, que desconsideram o que o educando já sabe ao entrar na escola, cabendo-lhe apenas a possibilidade de repetir, mecânica e passivamente, o código linguístico que lhe é apresentado como modelo a ser memorizado, copiado e repetido. Retrata-se, assim, um ensino unilateral, previsível e fragmentado, em

que não se percebe a capacidade do outro de produzir sentido além daquilo que já foi dito.

Verificamos, com isso, uma exposição mecânica e acrítica do conteúdo apresentado pela professora, a qual se mostra preocupada unicamente com a assimilação, por parte dos alunos, da forma das palavras – especificamente, a presença do grafema m –, deixando de lado o significado que aquele conjunto de palavras pode, de fato, apresentar. Decorre, dessa postura por parte da professora, a decepção e a insatisfação presente na fala de Mafalda quando, ironicamente, felicita a professora e solicita a ela que ensine algo efetivamente relevante, que faça sentido e que dialogue com o universo e o conhecimento de mundo dos educandos ali presentes.

Ao propor à professora que repense a sua prática em sala de aula, Mafalda evidencia toda a sua rejeição a um modelo de ensino de língua baseado na audição, na repetição e na memorização de conteúdos e conceitos já construídos que promovem um ensino apenas conteudista, pouco refletido e reprodutor de ideias impostas, cujo fim último é formar seres passivos assumidos pela escola como desprovidos de todo e qualquer conhecimento, ou seja, como seres “vazios”, que não conseguirão expor, racionalmente, suas ideias, argumentos, sendo meros repetidores e reprodutores de discursos. Com isso, ocorrerá um silenciamento total do seu dizer, inicialmente no espaço da sala de aula, e, posteriormente, em outros campos de atividade em que a linguagem se fizer necessária.

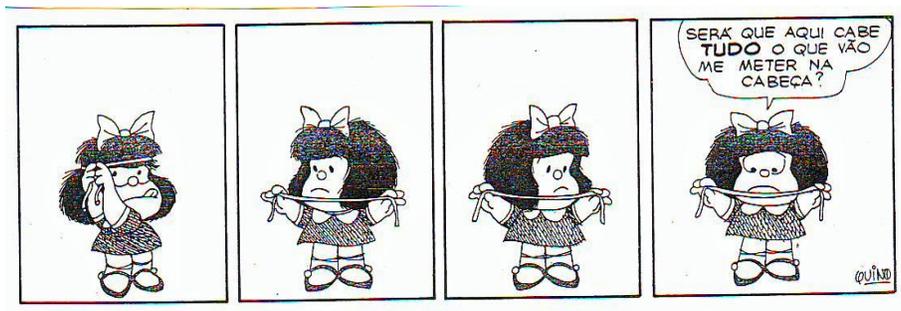
A fala de Mafalda, no último quadrinho, reforça o pensamento bakhtiniano segundo o qual em todo signo ideológico está sempre presente uma “acentuação valorativa”, ou seja, o signo não representa simplesmente a expressão de uma ideia, mas a expressão de uma tomada de posição determinada, de uma práxis concreta, de uma ordem social existente, não isolada do contexto social nem do contexto ideológico ao qual pertence.

A atitude de Mafalda possibilita o entendimento de que o educar para a autonomia implica considerar que o conhecimento e o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual não podem se dar excluindo-se ou negligenciando um dos agentes desse processo, a saber, o educando, ou partindo-se do pressuposto da existência de um mundo pronto, acabado, estático. Sugere também a necessidade quanto à implantação de um currículo mais flexível, que considere a realidade dos educandos e que incorpore, no cotidiano da sala de aula, conteúdos e atividades significativos para os discentes.

Evidenciamos, com base no ensino apresentado, uma concepção de linguagem vista como código ou estrutura para a comunicação entre sujeitos passivos, assujeitados e silenciados pelo sistema no qual se encontram inseridos, apresentando o sujeito dissociado da história, da cultura e do seu contexto social. Além disso, torna-se patente a ausência, no processo educativo, de atitudes

EDUCAÇÃO BRASIL II

pautadas na reflexão, na argumentação, na criticidade e na politização do educando.



Tirinha 2 (QUINO, 2010, p. 68).

Tal como ocorre na tira anterior, aqui também evidenciamos a referência a um modelo de ensino pouco dinâmico e propício à inovação, cuja preocupação central alude, exclusivamente, à quantidade de conteúdos e aos conceitos que deverão ser aprendidos por Mafalda por meio da memória e da repetição exaustiva, modelo esse que se aproxima da concepção freireana de “educação bancária”.

Essa educação caracteriza-se, segundo Freire (2011), por um tipo de ensino marcado pela presença de um professor depositante e um aluno depositário de informação, um ensino anacrônico, transmissivo, ornamental, baseado notadamente na memorização mecânica do conteúdo e no verbalismo. Com isso, o educando (objeto/ouvinte passivo do processo) torna-se alienado, incapaz de ler o mundo criticamente, refletindo a sociedade opressora e perpetuando a “cultura do silêncio”, uma vez que dentro do espaço educativo é um indivíduo passivo e disciplinado que ouve e segue docilmente as prescrições determinadas (e impostas) pela autoridade que efetivamente – e unicamente – sabe: o professor.

À “cultura do silêncio” associa-se a opressão política, a exploração econômica, a privação das palavras (forma especial de alienação) e a perpetuação da subalternidade. O aluno, diante desse quadro, é visto como um ser incompetente e incapaz de se posicionar de maneira autônoma, responsável, crítica e criativa diante do mundo e da vida.

Entre as características primordiais desse ensino marcadamente conteudista, que privilegia a quantidade de informações, podemos destacar as seguintes: o uso excessivo e inadequado da metalinguagem; o equívoco entre o ensino de língua e o ensino de nomenclaturas e classificações; a preocupação normativa e corretiva do ensino; o uso de modelos de língua praticamente desconhecidos e desvinculados da realidade dos alunos; a visão de leitura como mero pro-

cesso de decodificação; o sentimento de incompetência linguística por parte do educando, dentre outras.

Implicitamente, o texto vai de encontro a uma concepção de ensino (em particular de ensino de língua) que desconsidera o para quem se fala, em que situação e para que se fala, preferindo, ao contrário, centrar-se na coleta de rótulos e de nomenclaturas para os diversos itens da língua. O conteúdo ensinado, determinado pela sociedade e pela legislação e independente da experiência do aluno e das diferentes realidades sociais, apresentado como estático e sem possibilidade de ser problematizado, torna-se vazio na vida do aluno, visto que este não reconhece a importância do conteúdo em seu cotidiano e em sua vida. O ensino, desse modo, visa meramente a um depósito de informações na mente de um leitor/ouvinte passivo e decodificador de um código já dado, o que ratifica a existência, ainda que implicitamente, de uma concepção de linguagem atrelada à noção de estrutura e/ou código.

O comentário de Mafalda reitera o pensamento bakhtiniano de que “no signo ideológico está sempre presente uma ‘acentuação valorativa’, que faz com que o mesmo não seja simplesmente expressão de uma ‘ideia’, mas a expressão de uma tomada de posição determinada, de uma práxis concreta”, o que reforça o fato de que essa avaliação deve considerar a particularidade da situação (PONZIO, 2008, p. 115).



Tirinha 3 (QUINO, 2010, p. 73).

Na cena, vemos o diálogo entre Mafalda e a sua melhor amiga, Susanita. Ou seja, de imediato percebemos tratar-se de uma conversa entre sujeitos que apresentam visões de mundo completamente antagônicas: de um lado, Mafalda representa o anticonformismo da humanidade diante de questões como a injustiça, a guerra, o racismo, apresentando uma visão contestadora e bastante crítica da realidade; de outro lado, Susanita, alienada, desinformada, tola, egoísta, defensora das aparências, do tradicionalismo e da perpetuação dos valores dominantes da classe burguesa.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Na tirinha, percebemos uma crítica a um ensino tradicional e arcaico baseado tanto na decodificação e/ou decifração de palavras quanto na utilização de frases soltas e sem sentido pragmático para os interlocutores (mediante o emprego de falas que lembram as construções encontradas nas antigas cartilhas), repassadas de forma decorativa e repetitiva, de forma a seguir um modelo preestabelecido. Além disso, ainda encontramos um posicionamento negativo e uma reflexão sobre qual o papel da literatura na escola.

Ao dizer, ironicamente, que, na escola, aprende-se a ter conversas literárias, Mafalda, na verdade, repudia uma visão de língua vista apenas como código/estrutura, cuja apreensão do significado é uma atividade que exige do leitor apenas o foco no texto e em sua linearidade, deixando de mobilizar um vasto conjunto de saberes: conhecimento sobre o autor do texto, sobre o meio de veiculação do texto, sobre o gênero textual em que se materializa o texto, sobre os diferentes posicionamentos e vozes que são manifestados no texto, entre outros.

Com esse tipo de ensino – aborrecido, desinteressante e autoritário –, que nega ao aluno a possibilidade de desenvolver um olhar curioso, ativo, explorador, um olhar que investiga e que pensa, forma-se um leitor passivo e domesticado na sala de aula, que passa a aceitar tudo sem restrição ou questionamentos ao não se apropriar do real significado das palavras e orações, uma vez que não apresenta uma compreensão profunda do lido, o que o torna conformado e assujeitado pelo sistema, isto é, se apresenta apenas como um repetidor de determinada ideologia. Nesse modelo tradicional de ensino, baseado em modelos prontos que deverão ser decodificados (ou decorados), o aluno é induzido apenas a reproduzir o que é transmitido pelo professor em sala de aula, extraindo, assim, a possibilidade de o aluno construir um conhecimento acerca do assunto abordado.

Ao apresentar determinada realidade educacional, Mafalda não apenas interpreta determinado contexto socioeducacional, mas também o avalia. Conforme ressalta Bakhtin (2017, p. 36), “É impossível uma interpretação sem avaliação. [...] O intérprete enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida, essas posições, determinam a sua avaliação”. Mafalda, aqui, assinala a existência de um sujeito que fala de um lugar único, (re)afirmando a presença de um ser que age participativa e responsabilmente em relação ao mundo experimentado e pensado concretamente. Em versão expandida, designa, conforme atesta Bakhtin (1993, p. 54-55),

precisamente o momento constituído pela minha auto-atividade numa experiência vivida – a experimentação de uma experiência como minha [...] Essa relação da experiência comigo como aquele que é ativo tem um cará-

EDUCAÇÃO BRASIL II

ter sensual-valorativo e volitivo – realizador – e ao mesmo tempo ela é responsabilmente racional. [...] O momento constituído pela realização de pensamentos, sentimentos, palavras, ações práticas é uma atitude ativamente responsável que eu próprio assumo – uma atitude emocional-volitiva em direção a um estado de coisas em sua inteireza, no contexto na vida real unitária e única.

Diante do exposto acima, evidenciamos uma concepção de linguagem que não vê o educando como agente de transformação da realidade social nem incentiva a sua participação ativa em seu próprio processo formativo.



Tirinha 4 (QUINO, 2010, p. 149).

Na tirinha, mais uma vez, percebemos a crítica mafaldiana em relação ao ensino baseado em métodos tradicionais de alfabetização, para os quais, como aponta o texto, a atividade de leitura exige do leitor apenas a decodificação do código em que se apresenta o texto, desconsiderando, portanto, as intenções do produtor do dizer quanto às experiências e aos conhecimentos do ouvinte/leitor.

Nessa perspectiva de ensino, notamos que a leitura da palavra não transcende ao simples conhecimento do código, da estrutura, do que se apresenta no dito a ser decodificado passiva e mecanicamente pelo ouvinte/leitor. Temos aqui a ocorrência de um método tradicional de ensino centrado na demonstração e na exposição por meio de modelos, com vistas a formar determinado hábito, e ainda na transferência de informações, que devem ser repassadas de um professor tido como o único portador de conhecimentos a alunos considerados mentes vazias, os quais deverão decorar as frases soltas isoladas e vazias de sentido, sem (inter)conexão com a realidade de mundo dos educandos, para, posteriormente, repeti-las para o professor.

Ao acentuar que os autores desses livros preferem ensinar às crianças a ler a escrever coisas interessantes, Mafalda evidencia uma concepção de linguagem totalmente presa à forma e inteiramente dissociada do uso que os falantes dessa língua, ou seja, os sujeitos reais e situados social, histórica e culturalmente, fazem dela. Os conteúdos de ensino transmitidos aos educandos representam

EDUCAÇÃO BRASIL II

conhecimentos e valores sociais acumulados ao longo do tempo e repassados como verdades absolutas, inquestionáveis e únicas. Adotar essa concepção implica desconsiderar que a língua é plasmada por fatores sócio-históricos e ideológicos, o que constitui, para Bakhtin, uma característica fundante dos processos enunciativos.

Evidenciamos na fala final de Mafalda a importância da questão do valor na linguagem entendida como apreciação. Mais uma vez, recorremos a Bakhtin (1995 [1929], p. 132), quando atesta:

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra.

A recusa de Mafalda pelos livros de alfabetização dá-se pelo fato de que eles não apresentam, segundo ela, frases inteligentes, mas sim afirmações soltas, aparentemente sem sentido e não condizentes com a realidade vivida pelos educandos, além de serem obras que não favorecem o surgimento de espaço para o debate, para o uso da criatividade e da reflexão, que impedem o desenvolvimento de um pensamento crítico e da capacidade de argumentação, saberes considerados necessários e fundamentais para a formação intelectual dos alunos, os quais, no espaço escolar, deveriam ser preparados para abandonar sua condição de ingenuidade e dependência. Tem-se, assim, uma alfabetização não emancipatória, que não visa à cidadania, à autonomia e à participação dos educandos.

Considerações finais

Com base nas tirinhas analisadas, verificamos que, em todas elas, está evidenciado um ensino marcado pela repetição automática e acrítica de informação, pela não valorização da experiência vivida pelos educandos, pela memorização de conceitos e fórmulas, pela passividade do aluno, pela desconsideração das características próprias de cada indivíduo, pela ênfase nos exercícios mecânicos, cujo fim é adaptar os sujeitos aos valores e às normas vigentes acumuladas pelas classes dominantes e repassadas como verdades universais e inquestionáveis. Desse modo, as tirinhas ratificam uma concepção de linguagem vista como sistema/estrutura, como um código cuja função é transmitir uma mensagem – codificada por um emissor a ser decodificada por um receptor passivo – isolada de sua utilização e processada pela internalização inconsciente de hábitos e pelo estudo dos fatos da língua por intermédio de exercícios estruturais e

mecânicos que chegam ao aluno – determinado e assujeitado pelo sistema – mediante atividades de seguir modelos.

Uma língua, nessa perspectiva, é tida pelo aluno como homogênea, invariável, imutável, dissociada dos falantes que a utilizam, da situação e do momento histórico. É uma língua que impossibilita o diálogo (entendido não somente como uma maneira de ser e de se relacionar com o(s) outro(s) e com o mundo, mas também como espaço de embates, lutas, conflitos, divergências, assimetrias que refletem os próprios aspectos da interação social), que desconsidera os saberes dos sujeitos presentes na ação educativa. É uma língua estática, improdutiva, sem vida, “aprendida” para ser esquecida logo após a realização de alguma prova ou outro exame qualquer.

A leitura proposta por Mafalda e a sua turma – por meio da associação do visual com o verbal, com vistas à produção de sentidos – torna-se relevante, notadamente nos tempos em que nos encontramos atualmente, por possibilitar a construção de críticas contundentes e a formação de sujeitos ativos e com um maior domínio em leitura, tanto aquela expressa pela palavra, quanto a expressa pelo elemento imagético. Nesse percurso de leitura, devemos considerar, entre outros elementos, as relações intertextuais/interdiscursivas, o reconhecimento da importância do contexto, os processos de construção do humor e o viés crítico dessas tiras.

Por fim, a leitura das tiras da Mafalda possibilita não apenas a compreensão de que ler tirinhas é, acima de tudo, também uma maneira de ler o mundo, mais ainda, o entendimento de que a educação pode contribuir como instrumento tanto de libertação quanto de domesticação do homem, como qualquer outra produção histórico-social que reflete representações e valores de um determinado grupo.

Referências

- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- _____. (VOLOSHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].
- _____. **Para uma Filosofia do Ato**. Tradução, não-revisada e de uso didático e acadêmico, de C. A. Faraco e C. Tezza. 1993 [1920-24].
- CHIZZOTTI, A. *Da pesquisa qualitativa*. In: _____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 77-78.

EDUCAÇÃO BRASIL II

FARACO, C. A. *O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica*. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba (PR): Criar Edições, 2006.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 8. ed. rev. e atual. São Paulo: Ática, 2007 (Col. Princípios; 137).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Coord. de tradução de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

QUINO. *Toda Mafalda*. Vários tradutores. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VOLÓCHINOV, V (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. *Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica*. Trad. de Carlos A. Faraco e Cristóvão Tezza. s/d.

CONSIDERAÇÕES FILOSÓFICAS E EDUCACIONAIS NA PÓS-MODERNIDADE: EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E ÉTICA EM CONTEXTO

Jessé Gonçalves Cutrim

Introdução

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.

Stuart Hall

Ao fechar a cortina da segunda década do século XXI, surge uma pandemia, um vírus, o Covid-19. O vírus (que surgiu na província de Wuhan, na China) em finais de 2019, chega até nós em meados do mês de março, e nos “tranca” em casa. Se a “globalização” tecnológica e cultural se alastrava de maneira veloz e, as relações de trabalho, comércio e educação ganhavam novos contornos, por conta, naturalmente da Era pós-moderna, com a chegada do Covid-19 eles não só aumentaram, como se tornaram praticamente na única opção de fazerem a roda da economia-mundo girar. Como o isolamento social, foi consenso pela Organização Mundial de Saúde – OMS, para evitar uma contaminação ainda maior, países e governos tiveram que decretar fechamento de Instituições, indústrias e comércios considerados não-essenciais e foi recomendado explicitamente a todos nós que ficássemos em casa, estava instalada a “quarentena”. E as escolas e universidades, mesmo sendo essenciais, não puderam abrir devido ao risco de contaminação em massa, visto serem espaços pequenos para abrigar trinta a quarenta estudantes.

Os países foram alertados pela OMS para baixarem decretos e protocolos que, entre outras recomendações exijam, manter o distanciamento social estipulado em no mínimo dois metros de uma pessoa para outra, e o uso de máscaras e lavar as mãos ou usar álcool em gel, variando de pessoa para pessoa, com agravante para os portadores de doenças crônicas e idosos com mais de sessenta anos.

O trabalho se “transformou” em *home office*, apesar de seu crescente avanço para essa modalidade. O comércio que já tinha sua renda através do *e-commerce* teve que ampliar ainda mais para sobreviver ao momento. A educação superior (sobretudo a privada) que já faturava alto com a modalidade de Ensino

EDUCAÇÃO BRASIL II

à distância – EaD ampliou-se de tal forma, que alguns cursos de Pós-graduação chegaram a valer mais do que os presenciais, apesar dos custos com professores internacionalmente renomados vindos de outros países.

No ensino básico, as escolas tiveram que se reinventar, tanto as privadas como as públicas, o ensino passou a ser remoto. Diversas plataformas utilizadas para que o setor educacional não entrasse em colapso. Mesmo que muitos estudantes ficassem de fora por não terem equipamentos eletrônicos disponíveis. Os estudantes dos terceiros anos estão entre os mais aflitos, pois, sonham em entrar para a Universidade. Há muitas perspectivas em jogo. Os exames de acesso às universidades Brasil afora, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, ocorrerão no segundo semestre.

A ciência e a tecnologia passaram a ser o ponto alto das relações de trabalho e da educação, imprescindíveis para que tivéssemos uma “nova normalidade”. Mas, um elemento fundamental nesse equilíbrio é a ética, que ganha cada vez mais importância nesse “loop de montanha russa” em que vivemos.

Mundo Pós-moderno e sujeito pós-moderno

Um rompimento impiedoso com toda e qualquer condição precedente, caracterizada por um processo sem-fim de rupturas e fragmentações internas no seu próprio interior.

David Harvey

O mundo globalizado e pós-moderno é "tomado" pela tecnologia de ponta, onde prevalecem o consumo e a diversificação. A sociedade em todas as suas dimensões vale-se cada vez mais dos incrementos tecnológicos (desde aparelhos de uso domésticos aos celulares incrementados e computadores de última geração). Também o conhecimento e a educação se modificam ante ao mundo virtual, cada vez mais cheio de tendências transitórias. Por tudo isso, é normal que, o que vem acontecendo gera um "paradoxo global" que se caracterizara por dissimular a vida das pessoas e dos seus inter-relacionamentos instituindo perturbações, imprecisões e precariedades.

As sociedades ocidentais e pós-modernas a partir de finais do século XX, começam a ter mudanças estruturais bruscas. Ventos transformadores varrem identidades pessoais e altera consideravelmente nossas certezas. O processo da “globalização” se acelera e o “sujeito pós-moderno” começa a surgir, a ganhar contornos frente ao “sujeito do iluminismo” e ao “sujeito sociológico”. Isto significa, na abalizada opinião de Hall (1999), que “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas ve-

EDUCAÇÃO BRASIL II

zes contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 1999, p. 12). Portanto, esse sujeito pós-moderno passa a encarnar uma identidade cultural transitória, mutável e improvável. O sujeito pós-moderno que começou a se delinear, se fez na esteira de uma “nova” concepção de mundo, a pós-modernidade. Eagleton (1998), a define como:

Uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a ideia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação (EAGLETON, 1998, p. 70).

Temos, portanto, um questionamento de aspectos importantes que vem resignificar valores arraigados por séculos, como é o caso do “sujeito iluminista”, cujas características principais eram no dizer de Hall (1999, p. 10-11), “indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação..”. Já o “sujeito sociológico” possuía atributos que o fazia refletir sobre “a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele..” (HALL, 1999, p. 11).

Apesar de servir de base analítica, e como referência última a pós-modernidade, ressaltamos que coexistem no nosso país, grosso modo, “três” Brasis, um moderno, um pós-moderno e um pré-moderno. A ideia de uma sociedade unívoca, é de alguma forma uma simplificação. E, adiantamos também que não há uma hierarquia de valores entre um “Brasil” e outro, isso é uma padronização, e nem sempre as características encontradas num se excluem nos outros. Admitimos, porém que os valores são engendrados de cima para baixo, e a partir do que se encontra em voga, especialmente pelas sociedades desenvolvidas e hegemônicas.

Falamos brevemente sobre o que vem a ser pós-modernidade para situarmos essa concepção filosófica e cultural que o termo requer dentro do contexto histórico. Vamos falar sobre educação, principal vetor de valor intangível.

Educação em movimento

A qualidade do sistema educacional de uma nação será uma das principais determinantes - talvez a principal - de seu êxito durante este século e para além dele.

Howard Gardner

No campo educacional como se acomodará seus profissionais, quais dilemas terão que enfrentar frente a esse mundo “novo” que se descortina na pandemia e em especial na pós-pandemia? A escola, é bom que se diga, já antes

EDUCAÇÃO BRASIL II

mesmo da pandemia agonizava por mudanças, e vinha passando por sua pior crise. Que refletir acerca do profissional da educação para esse mundo moderno, denominado “novo normal”. Refletir sobre qual é a concepção de ensino que domina o mundo moderno? O que ensinar? O que aprender? Que práticas deve-se utilizar para motivar nossos (as) alunos (as)? O (a) profissional da educação para encarar tais desafios, é preciso estar aberto e preparado para saber lidar, cada vez mais com a tecnologia aperfeiçoar as relações humanas. Gradualmente vinha sendo incrementada uma interatividade com arcabouços tecnológicos. E todos e todas nós da educação sabíamos que cedo ou tarde a tecnologia chegaria de vez. Nesse contexto haveremos de nos deparar com a situação apregoadada por Umberto Eco, na sua obra *Apocalípticos e integrados*. Os “apocalípticos”, serão aqueles ou aquelas que irão dizer “não vai dar certo!” E os “integrados”, os que irão adaptar-se ao novo momento e utilizarão a tecnologia sem maiores ponderações. Em função do “inédito viável” ou do “novo normal” a termos que lidar no pós-pandemia ganharam força avassaladora as seguintes tecnologias educacionais, a lousa digital, a gamificação os aplicativos e plataformas para dispositivos móveis, a agenda digital compartilhada, a formação continuada online e o armazenamento em nuvem. Num primeiro momento essas modalidades serão dadas concomitantemente ao modelo de aula presencial, com a terminologia de “ensino híbrido”. Aliás, em tempos atuais, em se tratando de educação “a mudança é a única constante” assevera o historiador israelense Harari (2018). Ele também nos alerta que,

O gênero humano está enfrentando revoluções sem precedentes, todas as nossas antigas narrativas estão ruindo e nenhuma narrativa nova surgiu até agora para substituí-las. Como podemos nos preparar e a nossos filhos para um mundo repleto de transformações sem precedentes e de incertezas tão radicais? (HARARI, 2018, p. 3019).

Pode-se supor que as transformações no campo educacional se darão cada vez mais a ponto de não mais se prever como serão essas mudanças a daqui a trinta anos. No entanto, nem tudo será pelo viés tecnológico. Não obstante, devemos refletir sobre o ato de que a tecnologia não estará no meio educacional de forma soberana, e numa proporção a estrangular todos os outros recursos técnicos que sempre foram disponíveis e que até aqui foram muito importantes, como por exemplos os livros.

Uma pressão sempre ecoou na educação desde final do século XX: Frente aos paradigmas da modernidade cabe ao professor (a) refletir sobre seu papel e sua prática, em sala de aula e implantar estratégias que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, a criatividade e a afetividade dos educandos. Entendemos que o afeto é uma condição necessária ao desenvolvimento das habi-

lidades intelectuais e acadêmicas. Só assim ele tende a mostrar um desempenho mais criativo e empreendedor. Hoje ganha força as habilidades socioemocionais, cuja aptidão é a de entender e saber administrar as próprias emoções. Entre as principais habilidades socioemocionais destacam-se a Inteligência emocional, os bons hábitos, os soft skills e a maturidade emocional. Desenvolver tais habilidades constitui ter maior autoconhecimento, entender seus próprios sentimentos, desejos, vontades e tudo mais relacionado ao nosso psicológico e emocional. Uma vez desenvolvidas no plano individual e coletiva aprende-se a compartilhar, a ter empatia, compaixão, a respeitar os anseios de outras pessoas, a perceber as diferentes vivências e experiências de cada um. Goleman (2001), talvez o mais importante teórico da inteligência emocional nos adverte que “uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope” (GOLEMAN, 2001, 18).

No final da década de 1980, um filme trouxe-nos perspectivas para enxergarmos os contornos que a escola tomava para buscar uma alternativa de vislumbre ideal. O exemplo ilustrativo do antídoto para combater rotinas de currículos tradicionais e arcaicos vem do carismático professor John Keating quando da utilização de métodos de ensino pouco convencionais tratados com humor e sabedoria, no rígido colégio para rapazes no comovente *Sociedade dos poetas mortos*. Mais do que ensinar, e do que se deve ensinar, é necessário inspirar, cativar e estimular novas formas de pensar e atuar. Na ocasião, o enredo do filme propunha uma ruptura do modelo de escola estruturalista (em que o aluno é tratado como simples objeto do conhecimento e não como sujeito do processo ensino-aprendizagem) para o modelo de cunho construtivista simbolizando assim uma crítica aos modelos tradicionais prenhe por mudanças necessárias.

Neste contexto, não podemos deixar de levar em consideração os resultados da *Conferência Internacional sobre Educação* na cidade de Jomtien, na Tailândia no distante ano de 1990. Tal evento teve a chancela da UNESCO e no final dele foi elaborado um grandioso documento. “A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos” o documento-relatório, visava conter as angústias de educadores de todo o mundo. Novas nuances viriam à tona, a educação passaria por mudanças e os educadores e educadoras assumiriam um novo e radical papel. Sairiam da condição de agente transmissor de informações para selecionador dessas informações e a mostrar de que forma tais informações se transformem em saberes e conhecimentos. Antunes (2004), explicita muito bem qual seria esse novo papel a ser exercido pelo professor (a) através de uma metáfora:

Antes cabia ao professor mostrar ao aluno o ‘mapa do mundo’ descrevendo seus múltiplos oceanos, agora, ao mesmo tempo em que desdobra e re-

EDUCAÇÃO BRASIL II

vela esse mapa, ensina também como usar a bússola, tornando seus alunos aptos a navegar os desafios desses oceanos (ANTUNES, 2004, p. 12).

Assim, da reunião de especialistas nessa conferência foram reunidas ideias advindas de diversos países de todos os continentes, sairia um relatório cognominado *Educação: um tesouro a descobrir* com várias premissas onde se destacaram os quatro pilares básicos da educação. O relatório organizado pelo pesquisador francês Jacques Delors, apresenta para surpresa de muitos, que imaginavam que os problemas da educação viriam a ser sanados com a presença maciça da tecnologia. O relatório chega à conclusão que em todas as salas de aula do mundo grandes objetivos sejam incorporados por educadores e educandos. Entre esses grandes objetivos, os quatro pilares básicos da educação: (i) aprender a *conhecer*; (ii) aprender a *fazer*; (iii) aprender a *conviver* e (iv) aprender a *ser*. Estes quatro pilares definiriam a ação pedagógica do educador (a) que, para tanto deve trabalhar com criatividade, com as novas tecnologias, com os valores humanos, com a reflexão, para que o processo ensino-aprendizagem possa ser qualitativo e plural. Os quatro pilares passaram a ter força de aprendizagens essenciais. Assim surgiram livros e artigos sobre eles e ganharam força discursiva mundo afora.

Em fins do século XX, Howard Gardner¹¹ e Philippe Perrenoud¹² deram uma contribuição fenomenal à educação, ao proporem respectivamente, as Inteligências Múltiplas e Competências e habilidades. Suas obras chegaram ao Brasil e impactaram as escolas. Elas trazem pressupostos que expandem e redefinem o conceito de inteligência e competência.

Referendamos a efetivação de uma aprendizagem significativa estimulada e aprimorada através das inteligências múltiplas (entendidas, segundo seu formulador o psicólogo norte-americano Howard Gardner, como sendo a contraposição de que somos possuidores de uma inteligência única. Ela tem como base a ideia de que o saber se expressa de múltiplas maneiras, por meio de até aqui, oito tipos de inteligências: Linguística ou verbal, lógico-matemática, espacial, sonora ou musical, cenestésico-corporal, naturalista e interpessoal/intrapessoal.), e das competências (entendidas, segundo o educador suíço Philippe Perrenoud, como faculdade de mobilizar diversos recursos cognitivos: saberes, informações, habilidades operatórias e inteligências). Para tanto entendemos que o engajamento do professor se dará na sua prática profissional, na sua ação pedagógica e no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. A escola será o espaço de aprofundamento epistemológico e um ambiente para se aprender a trabalhar e a se relacionar, já o currículo será um meio para

¹¹ GARDNER, Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

¹² PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

EDUCAÇÃO BRASIL II

se estimular a compreensão da verdade, a sensibilidade para a beleza e a educação dos sentimentos e das inteligências.

As inteligências são potenciais biopsicológicos, são capacidades para resolver problemas ou para criar produtos considerados de valor em um meio social, são capacidades de compreender, de se adaptar, de contextualizar, são ferramentas, sistemas neurais que diferenciam uma pessoa da outra. Nascemos com nossas inteligências que precisam ser "acordadas" por estímulos significativos. Por essa razão, defendemos o uso das inteligências múltiplas nas aulas, adaptando-as ao nível de escolaridade discentes e em todas as disciplinas e práticas educativas.

A pedagogia inspirada na simples memorização, na centralização da figura do professor como "dono do saber," da passividade do aluno frente a uma postura centralizadora do professor em sua condução verborrágica e unilateral, não tem vez em função dos novos paradigmas educacionais. O desenvolvimento das inteligências múltiplas e das competências em sala de aula como uma inovação pedagógica, com o uso de estratégias de ensino que empolgam e com uma avaliação que dignifica o educando, lhes proporcionará um melhor desenvolvimento em suas habilidades. E com a utilização das aulas remotas durante a pandemia do Covid-19, em que foram lançadas alternativas via diversas plataformas, colocando o educando em contato direto com as tecnologias educativas. Tudo isso pode ter desdobramentos inusitados quanto à resposta de um ensino híbrido que se aproxima.

A importância da educação

Dentre os diversos instrumentos do homem, o mais assombroso é, sem dúvida, o livro. Os demais são extensão do corpo, o livro é extensão da memória e da imaginação.

Jorge Luís Borges

O termo "educação" faz parte das reflexões dos pensadores (de Sócrates a Rubem Alves), da preocupação de filósofos, escritores consagrados (de Platão e Aristóteles a Moacir Gadotti), da plataforma de estadistas e dos discursos de políticos inescrupulosos. Por um simples e óbvio motivo: é pela educação que as nações florescem ou, ao contrário, sucumbem. No entanto, a importância da educação vai muito além do seu pragmatismo socioeconômico, "ela tende a formar o espírito antes da idade e a dar à criança o conhecimento dos deveres do homem", no dizer de J. J. Rousseau, pensador iluminista e criador do primeiro texto pedagógico moderno: *O Emílio ou da educação*.

Quem ainda não ouviu expressões como estas: "Uma nação se faz com educação", "a educação é o maior tesouro de um país, "a maior riqueza que se

EDUCAÇÃO BRASIL II

dá aos filhos é a educação" – e muitas outras que povoam nosso imaginário. Uma das frases mais lembradas e repetidas é a do escritor brasileiro Monteiro Lobato, "um país se faz com homens e livros".

Nosso país é um imenso paradoxo: tem riquezas em recursos naturais, no entanto é povoado de pobreza de ideias. Um país tão rico com um povo tão pobre. Arrematando: O Brasil é como um dinossauro (gigante em tamanho e massa muscular), mas com um cérebro de galinha (pequeno para sua envergadura). Nunca é demais lembrar que o país teve um presidente no início dos anos 1990 (aliás, o primeiro eleito diretamente pelo voto, após o regime ditatorial de 1964 a 1989), que demagogicamente (e discursivamente) quis fazer do Brasil um país de primeiro mundo. Como fazer isso? Se não somos sequer um país nem de primeiro grau? Dois anos à frente esse Presidente foi destronado do cargo. O Brasil possui um percentual altíssimo de analfabetos plenos e milhões de analfabetos funcionais (que não conseguem interpretar um texto). Os ministros da Educação (todos eles) costumam prometer erradicar o analfabetismo. No entanto, no país a educação nunca foi encarada como investimento, mas como custo.

Para ilustrar veremos uma comparação com a Coréia do Sul, apesar dos dados serem ultrapassados, mas pouca coisa mudou. A Coréia do Sul apostou em investimento ininterrupto e maciço em educação e se tornou um país desenvolvido. Em 1960, tinha uma renda per capita de 900 dólares contra uma renda per capita brasileiro de 1.800 dólares. Passadas algumas décadas, a Coréia do Sul ostentava uma renda per capita de 17.900 dólares contra uma renda per capita brasileira de somente apenas 7.500 dólares, e não parou de crescer. A taxa de analfabetismo da Coréia é de cerca de 2% para uma população três vezes menor que a brasileira, da qual 13% são analfabetos. A Coréia tem 82% de seus jovens na universidade, enquanto no Brasil apenas 18% dos jovens estão na universidade. Em suma, os índices de desenvolvimento socioeconômico para quem investiu em educação se expressam sobretudo na balança comercial: a Coréia do Sul exporta para o Brasil aparelhos celulares, acessórios de computador e componentes para aparelhos de televisão (ou seja, tecnologia de ponta), enquanto o Brasil exporta para a Coréia milho, soja e suco de laranja (ou seja, produtos in natura). Este será sempre o destino dos países que não investem em educação.

Em dezembro de 2004, a revista Ensino Superior (Editora Segmento) divulgou o resultado de uma pesquisa em que fica demonstrado que o avance na capacidade de leitura interfere positivamente no crescimento do Produto Interno Bruto (PIB). Uma equipe de economistas canadenses da Universidade de Ottawa recorreu ao banco de dados da pesquisa internacional sobre alfabetização de adultos, que mediu a capacidade de leitura de pessoas entre 16 e 65 anos de 14 países em meados da década de 90, para se descobrir como essa habilidade se

EDUCAÇÃO BRASIL II

desenvolveu na população entre 1965 e 1995. Os pesquisadores encontraram forte ligação entre o investimento no capital humano em determinados períodos e o subsequente crescimento da produtividade e da economia: o aumento de 1% nos resultados de capacidade de leitura foi associado a um crescimento de até 1,5% do PIB per capita. Especialistas em educação reconhecem que uma das principais competências a serem adquiridas é a da leitura. Ler é uma ferramenta essencial de raciocínio, por auxiliar no desenvolvimento da criatividade e da capacidade de interpretação, os livros nos apresentam diferentes culturas, vivências e experiências. As histórias expõem realidades que serão somadas às nossas.

O contato com obras representativas do pensamento e da cultura são indispensáveis à formação intelectual. Mas, segundo uma pesquisa realizada a pedido da Câmara Brasileira do Livro, mais de 60% dos brasileiros não têm contato com o livro e que em torno de 1.300 municípios brasileiros não possuem biblioteca pública. Em pleno século 21 (era do conhecimento), em que predominam a velocidade, a transitoriedade, a comunicação e a tecnologia, a informação nos chega em tempo real, o fundamental é o conhecimento que os livros proporcionam. Mais do que nunca a informação precisa ser transformada em sabedoria. A leitura é fundamental, tanto que o escritor e membro da Academia Norte-Americana de Artes e Letras, Harold Bloom, na sua obra, *como e por que ler* considera a leitura como um hábito pessoal e uma prática educativa, e vai além:

Caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria. Como ler e o que ler não dependerá inteiramente da vontade do leitor, mas o porquê da leitura deve ser a satisfação de interesses pessoais (BLOOM, 2001, p. 17).

Mais do que proporcionar conhecimento, é na leitura que o ser humano encontra a transformação. O pensador Platão, já na Grécia Antiga observava: "Quantas pessoas não iniciaram uma nova vida após a leitura de um livro!". Isso quando pouquíssimas obras existiam para ler e poucos sabiam ler. A importância da educação e o fato de que os livros são os nossos melhores amigos se ilustra pela capacidade que eles têm de fazer sorrir, chorar, angustiar e até curar leitores.

Ética como parâmetro

Ciência sem consciência não é senão uma ruína da alma.
François Rebelais

EDUCAÇÃO BRASIL II

A ciência e a tecnologia, instrumentos poderosos para possibilitar uma ação cidadã, devem (e podem) ser guiados pela ética. O ser humano deve ser colocado no centro da problemática dos valores éticos e morais. Em todas as áreas e profissões existem os chamados "códigos de ética". Mas, afinal de contas o que vem a ser ética? Valls (1996), diz que "a ética é daquelas coisas que todo mundo sabe o que são, mas que não são fáceis de explicar, quando alguém pergunta" (VALLS, 1996, p. 7). E acrescenta que: "Tradicionalmente ela é entendida como um estudo ou uma reflexão, científica ou filosófica, e eventualmente até teológica, sobre os costumes ou sobre as ações humanas" (p. 7). Seu significado literal é justamente tratar do bem e do mal, das normas morais, dos juízos de valor, portanto o objetivo é acima de tudo a vida humana.

Na nossa sociedade, capitalista por excelência, o capital ocupa o centro das atenções. O individualismo se arregimenta face ao coletivismo. Em nome do progresso, valores humanos são desconsiderados e a escalada do desenvolvimento (econômico) parece não ter freios.

Tudo estaria perdido perante aos valores humanos não fosse à ética que prepondera em instituições e, espalha-se na tão propalada opinião pública com base num preceito milenar: "amar o próximo como a si mesmo", ou seja, o indivíduo ético não quer riqueza e progresso à custa da infelicidade de seus semelhantes. Toda conquista humana sem ética tem o gosto da ausência do mérito e do vazio.

O Século XXI, o mundo pós-moderno nos apresenta como principais postulados a velocidade, a transitoriedade, a comunicação e o conhecimento. Portanto a importância do estudo da ética - conjunto de convenções sociais - faz-se necessário frente ao dinamismo da sociedade global que acaba por converter também os valores éticos. Num mundo em que a Inteligência Artificial, desponta sem volta, a ética é parâmetro dos mais importantes.

Ao longo da história da humanidade, apesar das tragédias em que os princípios éticos foram desconsiderados, mesmo assim discorrer sobre ética tem a sua validade. Ao abordá-la, em face de outras temáticas estamos a "colocar a consciência moral do indivíduo no centro de toda a preocupação moral", no dizer do pensador alemão Immanuel Kant.

Por que a ética é necessária e importante? Ela tem sido o principal regulador do desenvolvimento histórico-cultural da humanidade. Sem ela a referência a princípios humanitários fundamentais comuns a todos os povos e nações, religiões etc., a humanidade já teria se despedaçado até a sua autodestruição. A ética, para uma reflexão apurada de sua finalidade poderá reter práticas inescrupulosas em que a ciência e a tecnologia criem objetos que venham a trazer estragos à humanidade.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Com os avanços da tecnociência "pós-virada cibernética" o corpo, assim como a natureza, se tornou passível de ser processado estes postulados que vem de encontro à dignidade humana são rebatidas com veemência pelo sociólogo Laymert Garcia dos Santos, professor na Universidade Estadual de Campinas na obra *Politizar as Novas Tecnologias: O Impacto Sócio Técnico da Informação Digital e Genética* oferece subsídios para, uma vez ciborgue, sermos "ciborgues de oposição". Em entrevista à jornalista Juliana Monachesi ao jornal Folha de S. Paulo, o professor nos dá um belo exemplo de resistência e conduta em que prepondera a ética frente à "informática da dominação" (termo cunhado pela filósofa da ciência Donna Haraway, que se encontra presente no livro de Laymert). Ele faz um alerta para que haja uma necessidade em todos os tipos de sociedade de se colocar em discussão não mais só os efeitos das inovações da tecnociência, mas também as opções tecnológicas que são feitas, e uma necessidade de não apenas os cientistas participarem desse debate como a sociedade como um todo. Para que elas não cheguem até nós fatalmente. Isto é sem dúvida, um exercício de ética. Outra preocupação é quanto aos paradoxos do avanço tecnológico.

Aqui cabe um parêntesis, para que não se profetizem as letras da música de Gilberto Gil, denominada "cérebro eletrônico" que num trecho aqui selecionado servira de ilustração "O cérebro eletrônico faz tudo, faz quase tudo, faz quase tudo, mas ele é mudo. O cérebro eletrônico comanda, manda e desmanda. É ele quem manda, mas ele não anda..". Aliás, essa música traz subjacente uma mensagem a favor da conscientização aos valores humanos e atenção e cuidados nos ideais éticos a favor da vida. São fecundas também as suas preocupações sombrias sobre os avanços que têm ocorrido na normatização dos usos e intervenções na biodiversidade e no próprio homem.

O que é sem sombras de dúvidas, lamentável. O papel relevante de Laymert em defesa da politização do debate em torno das novas tecnologias, traduz uma iminente força para que todos em nome da ética sejam ciborgues da resistência. Na realidade esta é uma manifestação explícita do que a ética pode fazer para evitar que a ciência e a tecnologia deem origem à invenção de algum artefato, que, de algum modo, possam comprometer a existência da humanidade.

A reflexão ético-social se fundamenta em sujeitos críticos e atuantes, conscientes de seu papel na sociedade. E que essa sociedade seja plural. A ética necessita dos meios de comunicação de massa que sejam comprometidos com os valores humanos e tenham responsabilidades em lidar com os assuntos polêmicos. Para que ética cumpra seu papel, os aparatos econômicos e do Estado assumam a responsabilidade de realizar o interesse público, pois a conduta de toda pessoa que exerce alguma responsabilidade coletiva ou liderança social tem que se pautar pela ética. No entanto o papel

EDUCAÇÃO BRASIL II

mais importante cabe aos governados. É compreensível dizer que um futuro melhor depende de nossas escolhas e de nossas ações e o que faremos de nossas vidas e do mundo em que vivemos. Se colocarmos o ser humano como valor fundamental, a ciência e a tecnologia podem nos permitir ações antes impossíveis. A tecnologia a serviço da humanidade certamente revolucionará as possibilidades de educação e de cidadania.

Vivemos a massificação da comunicação, em que a criação e o desenvolvimento dos meios de comunicação se tornam cada vez mais potentes e abrangentes e o desenvolvimento da informática têm concorrido para que a alienação e a falta de criatividade e, conseqüentemente a dominação seja cada vez mais intensa. Mas, não existe povo ou lugar que não tenha noções de bem e mal, de certo e errado. A ética está atrelada à convivência humana, a vida do outro deve ser digna tanto quanto a minha. Da Grécia Antiga aos nossos dias, a ética é um entendimento que sempre esteve presente em todas as sociedades. Mesmo numa sociedade capitalista, em que o lucro fala mais alto, ela está onipresente. E pela opinião formada de cidadãos e de instituições responsáveis e conscientes a ética continuará a cumprir o seu papel para o bem da humanidade.

Conclusão

Depois que essa pandemia passar, nada será como dantes. Teremos novos horizontes nos relacionamentos, na forma de lidar como nossos semelhantes e com o trabalho e a educação. Enfim, um “novo” mundo se descortinará aos nossos olhos. Mormente agora em que as tecnologias chegam com veemências à vida de todos e todas, em especial na educação onde, por conta desse momento chamado de “novo normal virtual” se implantou o “ensino remoto emergencial” devemos ficar atentos aos seus desfechos. A quarta revolução em marcha, a revolução 4.0 são reais e chegam para transformar tudo, em especial quem delas fizerem pouco caso!!! Estejamos atentos a esse momento que se avizinha.

Referências

A SOCIEDADE dos poetas mortos. Direção: Peter Weir. Hollywood: Touchstone Pictures, 1989.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

EDUCAÇÃO BRASIL II

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. São Paulo: Jorge Zahar Editor, 1998.

Gil, Gilberto. **Cérebro eletrônico**. 1969.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HALL Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HARARI, Noah Yuval. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MONACHESI, Juliana. **Ciborgues da resistência**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 09 nov. Caderno mais, p. 8-9, 2003.

SANTOS, Laymert Garcia dos. **Politizar as Novas Tecnologias**: O Impacto Sócio-Técnico da Informação Digital e Genética. São Paulo: Editora 34, 2011.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é ética**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

TECNOLOGIA E INOVAÇÃO: UM CAMINHO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA PLATAFORMA DE APRENDIZAGEM GAMIFICADA PARA O ENSINO EM SAÚDE

Marcia Andrea Gama Araújo
Antônia Margareth Moita Sá
Marcos Venícios Conceição de Araújo

Introdução

A evolução do ensino no Brasil após a década de 1990 incentivou diversas discussões entre os pesquisadores da área de educação. O marco profundo de transformação desta década foi caracterizado pela implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a política de incentivo à universalização do ensino superior do país iniciada em 1995 (BRASIL, 2014).

Após o ano de 1990, houve um progresso significativo nos indicadores de qualidade de educação no Brasil. Em 1995 cerca de 64% dos jovens frequentavam a escola, elevando-se para 85% em 2009, os indicadores considerados foram: (1) a taxa de conclusão do ensino fundamental e médio, e (2) a taxa de acesso ao ensino médio; tais indicadores tiveram como base as pesquisas publicadas no ano de 2009, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), demonstrando influência importante no ensino superior (VELOSO, 2011).

A formação profissional vem produzindo uma transformação social em todos os níveis da sociedade. No Brasil, e no mundo, as características profissionais desenvolvidas e predeterminadas nas universidades e faculdades transformam o ambiente de ensino-aprendizado em modelos que devem interagir entre si, utilizando diversos recursos de aprendizagem e tecnologias que correspondam aos objetivos estabelecidos pelas instituições de ensino (GOLDEMBERG; SCHWARTZMAN; DURHAM, 1993).

Para Galleguillos e Catani (2011) o Estado propôs, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura, passar a ser feita profunda reestruturação da educação superior diante da incapacidade do sistema federal de ensino superior em absorver a crescente demanda, formar para o mercado e manter o modelo de universidades de pesquisa.

Em países desenvolvidos, a educação é vista como ferramenta de política social, capaz de ampliar as oportunidades para o indivíduo, além de ser considerado um elemento estratégico para a economia do país e desenvolvimento da sociedade. Nestas perspectivas, os países em desenvolvimento sofrem as

EDUCAÇÃO BRASIL II

mudanças necessárias para a implantação de uma educação com qualidade (CASTRO, 2009).

Com o critério de qualidade no ensino e aprendizagem, o Ministério da Educação (MEC) no Brasil programa e executa as normativas, leis e diretrizes para as instituições de ensino superior, forçando desta forma a reflexão sobre a educação, o ensino-aprendizagem e futuros profissionais no mercado de trabalho.

Fava (2014) diz que, do ponto de vista histórico da educação, na década de 1990, o aprendizado era visto de forma conteudista, ou seja, aquele que sabe mais ensina aquele que sabe menos, sem ter a participação contínua dos atores do processo. Dentro destes cenários foram surgindo metodologias ativas, para mudar a dinâmica da relação ensino e aprendizagem.

Pereira (2002) refere que o processo de mudança na educação traz inúmeros desafios, entre os quais, rompe com estruturas cristalizadas e modelos de ensinamentos tradicionais, e ainda forma profissionais de saúde com competências que lhes permitam recuperar a dimensão essencial do cuidado: a relação entre humanos.

O desafio que está sendo apresentado mostra um paradigma emergente da educação, envolvendo novas teorias educacionais, focando principalmente na busca da visão integral e da produção do conhecimento. Pereira (2002) enfatiza que comparando com o tradicional, em que o professor é transmissor de conhecimentos e o aluno é uma central de armazenamento e memória de informações, o paradigma emergente da educação envolve diferentes pressupostos de novas teorias educacionais, tais como a busca da visão de totalidade, o enfoque da aprendizagem e o desafio de superação da reprodução para a produção do conhecimento.

Adotar metodologias tradicionais de ensino nas salas de aula vem perdendo espaço no mundo de hoje, porque se vivencia um mundo em transformação, com novas ideias e informações que são transmitidas por inúmeros meios de comunicação em um rápido feixe de tempo forçando, deste modo, ao acompanhamento da tecnologia digital com sua grande inovação e revolução computacional (FAVA, 2014).

A cada ano que passa o número de alunos que ingressam nas instituições de ensino superior vem crescendo, porém percebe-se uma mudança no perfil desses jovens que está acontecendo em torno de seus dezesseis anos e com bastante experiência no uso de novas tecnologias, pois o uso acontece em seu cotidiano, e de forma integral, gerando aos docentes um grande desafio e, de certa forma influência e incentivo, ao uso dessas novas ferramentas como apoio ao ensino em saúde. Os avanços não param e não se pensa em outra coisa a não

ser em inovações e descobertas a cada segundo do tempo que passa (BRASIL, 2014).

Na era da informação, a transição de modelos e padrões de ensino impõe desafios a serem enfrentados por quem ensina e quem aprende. Ensinar é diferente de aprender, ensinar é um processo social, no qual cada um desenvolve um estilo próprio, dentro do que é traçado para todo o grupo. Educar já é considerado como a colaboração que se tem para que professores e alunos transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem (PEREIRA, 2002).

As novas estratégias de ensino demandam um processo de adaptação por parte dos professores e dos alunos, provocando reações de barreiras e rejeições. As novas gerações estão crescendo em uma sociedade da informação e os sistemas educacionais precisam se adaptar a essa nova realidade e não podem ficar alheios a tal fato (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

Desta forma, considerando a expectativa em busca de solução ainda parcial, objetivou-se desenvolver uma metodologia de ensino e aprendizagem baseada na construção de uma plataforma digital, utilizando como estratégia de estimulação a Gamificação.

Estado da Arte

A educação: conceitos e sua história

Conceituar a Educação é uma tarefa difícil. Pesquisas mostram diversas formas de entendimento sobre Educação. Segundo Faria (2007), historiador francês de filosofia e teórico da educação, há destaque para alguns conceitos como:

- É o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte.
- A educação é um conjunto de ações e influências exercidas, voluntariamente, por um ser humano em outro, normalmente de um adulto em um jovem.

No período Medieval, o ensino era desenvolvido muito próximo da igreja, viviam em simbiose, sofriam muitas influências positivas e também negativas. As primeiras escolas registradas eram chamadas de Escolas Paroquiais e datam do século II. As aulas aconteciam dentro das igrejas e eram ministradas pelos sacerdotes, porém o foco principal era a religião, o que se reduzia a interpretações de escrituras e estudos dos salmos (FAVA, 2014).

O ensino iria um pouco além da religião e nesta época também se ensinava aritmética e cantos. Com o passar dos tempos foi evoluindo para um currí-

culo um pouco mais avançado, chegando ao ensino do latim e gramática, mais tarde foram aparecendo a matemática e a astronomia (FAVA, 2014).

Na medida em que o tempo foi passando, foram analisadas as diversas formas de educação e como estavam sendo realizadas nos espaços brasileiros. Os Jesuítas foram os precursores do ensino no Brasil e, também, foram expulsos de suas atividades de ensino pelo Marquês de Pombal. O Ministro Dom José I, buscava o ensino para seus interesses próprios, ou seja, o que lhe interessava era a educação com o objetivo de fortalecer economicamente Portugal. Assim, instalava-se o caos na educação no país. A principal consequência das referidas transformações foi um crescimento acentuado do descontrole da educação e seus atores (FAVA, 2014).

Quando se fala de educação, percebe-se uma grande variação relacionada às modificações sociais, econômicas, religiosas e políticas. Educação estava muito voltada, no século passado, para a elite. Só quem tinha recursos financeiros e nome na sociedade é que poderia ter acesso à educação. Até o final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes. A partir daí a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior graças à possibilidade legal disciplinada pela Constituição da República (1891). As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas (MARTINS, 2002).

Porto e Régnier (2003) afirmam que um fato indiscutível e que não pode ser negligenciado é que o acesso ao ensino, em seus diversos graus (e cada vez mais elevados), não é apenas um imperativo econômico correspondente à sociedade do conhecimento ou da informação. Ele é também um referencial político de expressão de índices de democracia e de justiça.

A educação agrega valor aos sistemas produtivos ao mesmo tempo em que se torna um valor superlativo de humanidade e do grau de civilidade e de desenvolvimento de um país.

A mudança na sociedade é percebida com o avançar dos anos, novas características são surgidas para as novas demandas observadas na educação. Porém, o grande desafio era educar e transformar uma sociedade totalmente estática e com interesses próprios no poder político e social (FAVA, 2014).

O ensino e a aprendizagem – conceitos e diferenças

Para Ghedin (2012) a acelerada transformação da sociedade contemporânea tem colocado em questão, de modo cada vez mais incisivo, os aspectos relativos à formação profissional. Buscando o entendimento da palavra aprendizado que é ação, processo, efeito ou consequência de aprender ou a duração do processo de aprender e o exercício inicial sobre aquilo que se conseguiu apren-

EDUCAÇÃO BRASIL II

der; experiência ou prática. A compreensão desses conceitos torna bem ativa o processo de aprendizagem, caracterizando uma constante transformação no ser humano em formação.

Luckesi (1994) considera que os mecanismos e os procedimentos de ensino geram consequências para a prática docente, ou seja, os procedimentos de ensino selecionados ou construídos são mediações da proposta pedagógica e metodológica as quais vários fatores podem interferir no resultado. Portanto, o uso de procedimentos de ensino deve considerar que o modo pelo qual o discente aprende não se estabelece isoladamente.

Deste modo, algumas estratégias de ensino podem ser utilizadas, conforme o quadro 1:

ESTRATÉGIAS	DESCRIÇÃO
Aula expositiva dialogada	Refere-se a uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos alunos, havendo a consideração do conhecimento prévio dos mesmos, podendo o professor levá-los a questionamentos, interpretações e discussões de uma dada informação e/ou conteúdo.
Estudo de texto	Refere-se a exploração de ideias de um autor a partir de um estudo crítico e/ou à busca de informação e exploração das ideias do autor estudado.
Estudo dirigido	É um estudo orientado e direcionado pelo professor para sanar dificuldades específicas.
Soluções de problemas	Abordagem para o enfrentamento de uma nova situação necessitando de pensamento reflexivo, crítico e criativo, a partir das informações descritas no problema.
Resolução de exercícios	São atividades cuja finalidade é de assimilação de conhecimento e habilidades, sob a orientação do professor.
Estudo de casos	É uma análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada
Palestras	Possibilidade de discussão sobre um assunto de interesse coletivo. Há discussão e perguntas.
Utilização de audiovisual (vídeos)	Ferramenta utilizada para possibilitar a visualização de fenômenos, bem como fomentar a discussão dos assuntos pertinentes e orientados pelo professor.
Uso de música	Refere-se a utilização de um instrumento (letra de música), com a participação ativa dos alunos, considerando a percepção do aluno frente ao tema discutido podendo o professor suscitar a capacidade de questionamento, interpretação e discussão sobre o assunto.

Quadro 1: Estratégias de ensino. **Fonte:** adaptado de Mazzioni (2013).

EDUCAÇÃO BRASIL II

A aprendizagem que envolve a auto iniciativa, alcançando as dimensões afetivas e intelectuais, torna-se mais duradoura e sólida. Nessa perspectiva, a produção de novos saberes exige a convicção de que a mudança é possível, o exercício da curiosidade, da intuição, da emoção e da responsabilização, além da capacidade crítica de observar e perseguir o objeto para o confrontar, questionar, conhecer, atuar e reconhecê-lo.

Para Luckesi (1994, p. 155):

os procedimentos de ensino articulam-se em cada pedagogia tanto com a ótica teórica, quanto com a ótica técnica do método. Os procedimentos operacionalizam resultados desejados dentro de uma determinada ótica teórica.

O ato de aprender deve ser, portanto, um processo reconstrutivo, que permita o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, desencadeando ressignificações/reconstruções e contribuindo para a sua utilização em diferentes situações (MITRE et al., 2008).

Para Belz (2011) atualmente, a preocupação central dos professores é como eles podem melhorar o processo de ensino em sala de aula. Este questionamento também inquietou dois grandes educadores e pesquisadores americanos, Arthur W. Chickering e Zelda F. Gamson (1987). Surgindo assim os famosos “Sete princípios para boa prática na educação de Ensino Superior”, como se observa no quadro 2:

EDUCAÇÃO BRASIL II

PRINCÍPIOS	DESCRIÇÃO
Princípio Nº 1	A boa prática encoraja o contato entre os alunos e o professor: É importante salientar que o contato entre alunos e professores é fundamental na Era da Informação. Cabe ao professor promover este contato com os alunos, despertando neste o compromisso intelectual, a oportunidade de reflexão sobre valores e sobre projetos futuros. Muitas pesquisas apontam que a relação entre professor-aluno estabelecida dentro e fora de sala de aula, propicia um ensino de maior qualidade, o que ajuda os alunos a atingirem seus objetivos de aprendizagem.
Princípio Nº 2	A boa prática encoraja a cooperação entre os alunos: Este princípio entende que a eficácia da aprendizagem é resultado de um esforço coletivo entre os alunos. Deste modo, é fundamental que alunos desenvolvam parcerias, trabalhos e projetos em conjunto, o que incentiva a socialização e combate o individualismo.
Princípio Nº 3	A boa prática encoraja a aprendizagem ativa: O desafio deste princípio é garantir que os alunos reflitam sobre sua aprendizagem, falem e reflitam sobre os conteúdos trabalhados em sala, discutam, escrevam sobre isso, relacionem com suas experiências adquiridas fora da escola, transfiram este aprendizado para situações presentes no dia-a-dia. O atendimento a este princípio requer que professor desenvolva algumas ações/estratégias em sala, como por exemplo, utilizar jogos, estudos de caso, usar laboratórios, realizar palestras, seminários, visitas técnicas, etc.
Princípio Nº 4	A boa prática fornece feedback imediato: Este princípio está intimamente ligado ao processo de avaliação, já que não é possível fornecer feedback adiantado aos alunos se não houver uma avaliação da aprendizagem.
Princípio Nº 5	A boa prática enfatiza o tempo da tarefa: Este princípio refere-se à gestão do tempo e do esforço no processo de aprendizagem, ou seja, aprender exige tempo, logo, cabe ao professor estimular nos alunos a gestão do tempo e cumprimento (responsabilidade) dos prazos para a conclusão das atividades escolares, isso em consonância com as demais dimensões da vida do educando.
Princípio Nº 6	A boa prática comunica altas expectativas: Comunicar boas expectativas acerca do próprio desempenho dos alunos tende a funcionar positivamente, já que incentiva o aluno a se esforçar cada vez mais e, deste modo, resultados podem surgir.
Princípio Nº 7	A boa prática respeita os diversos talentos e as diferentes formas de aprendizagem.

Quadro 2: Sete princípios para boas práticas na educação superior. **Fonte:** Adaptado de Kirchner, Ribeiro e Coelho, 2011.

Por tudo isso o conceito de aprendizagem precisa ser ampliado, numa direção que articule objetividade e subjetividade, respeitando não só os conhecimentos prévios dos alunos como também outros aspectos ou processos psicológicos que agem como mediadores entre o ensino e os resultados da aprendizagem (CRUZ, 2008).

As influências das tecnologias na educação

O marco inicial do desenvolvimento tecnológico aconteceu na década de 1970, com a utilização de computadores para fins educativos onde os avanços técnicos ocorridos ao longo do século XX foram o condutor de uma revolução técnico-científica com a preocupação de introduzir os meios de comunicação social na educação. Nesse processo, as distâncias foram encurtadas e a produção e divulgação das informações foram se tornando, em ritmo acelerado, um processo cada vez mais dinâmico e integrado (FAVA, 2014).

O avanço tecnológico surgiu com a chegada do computador aliado à *internet*. A educação pegou carona no mundo digital usando a tecnologia ao seu favor, aperfeiçoando e aplicando os recursos e ferramentas na melhoria de sua qualidade, servindo-se dessa estrutura para facilitar o estudo e aprofundamento das pesquisas de forma a criar conhecimento (SOUZA; SOUZA, 2010).

O desenvolvimento de conhecimentos e, conseqüentemente, de habilidades, requer uma modificação importante nos métodos de ensino, uma adaptação às novas gerações que surgem e principalmente a integração do docente com estas ferramentas de trabalho, chamadas de tecnologias digitais. Para Cotta, Costa e Mendonça (2012) uma educação centrada em competências se torna, desta forma, uma abordagem didática orientada para a execução imediata de habilidades, sendo um enfoque que contempla uma aprendizagem necessária para que o discente atue de maneira ativa, responsável e criativa na construção de seu projeto de vida, tanto pessoal e social como profissional.

Souza e Souza (2010) relatam que a adaptação e absorção de novas tecnologias além de facilitar a aquisição de conhecimento, cria certa criatividade, juízo de valor, aumento da autoestima dos usuários, além de permitir que adquiram novos valores e modifiquem o comportamento transformando as tarefas árduas, negativas e difíceis em algo dinâmico, positivo e fácil.

Para Prensky (2010, p. 202):

A tecnologia atual, no entanto, oferece aos alunos todos os tipos de ferramentas novas e altamente eficientes para que possam aprender sozinhos, desde a *internet* com todo tipo de informação para procurar e ferramentas de busca para descobrir o que é verdadeiro e relevante, até ferramentas de análise que permitem dar sentido à informação, a ferramentas de criação que trazem resultados de busca em uma variedade de mídias, ferramentas sociais que permitem a formação de redes sociais de relacionamento e até de trabalho de modo a colaborar com pessoas do mundo inteiro. E enquanto o professor poderia e deveria ser um guia, a maior parte dessas ferramentas é usada pelos alunos com melhor desenvoltura, e não, pelos professores.

Nessa perspectiva, as tecnologias digitais representam ferramentas úteis não só como instrumento utilizado para o desempenho do conhecimento, mas também como estratégia para estimular a aprendizagem centrada nas competências, para muitos, isso significa o aprender fazendo.

Definições sobre aprendizagem baseada em jogos

Segundo Monsalve (2014) a aprendizagem Baseada em Jogos, do termo em Inglês GBL - *Games-Based Learning* pode ser definido como:

Uma abordagem de aprendizagem inovadora derivada do uso de jogos de computador que possui valor educacional ou diferentes tipos de aplicações de *software* que usam jogos computacionais para ensino e educação. GBLs tem como finalidade o apoio à aprendizagem, a avaliação e análise de alunos e melhoria do ensino (TANG, HANNEGHAN; EL-RHALIBI, 2009 apud MONSAVE, 2014, p. 35).

Os Jogos ou *Games* podem ser entendidos como um conjunto de regras, onde os jogadores, participantes do jogo, competem entre si, ou em casos de jogos digitais competem com a inteligência de um *software*, pela conquista de objetivos ou resultados definidos.

Segundo Alves (2014) o uso de dinâmica de jogos em áreas como educação, objetiva incentivar o desenvolvimento de novas habilidades ou comportamentos e tornar o indivíduo disposto a interagir com o conteúdo apresentado. Os participantes são incentivados a alcançar objetivos para obter recompensas. Trabalhando com elementos como: competição, cooperação, resolução de problemas, fases e recompensas.

Alves (2014) identifica quatro características fundamentais para os jogos, que são:

- **O Objetivo:** A meta que o Jogador deve atingir; pode ter uma meta principal e várias metas secundárias; um objetivo provê a percepção de propósito da atividade.
- **As Regras:** São os obstáculos colocados no caminho do objetivo; devem exigir criatividade e pensamento estratégico do Jogador;
- **O Feedback:** Provê ao jogador a sensação de progresso; quanto já avançou e quanto longe está de alcançar o objetivo do jogo. Pode ser aferido e demonstrado através de pontos, níveis, placares ou barra de progresso. Tudo para passar ao jogador a ideia de êxito e motivação.
- **Participação voluntária:** O jogador deve conhecer o objetivo, as regras e retorno para se sentir motivado, a proposta deve ser motivadora o suficiente para a adesão voluntária.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Uma definição significativa para o contexto deste trabalho é o termo Gamificação, do inglês *Gamification*, Kapp (2012 apud MONSALVE, 2014, p. 39) descreve como:

O uso de jogos como mecanismo para fazer a aprendizagem e/ou instrução mais divertida e mais profunda. *Gamification* está relacionada com a ideia de engajamento, narrativas, autonomia e significado. Incluindo desafio, senso de controle, tomada de decisão e senso de domínio. Jogos são ambientes ideais para a aprendizagem, pois são construídos com permissão para erros e encorajam aos jogadores a pensar, além de retroalimentação imediata, a sensação de acompanhamento e a procura de um objetivo desafiador e de superação.

Entre os principais propósitos da Gamificação estão características como o estímulo, a criatividade, o pensamento crítico, o trabalho em equipe e a independência na resolução de problemas.

A Gamificação, segue o modelo ARCS da sigla em inglês - *Attention, Relevance, Confidence e Satisfaction*, do qual Kapp (2012 apud MONSALVE, 2014) identifica os quatro fatores que servem para representar e examinar jogos e motivação que são:

- **Atenção:** Este elemento objetiva capturar a atenção do estudante. Para conseguir isso é possível estabelecer exemplos, usar incertezas, conflitos ou conceitos de variabilidade para manter a curiosidade do aluno.
- **Relevância:** Seu objetivo é orientar o aluno e contextualizar para que o aprendizado do novo conhecimento esteja relacionado com conhecimentos já existentes no aluno.
- **Confiança:** Com este elemento o aluno sente que, de fato, está aprendendo e passa a acreditar no assunto ensinado e se sente mais motivado a continuar. Desta forma os desafios podem crescer em dificuldade e estimular o esforço, fornecendo liberdade e a sensação de sucesso.
- **Satisfação:** o aluno precisa perceber que a sua aprendizagem é relevante e agrega valor para o seu esforço, uma alternativa é permitir que o aluno tenha a oportunidade para aplicar o novo conhecimento, sendo através da utilização de simulações, jogos ou estratégias.

Elementos como o caráter lúdico, a colaboração, competitividade e reconhecimento devem motivar o participante a agir da maneira planejada.

Elementos do ambiente de jogo

Para avaliação de jogos e simulações, trazido do trabalho de Freitas e Oliver (2006), que tem como objetivo fornecer critérios a serem considerados ao invés de uma abordagem prescritiva, oferecendo com isso os parâmetros no

momento de incorporar jogos e simulações nos planos de aula. Há quatro dimensões propostas, que são:

- **Primeira dimensão:** Centra-se no contexto específico, onde o jogo será usado para o ensino. Fatores históricos, políticos e econômicos são levados em consideração no nível geral, e em um nível mais detalhado de fatores a disponibilidade de recursos e ferramentas também são detalhados;
- **Segunda dimensão:** Centra-se no aluno ou grupo de alunos, podendo incluir idade, nível, experiência, estilos e preferências;
- **Terceira dimensão:** Centra-se no modo de representação, nele deve-se descrever níveis de interatividade, imersão e fidelidade da realidade do jogo ou simulação. Explicar a interação e os espaços do jogo serve para apoiar os objetivos do ensino e os objetivos do aluno. Ajuda também a definir a atividade da aprendizagem como um jogo, destacando o potencial, instruções, questionamentos e aquilo que acontece antes e depois do jogo, e assim, reforçar o resultado da aprendizagem. Esta dimensão também se foca na análise do formato e modo do jogo, o que é realmente importante dentro das perspectivas de pesquisas em jogos;
- **Quarta dimensão:** Centra-se nos processos de aprendizagem, pedagogia, durante o curso (aprendizagem formal) e com base no tempo (aprendizagem informal). Nesta dimensão, se propõe a análise dos métodos, teorias, modelos e estruturas utilizadas para apoiar o ensino. Como também, planos de aulas, conteúdos de aprendizado, abordagens, disponibilidade e avaliação.

As categorias propostas por Hainey (2010) quando se precisa avaliar uma abordagem de aprendizagem baseada em jogos. Assim, pode-se delinear a seguir:

1. **Desempenho** do aluno - são analisados os aspectos, resultados e evidências de melhoria dos alunos depois de aplicar o jogo. Para ilustrar, os elementos a serem avaliados podem ser a melhoria na aquisição de conhecimento (procedural, declarativo ou geral), a formação de estratégias metacognitivas, e a melhoria na formação de competências;
2. **Motivação** do aluno e/ou professor - nesta categoria é avaliada a motivações ou interesse dos alunos em participar da experiência de ensino através do jogo, características engajadoras do ambiente e características cansativas (quanto tempo os alunos estão dispostos a usar o jogo). Enquanto que, para o professor, é interessante saber por que eles incluiriam abordagens deste tipo nos currículos do curso;

3. **Percepção** do aluno e/ou professor - nessa categoria é analisada a percepção do aluno quanto ao tempo, complexidade e processos dentro do jogo ou simulação. Além disso, nela é avaliada se o jogo ajuda ou confunde os alunos. Por outro lado, avalia-se qual é o nível de envolvimento do professor e sua própria percepção;
4. **Atitudes** do Aluno e/ou professor - a preocupação é a de avaliar aquelas características que podem dificultar a eficácia do jogo. As atitudes podem ser positivas ou negativas e vem do professor e do aluno, este último, é analisado com relação aos elementos do jogo, ilustração, interface, cores, sons e ferramentas de ajuda;
5. **Preferências** do Aluno e/ou professor - os alunos têm estilos de aprendizado diferentes e preferências também diferentes. Alguns podem preferir tipos de ensino que incluam mídias, outros estilos de ensino tradicional. Aqui também se avaliar competitividade, aspectos positivos e negativos preferidos no jogo. Com relação ao professor se avalia quando introduzir o uso de jogos no seu curso e se ele prefere ou não uso destas ferramentas no seu curso;
6. **Colaboração** é opcional - se o jogo é jogado em um nível individual ou em um grupo cooperativo, competitivo, ou em vários grupos que cooperam ou competem. Se for o caso de alguns destes citados, deve-se avaliar as metas individuais ou resultados de aprendizado, monitoramento da interação, mapeamento de aspectos da equipe participante e medidas do nível de colaboração.
7. **Ambiente** do jogo - nesta categoria se pode avaliar tudo aquilo relacionado com o ambiente, usabilidade, presença social, implementação, implantação, ajudas, guias e recursos dentro do jogo, retroalimentação, percepção da qualidade das ajudas, tempo e facilidade para execução de tarefas e quantidade de erros. Assim como, condições do jogo e sua incorporação no currículo do curso.

De acordo com Werbach e Hunter (2012) a modelagem de jogo para ser eficaz, deve seguir seis passos:

- **Definição dos objetivos de negócios:** É essencial ter mapeados todos os objetivos a serem atingidos, identificando: Por que gamificar? Guia os benefícios esperados? Como motivar as pessoas a mudarem o seu comportamento? - Nesta fase evita-se o detalhamento das regras e se anseia os resultados esperados.
- **Determinar os comportamentos a se motivar:** É o que se quer que os jogadores façam e como deverá ser mensurado este comportamento, que deverão ser concretos e específicos, como por exemplo, quanto

EDUCAÇÃO BRASIL II

- tempo é necessário para identificar todos os itens do prontuário de paciente? Estes objetivos devem estar fortemente alinhados com os objetivos de negócio;
- **Descrição dos Jogadores:** Identificar os perfis e características dos jogadores é essencial para saber o que os motiva a participarem. Alguns itens podem ser:
 - ✚ Dados demográficos: Idade e Sexo;
 - ✚ Dados psicográficos: Valores e personalidades;
 - ✚ Criar um perfil sócio, educacional;
 - **Planejar os ciclos de atividades:** Todo jogo possui início e fim, mas os melhores possuem vários caminhos diferentes, ramificações e até retornos, ou seja, o jogo não deve ser linear: Início -> Atividade A -> Atividade B -> Atividade C -> Fim. As ramificações permitem que o jogador possa fazer escolhas ao longo do jogo, proporcionando a sensação de autonomia. A forma mais comum de modelar estas atividades é através de algo chamado ciclos de atividade:
 - ✚ Uma ação do usuário dispara uma atividade, que na volta dispara uma ação do usuário, e assim por diante.
 - ✚ O funcionamento do *Facebook* é um bom exemplo: Um usuário posta uma foto marcando um amigo, esta ação dispara uma notificação para o usuário marcado, que resolve fazer um comentário nesta foto, e o comentário dispara uma notificação reversa, e por aí vai.

Jogos devem ser pensados em dois ciclos de desenvolvimento: degraus de progressão e os *loops* de engajamento.

- **Não esqueça a diversão:** Após a concepção do sistema gamificado e antes de implementá-lo, analise o sistema como um todo e se pergunte: “Isso é realmente divertido?” Ao colocar as peças no lugar, pensar nos jogadores, objetivos e metas, é fácil perder o fio da meada. Gamificação é uma coisa séria e pode estar se tornando modelagem para um negócio formal e sério, mas a diversão não pode ser perdida de vista. Pense no agradável e motivador. Se o sistema for divertido, os jogadores voltam. Pergunte-se:
 - ✚ As pessoas participariam deste sistema voluntariamente?
 - ✚ Elas participariam sem as recompensas ou as motivações extrínsecas?
 - ✚ Se uma das respostas for “não”, a modelagem ou mesmo a viabilidade desta gamificação deve ser revista.
 - ✚ É importante identificar quais aspectos do jogo poderiam continuar a motivar os jogadores a participarem mesmo sem recompensas.

- **Implemente as ferramentas apropriadas:** Neste último estágio, chegou a hora de escolher as mecânicas e componentes apropriadas e implementá-las no sistema Gamificada. Escolha os componentes certos: várias foram as etapas antes de se tratar pontos ou medalhas. Perguntas importantes:
 - ✚ Vai usar pontos?
 - ✚ Qual comportamento ele motiva?
 - ✚ Qual o objetivo?
 - ✚ Ele é métrico para o quê?

Resultado

O principal ponto investigado consiste na construção de um ambiente virtual, um *software* de jogos educativos para viabilizar e apoiar o ensino-aprendizagem dos alunos.

O *software* atende dois perfis de usuários e suas respectivas funcionalidades, que são:

- **Usuário-Professor/Tutor** - faz inserção dos dados dos conteúdos, perguntas, vinculando as opções de respostas e o roteiro descritivo de estudo associado ao cenário;
- **Usuário-Aluno** - recebe uma serie de lições por semestre, com perguntas específicas, de conteúdos selecionados pelo usuário Professor/Tutor e terá que escolher a opção mais adequada entre as sugeridas pelo usuário-Professor/Tutor, podendo ainda desenvolver seus conhecimentos através dos estudos dos roteiros descritos, associado ao cenário, que será disponibilizado em formato de *links*, artigos e aulas.

Por meio de uma aplicação na “*web*”, o Professor/Tutor poderá alimentar a base de dados do dispositivo móvel do aluno, criando um cenário para que este seja capaz de realizar atividades práticas. As tarefas executadas pelo aluno poderão ser realizadas de maneira integrativa e motivadora em forma de games, tendo sequências previamente definidas.

Como forma de tornar a utilização do *software* mais lúdica e motivadora, a utilização por parte do Usuário-Aluno foi feita em forma de um jogo, onde os estudos das questões serão em forma de desafios, que deverão ser vencidos para passar de fase (semestre).

Durante todo o processo de utilização do *software* o Usuário-Professor/Tutor pode acompanhar o desempenho dos Usuários-Alunos. Entre as características técnicas, o *software* foi desenvolvido para ambiente *web*, podendo ser usado em dispositivo móvel, como celular e *tablet*.

EDUCAÇÃO BRASIL II

A aplicação *web* desenvolvida deve tornar possível:

- Ao Usuário Professor/Tutor, cadastrar exemplos de perguntas e respostas, estudo de casos e situações-problema, relacionando os conteúdos definidos para o curso;
- Ao Usuário Professor/Tutor criar tarefas - exercícios individuais e avaliações para progressão de semestre/fase do *game*. Cada tarefa é associada a um determinado conteúdo;
- Flexibilidade no monitoramento do aluno, em que o Usuário Professor/Tutor pode acompanhar o desempenho de cada aluno e da turma como um todo;
- Receber e discutir dúvidas com o aluno;
- Enviar respostas ao aluno;
- Buscar estudar o conteúdo do qual tenha dificuldade de entendimento durante o exercício e o processo de ensino-aprendizagem;
- O Usuário-Aluno, mediante uma interface de aprendizagem, interage com o *software* a fim de solucionar as tarefas propostas através de resolução de situações-problema. A cada execução/submissão de uma solução, o aluno recebe um *feedback* imediato (pontuação do *game*);
- O Usuário-Aluno pode enviar dúvidas e receber dicas do Professor/Tutor;
- O Usuário-Aluno pode consultar o seu desempenho e sua pontuação/histórico de suas soluções-problema;
- O acompanhamento do Usuário-Aluno é realizado, pelo Professor/Tutor, com base nas fases percorridas e no desempenho alcançado pelos alunos.

A Plataforma de Aprendizagem Gamificada de Ensino em Saúde, está projetada para levar em consideração os elementos de Gamificação.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Elementos	Definição	PAGES
Pontos	Representa a recompensa e evolução do aluno, significa o processo crescente do aprendizado;	* Perguntas respondidas corretamente; * Velocidade para responder;
Ranking	Organização de relevância em que os alunos estão estruturados; normalmente são utilizados os pontos conquistados, com competições periódicas entre os membros mais próximos (do mesmo curso, turma e/ou período);	* Organização decrescente de pontos por área de estudo;
Bonificação	Usadas como recompensas e reconhecimentos de conquistas;	* Pontuação dobrada para quem responde todas as perguntas sem erro e dentro do tempo estimado; * Moeda virtual interna, usada para adquirir benefícios virtuais, poderes especiais e acesso as lições especiais; * Destravamento de conteúdo extra;
Linha do tempo	Mostrando o progresso com os caminhos e os conteúdos;	* Barra de progressão de perguntas respondidas por lição;
Desafios	Como por exemplo, atingir um número de pontos em prazo específico.	* Oferecer, de maneira crescente, o grau de dificuldade das perguntas - Simples, Médias e Complexas.

Quadro 3: Elementos de funcionalidade utilizados pela PAGES.

Fonte: Elaborado pela autora.

ID	DESCRIÇÃO
RF01	Como Visitante, quero realizar meu cadastro para ter acesso ao sistema;
RF02	Como Tutor, quero escolher itens de cadastro para preparar ambiente do jogo;
RF03	Como Tutor, devo cadastrar os Cursos do Jogo;
RF04	Como Tutor, quero cadastrar Área de Estudo;
RF05	Como Tutor, quero Cadastrar Assuntos de Estudo;
RF06	Como Tutor, quero Cadastrar Lições de um Assunto;
RF07	Como Tutor, quero Cadastrar Desafios (Perguntas) de uma Lição;
RF08	Como Tutor, quero Cadastrar Resposta de uma Pergunta;
RF09	Como Tutor, quero visualizar todos os Alunos do curso que faço tutoria;
RF10	Como Tutor, quero responder às mensagens dos Alunos;
RF11	Como Tutor, quero visualizar o Ranking do Aluno por Curso, Área e Assunto;
RF12	Como Tutor, quero visualizar os detalhes de jogo do Aluno (Pontuação, Tempo de Jogo, Número de jogos, Consultas).

Quadro 5: requisitos do sistema para o Tutor. **Fonte:** elaborado pelo autor.

EDUCAÇÃO BRASIL II

RFN - REQUISITOS NÃO FUNCIONAIS	
ID	DESCRIÇÃO
RNF1	O sistema deve ser executado em ambiente <i>Web</i> ;
RNF2	O custo inicial para colocar a aplicação em funcionamento deve ser baixo;
RNF3	Deve ser utilizada uma aplicação com boa portabilidade, ou seja, usável em diferentes ambientes como: <i>Internet, Tablet</i> e Celular;
RNF4	Os <i>softwares</i> utilizados para o desenvolvimento e disponibilização devem ser de <i>software</i> livre ou código aberto, entre eles, Banco de Dados, Servidores e Linguagem de Programação;
RNF5	Os dados deverão estar armazenados em um banco de dados relacional e centralizado;
RNF6	O sistema deve ser de fácil interpretação e utilização.

Quadro 6: requisitos não funcionais. **Fonte:** elaborado pelo autor.

Conclusão

O melhor método de ensino para motivar o aluno, promover conhecimento e aprendizagem é uma das grandes questões que vêm movendo o mundo há séculos e sem dúvida é o maior desafio vivenciado pelos professores em sala de aula. A ferramenta proposta nesta pesquisa fornece um ambiente interativo para o aluno, propondo a realização de tarefas, utilizando o pensamento crítico, realizando avaliações de suas habilidades e competências requeridas no projeto pedagógico do curso de enfermagem. Com isso o aluno aumenta seu entendimento nas diversas áreas de atuação em um contexto do qual faz parte.

Referências

ALVES, Flora. **Gamification:** Como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. São Paulo: DVS, 2014.

BELZ, K. C. G. Aplicação dos sete princípios no ensino técnico do IFSP. **Revista ESAB**, São Paulo, p. 70, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano de Avaliação dos Controles Internos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre para o Exercício 2014**. Brasília, 2013. p. 4-30. Disponível em: <www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/.../AC_3451_48_14_P.doc>. Acesso em: 6 jun. 2015.

EDUCAÇÃO BRASIL II

- CASTRO, J. A. Evolução e Desigualdade na Educação Brasileira. **Educ. Soc., Campinas**, v.30, n.108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300003>. Acesso em mar 2015.
- COTTA, R. M.; COSTA, G. D.; MENDONÇA, E.T. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.1, n. 6, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000600035>. Acesso em: 30 abr. 2014.
- CRUZ, J. M. O. Processo de Ensino-aprendizagem na Sociedade da Informação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, set./dez. 2008. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a05.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2014.
- FARIA, S. Pedagogia. **Supervisão clínica**, jun. 2007. Disponível em: <<http://supervisaoclinicanaenfermagem.wikidot.com/pedagogia>>. Acesso em: 30 abr. 2015.
- FAVA, R. **Educação 3.0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino**. São Paulo: Saraiva, 2014.
- FREITAS, Sara de; Oliver, M. How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated? **Computers and Education**, v. 46, n.3, p. 249-264, 2006. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131505001600>>. Acesso em: 23 abr. 2015.
- GALLEGUILLOS, T. G. B.; CATANI, A. M. Avaliação da educação superior no Brasil e a expansão da educação superior em enfermagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.4, p. 843-860, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a11v37n4.pdf>>. Acesso em: abr. 2015.
- GHEDIN, Evandro. **Teorias psicopedagogias do Ensino Aprendizagem**. Boa vista: UERR, 2012.
- GIROTO, C. R. M; POKER, R. B; OMOTE, S. As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília/SP: **Cultura Acadêmica**, 2012, p. 238. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf>. Acesso em: 19 out. 2014.
- GOLDEMBERG, J; SCHWARTZMAN, S, DURHAM, E. R. **A Educação no Brasil em uma perspectiva de transformação**. São Paulo:1993. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/transform.htm>>. Acesso em: 10 out. 2016
- HAINNEY, Thomaz. **Using Games-Based Learning to Teach Requirements Collection and Analysis at Tertiary Education Level**. 2010. 275 f. Thesis submitted in partial fulfilment of the requirements of the University of the West of

Scotland for the award of Doctor of Philosophy. 2010. Disponível em: <<http://cis.uws.ac.uk/thomas.hainey/Final%20PhD%20Thesis%20Tom%20Hainey.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

KAPP, K. **The gamification of learning and instruction**: Game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer, 2012 apud MONSALVE, E. S. **Uma Abordagem para Transparência Pedagógica usando Aprendizagem Baseada em Jogos**. 2014. 256 f. Tese (Doutorado em Informática) – Departamento de Informática, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24505/24505_1.PDF>. Acesso em: 22 jan. 2015.

KIRCHNER, A. R.; RIBEIRO, G.; COELHO, J. A. Teorias da Aprendizagem em Saúde. In: COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES, 8, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Uninove, 2011. v. 8. p. 1-12.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez, 1998.

MARTINS, A. C. P. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v.17 (supl. 3), 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001>. Acesso em: 30 abr. 2015.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2013

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. Saúde coletiva**, v.13, dez. 2008, p. 2133-2144. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018>. Acesso em: 30 abr. 2015.

MONSALVE, E. S. **Uma Abordagem para Transparência Pedagógica usando Aprendizagem Baseada em Jogos**. 2014. 256 f. Tese (Doutorado em Informática) – Departamento de Informática, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24505/24505_1.PDF>. Acesso em: 22 jan. 2015.

PEREIRA, A. K.N. As novas tecnologias e a aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ** (Impr.), Campinas, v.6, n.1, p. 83-84, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100010>. Acesso em: 4 abr. 2015.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O ensino superior no mundo e no Brasil**: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025: uma abordagem exploratória. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltenenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 15.

EDUCAÇÃO BRASIL II

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjuntura**, Caxias do Sul, v.15, n.2, maio/ago.2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/335/289>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

SOUZA, I. M. A.; SOUZA, L. V. A. O uso da Tecnologia como Facilitadora da Aprendizagem do aluno na Escola. Itabaiana: **GEPIADDE**, v.8, n.4, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1784/1573>>. Acesso em: 22 maio 2015.

TANG, S., HANNEGHAN, M. AND EL RHALIBI, A. Introduction to Games-Based Learning. In: CONNOLLY, T.M.; STANSFIELD, M.H.; BOYLE, E. **Games-based Learning Advancement for Multisensory Human Computer Interfaces: Techniques and Effective Practices**. Idea-Group Publishing: Hershey. 2009 apud MONSALVE, E. S. **Uma Abordagem para Transparência Pedagógica usando Aprendizagem Baseada em Jogos**. 2014. 256 f. Tese (Doutorado em Informática) – Departamento de Informática, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24505/24505_1.PDF>. Acesso em: 22 jan. 2015.

VELOSO, Fernando. A evolução recente e propostas para a melhoria da educação no Brasil. In: BACHA, E. L.; SCHWARTZMAN, S (Orgs.). **Brasil: a nova agenda social**. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p. 215-53.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the win: How game thinking can revolutionize your business**. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

SERVIÇO SOCIAL E INTERDISCIPLINARIDADE – EXERCÍCIO PROFISSIONAL DOS(AS) ASSISTENTES SOCIAIS NA RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL EM SAÚDE MENTAL

Elisabete Vitorino Vieira
Maria de Fátima Leite Gomes

Introdução

Este artigo é resultado do projeto de intervenção desenvolvido no Centro de Atenção Psicossocial – CAPS Caminhar, como parte das ações das atividades desenvolvidas enquanto Assistente Social no Programa de Pós-Graduação de Residência Multiprofissional em Saúde Mental, vinculado ao Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva da Universidade Federal da Paraíba. O projeto de intervenção tinha como objetivo o desenvolvimento de ações que visavam o fortalecimento da mobilização crítica dos usuários, a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

Com a promulgação da Lei 10.216/2001, conhecida como a Lei da Reforma Psiquiátrica brasileira, o Estado brasileiro iniciou o processo gradativo de redução dos leitos psiquiátricos, sendo estes substituídos por serviços de base territorial denominados de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), que primam pelo fortalecimento da cidadania e autonomia dos sujeitos alicerçados nos princípios do Movimento pela Reforma Psiquiátrica (MRP). A referida lei é um dos principais ganhos para a assistência em saúde mental no que concerne ao cuidado das pessoas com transtornos psíquicos, a incorporação de novos saberes oriundos das Ciências Sociais, das ações políticas e sociais que passaram a envolver pessoas com transtornos mentais e seus familiares no processo de construção da Política de Saúde Mental.

Nesse processo, o Serviço Social é convocado a compor as equipes multiprofissionais em saúde mental, principalmente nos CAPS (FERNANDES; RIBEIRO, 2016; ROSA, 2016). Os desafios para o Serviço Social no campo da saúde mental não implicam na falta de compreensão por parte do Assistente Social, sobre o seu exercício, nesse âmbito; mas sim, a forma como se dá a qualificação do “social” incorporado à Política de Saúde Mental pelo MRP e sua articulação com a equipe multiprofissional, que nem sempre apreende a relação contraditória entre Estado/sociedade, acesso aos direitos sociais/ legalidade/seletividade.

Assim, a necessidade de articulação com a equipe multiprofissional se apresenta como um desafio para o Serviço Social e entra no campo de disputa

de projetos profissionais e projetos societários (MIOTO; NOGUEIRA, 2006). Nas equipes multiprofissionais fica evidente a divisão sociotécnica do trabalho e isso se reflete nas ações desenvolvidas pelas diversas categorias profissionais (RIZOTTI, 2014). O que se expressa em certas dificuldades de desenvolver ações interdisciplinares; todavia, a ausência da interdisciplinaridade pode comprometer objetivos no âmbito do planejamento das ações voltadas aos CAPS, estimulando-se o trato terapêutico/medicamentoso da saúde mental.

A interdisciplinaridade considera os diferentes campos de saber e a abordagem do sujeito como um todo, estando também atenta ao contexto socioeconômico-cultural. Não opera na eliminação das diferenças, mas, as reconhece, bem como suas especificidades, convivendo com elas, sabendo-se, contudo, que ela se reencontra e se complementa contraditória e dialeticamente (CFESS, 2009). A atuação interdisciplinar requer construir uma prática político-profissional de acordo com os valores estabelecidos nos Códigos de Ética Profissionais e, demanda uma atitude ante a formação e conhecimento, que se evidencia no diálogo profissional.

Metodologia

O método utilizado foi o Planejamento Estratégico Situacional (PES), que consiste em definir dos principais problemas do serviço; priorizar os problemas; descrever o problema selecionado; explicar o problema; selecionar os nós críticos; desenhar as operações; e elaborar o Plano Operativo (SANTOS et al, 2010). Através da realização de análise situacional foram identificadas algumas fragilidades, que correspondiam a necessidade de abordar temáticas referentes aos direitos e a cidadania junto aos usuários e seus familiares.

Análise situacional

O CAPS Caminhar oferta tratamento a partir de atividades comunitárias, oficinas culturais, visitas domiciliares, à luz do acompanhamento de uma equipe multiprofissional. Nas diversas atividades desenvolvidas, fica evidente o caráter terapêutico a que se propõe as intervenções. Entretanto, percebeu-se, também, a ausência de atividades voltadas para uma reflexão crítica dos usuários/familiares quanto a sua condição na sociedade. Tal realidade, sinaliza um modo operante que ao invés de viabilizar a compreensão desses sujeitos como protagonistas de sua história, reforça-os enquanto “agentes passivos” de um sistema que os excluem e, ainda os tratam como desiguais.

Outrossim, dentre as inúmeras atividades grupais desenvolvidas, apenas uma foi identificada com o objetivo de desenvolver o perfil mais crítico dos

usuários: a oficina intitulada- “Jornal do CAPS”. A referida oficina consiste em um grupo operativo, facilitado pela Assistente Social que atua naquele CAPS e objetiva a construção de notícias do cotidiano dos usuários que requer uma postura proativa frente à realidade em que estão inseridos.

A atividade é desenvolvida duas vezes por semana e repleta de inúmeras colocações feitas pelos usuários, o que mostra as potencialidades de um espaço que promova o debate sobre situações do cotidiano, mas também questões mais amplas de âmbito local/nacional.

Desta feita, a análise sobre a elaboração e execução do Plano Operativo, baseada na situação concreta das atividades executadas, contribuiu para definição do problema; descrição do problema selecionado; seleção de nós críticos; e, desenho das operações que foram sistematizadas nesse estudo, cuja finalidade é a avaliação da mesma.

Planejamento situacional

Definição do problema

Baseada nas informações selecionadas a partir da vivência realizada durante os meses de julho e agosto de 2019, por meio dos trabalhos em grupos, das entrevistas com usuários e familiares, observou-se que a ausência de mais espaços físicos que possibilitem ações pedagógicas/lúdicas acerca de debaterem-se temas quanto aos direitos de cidadania, entre outros, se apresentam como um problema relevante no CAPS Caminhar; pois, tais limitações esbarram, por vezes, na quebra do sigilo profissional, tão urgente e necessário em um trabalho que envolve seres humanos. Tornando, em parte, limitada a execução do serviço de qualidade, com eficácia e eficiência diante da situação problema.

Descrição do problema selecionado

O déficit de espaços físicos, anteriormente mencionados, é recorrente nos serviços de saúde mental. Isso culmina em uma investidora maior em atividades de cunho terapêutico – cuja finalidade é apenas o desenvolvimento de ações que gerem um clima de entretenimento/“submissão” – em detrimento de atividades que resgatem o exercício da cidadania destes usuários. Atividades como palestras, oficinas de leitura, oficinas de contadores de histórias (que resgatem sua história de vida), dramatizações, entre outros, a fim de contribuir com o processo de percepção de si mesmo e suas potencialidades, nessa sociedade de classes.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Desse modo, a não priorização de atividades que visem o fortalecimento da mobilização crítica dos usuários, relegando-os ao papel de coadjuvantes do serviço (substitutivo) ao trato meramente terapêutico/medicamentoso, abre-se fissuras ao “esquecimento” do legado político do movimento de luta antimanicomial, o que pode fragilizar a luta, bem como, promover o retrocesso em tempos do neoliberalismo.

Seleção dos “nós críticos”

O problema identificado foi à dificuldade em planejar e executar estratégias de ação na Saúde Mental, no CAPS caminhar voltados para o debate sobre direitos de cidadania. Assim, foram identificados, “nós críticos”; estes, porém, passíveis de abordagem dentro do espaço de governabilidade do serviço substitutivo:

- A ausência de atividades no CAPS Caminhar que abordem a temática da cidadania e dos direitos humanos por profissionais da equipe técnica do serviço e pelos residentes em saúde mental, o que mostra um déficit na promoção de ações de educação em saúde e educação popular em saúde;
- A ausência de abordagens sobre as diversas formas de preconceito e exclusão social, como também de abordagens que apreendam a diversidade religiosa existente entre os usuários.

Desenho das operações

O quadro 1 mostra o desenho das operações a serem realizadas na abordagem dos nós críticos já descritos. Foram nomeadas as operações sugeridas, e descritos resultados esperados, produtos esperados, e recursos necessários para aplicação deste projeto de intervenção.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Nó crítico	Operação/ Atividade	Resultados esperados	Produtos esperados	Recursos necessários
A ausência de atividades no CAPS Caminhar para abordagem do/s problema/s	Oficinas sobre Direitos de Cidadania	Realização de 03 oficinas com participação de usuários e familiares.	Ampliação da abordagem sobre direitos de cidadania; Possibilitar que os usuários e seus familiares tenham acesso a informação sobre direitos sociais, Previdência Social, Reforma Trabalhista.	Organizacional: ações com usuários e familiares. Cognitivo: informações adequadas sobre direitos sociais, Previdência Social, Reforma Trabalhista.
A ausência de abordagens sobre os impactos do racismo na saúde mental dos usuários	Atividades interdisciplinares sobre a temática do preconceito e do preconceito religioso.	Realizar rodas de conversas com usuários, abordando o tema da diversidade, do racismo, e do preconceito religioso.	Ampliação da abordagem sobre direitos de cidadania com profissionais residentes em saúde mental.	Organizacional: ações conjuntas com a equipe de residentes em saúde mental. Cognitivo: informações sobre Planejamento Estratégico em Saúde. Político: mobilização e articulação da equipe de residentes.

Quadro 1: desenho das operações. **Fonte:** fonte primária (2019).

Identificação dos recursos

A identificação dos recursos foi fundamental para aplicabilidade do projeto de intervenção. Estes recursos estão descritos no quadro 2:

EDUCAÇÃO BRASIL II

Atividades	Recursos Humanos
Oficinas interdisciplinares sobre Direitos de Cidadania	Mobilização e articulação dos usuários pela equipe dos residentes; Organizacional: realização de ações conjuntas com a equipe de residentes em saúde mental.
Rodas de conversa interdisciplinar sobre os impactos do racismo, preconceito, entre outros na saúde mental dos usuários	Mobilização e articulação dos usuários pelos residentes; Organizacional: realização de ações conjuntas com a equipe de residentes em saúde mental.

Quadro 2: identificação dos recursos. **Fonte:** fonte primária (2019).

Análise de viabilidade do plano

Para que o plano de ação fosse viável, fez-se necessário identificar os atores que participaram das ações listados no quadro 2, a fim de atingir os objetivos traçados. Estes dados estão descritos no quadro 3:

Atividade	Recursos	Ator envolvidos na ação	Motivação	Ação estratégica
Oficinas sobre Direitos de Cidadania	Mobilização e articulação dos usuários.	Profissionais que trabalham no CAPS/ Usuários	- Favorável	- Apresentar o plano de intervenção
Roda de conversas	Organizacional: realização de ações conjuntas com a equipe de residentes em saúde mental.	Residentes em saúde mental	Favorável	- Apresentar plano de intervenção

Quadro 3: atores envolvidos na ação. **Fonte:** fonte primária (2019).

Resultados/discussão

O exercício profissional na Política Nacional de Saúde Mental ou nos demais espaços sócio-ocupacionais, tem por base as orientações contidas no Código de Ética Profissional do Serviço Social e a lei que regulamenta a profissão – Lei nº 8.662/93. O exercício Profissional no campo da saúde mental visa

EDUCAÇÃO BRASIL II

apreender essas orientações para viabilizar aos usuários o acesso aos direitos e serviços que possibilitem o tratamento/acompanhamento adequado.

Para Iamamoto (2015), os assistentes sociais que desenvolvem de forma apropriada o exercício profissional, o fazem com base em uma “qualificação acadêmico-profissional especializada, com a regulamentação de funções privativas e competências” (IAMAMOTO, 2015, p. 422). Com base nisso, o exercício profissional está alicerçado em fundamentos que favorecem à compreensão das atribuições privativas no desempenhar das suas competências.

O quadro amostral 4, foi elaborado para, conforme previsto no Projeto de Intervenção, ter por objetivo apresentar os resultados da interface do Serviço Social na modalidade de trabalho interdisciplinar, na atenção em saúde mental, no CAPS caminhar, em foco.

Atividade	Resultados esperados	Recursos utilizados	Público atingido	Responsáveis
Oficinas sobre direitos de cidadania.	Realização de 04 (quatro) oficinas; Confecção de livretos sobre direitos e cidadania.	Papel A4; Cola; Revistas; Canetas hidrográficas; Tesouras.	60 usuários do Centro de Atenção Psicossocial – CAPS Caminhar	Assistente Social; – Residentes em Saúde Mental; Profissional de Educação Física; – Residente em Saúde Mental.
Roda de conversa sobre os impactos do racismo na saúde mental.	Realização de 01 (uma) roda de conversa.	Papel A4; Canetas hidrográficas;	60 usuários do Centro de Atenção Psicossocial – CAPS Caminhar	Assistente Social; – Residente em Saúde Mental Psicóloga – Residente em Saúde Mental Enfermeiro – Residente em Saúde Mental

Quadro 4: resultados da intervenção. **Fonte:** fonte primária (2019).

O quadro 4 foi elaborado a partir das atividades propostas no CAPS Caminhar, conforme pode ser observado acima. As atividades foram desenvolvidas pelos profissionais residentes em saúde mental junto aos usuários do referido CAPS em setembro de 2019. As atividades que tiveram caráter interdisciplinar foram desenvolvidas com a anuência da coordenação do referido serviço

EDUCAÇÃO BRASIL II

substitutivo, visando o fortalecimento de ações de promoção de educação e educação popular em saúde.

Dessa forma, o projeto de intervenção no CAPS Caminhar teve, de modo particular, com base nas atribuições e competências profissionais dos Assistentes Sociais na saúde, na perspectiva da interdisciplinaridade. Tal perspectiva, se constituiu da complexidade da experiência psíquica e social, que necessita da unidade corpo/vivência natural. Conforme Severino (2019), é nessa linha de considerações que o problema do interdisciplinar se redimensiona. Daí, se uma visão interdisciplinar, unificada e convergente, se faz necessária no âmbito da teoria, ela será exigida igualmente no âmbito da prática, seja esta a prática da intervenção social, a prática pedagógica ou a prática da pesquisa.

Assim, destaca-se que as atividades desenvolvidas foram norteadas pelo que está preconizado na Resolução 557/2009 do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), que em suma afirma o dever dos profissionais do Serviço Social em destacar sua área de saber, conforme a legislação da profissão, principalmente no que tange competências e competências profissionais.

O projeto de intervenção, ora em evidência, é resultado das diversas vivências da Assistente Social residente, em amplos espaços do saber, bem como, das ações do CAPS Caminhar, pautadas no princípio da interdisciplinaridade que consiste no reconhecimento das diferenças e as especificidades, sabendo, contudo, que ela se reencontra e se complementa contraditória e dialeticamente (SEVERINO, 2019).

A perspectiva interdisciplinar fortaleceu de tal modo o projeto de intervenção que, as ações voltadas para a abordagem de temas pertinentes ao Serviço Social e outrem, através do debate crítico sobre o acesso aos direitos humanos básicos, como: saúde, educação, trabalho, renda, lazer e esporte, contou com a participação de inúmeros profissionais residentes.

Rosa (2016, p. 22), sobre o exercício profissional de assistentes sociais na saúde mental afirma:

[...], o agente profissional do Serviço Social é instado a pensar qual é o “social” do assistente social e qual sua leitura particular para essa dimensão, no cerne do processo de trabalho coletivo que o profissional integra. [...], o que particulariza a concepção de mundo e a intervenção do assistente social no contexto da clínica ampliada, nos diferentes cenários e configurações das manifestações da questão social que se agravam na crescente consolidação da proposta neoliberal na implementação das políticas públicas, para que não ter diluída sua identidade profissional [...].

Entende-se, desse modo, que o exercício profissional de assistentes sociais nos serviços de saúde mental requer cada vez mais que a profissão materialize sua identidade profissional. Portanto, faz-se mister que o lugar do Serviço

EDUCAÇÃO BRASIL II

Social na saúde mental corresponda a uma compreensão do seu objeto de intervenção – a questão social – e pela apreensão da totalidade dos fenômenos.

Nesse sentido, ainda na intenção de se alcançar os objetivos propostos para o CAPS Caminhar foram desenvolvidas quatro oficinas sobre “Direitos de Cidadania” com os usuários. A primeira das oficinas consistiu na discussão sobre os conceitos de direitos e cidadania, objetivando que os participantes compreendessem a importância desses direitos em suas vidas cotidianas. Na sequência, a partir da discussão, os usuários foram convidados a confeccionar livretos sobre o tema objeto da intervenção.



Figura 1: livretos confeccionados pelos usuários. **Fonte:** autoras (2019).

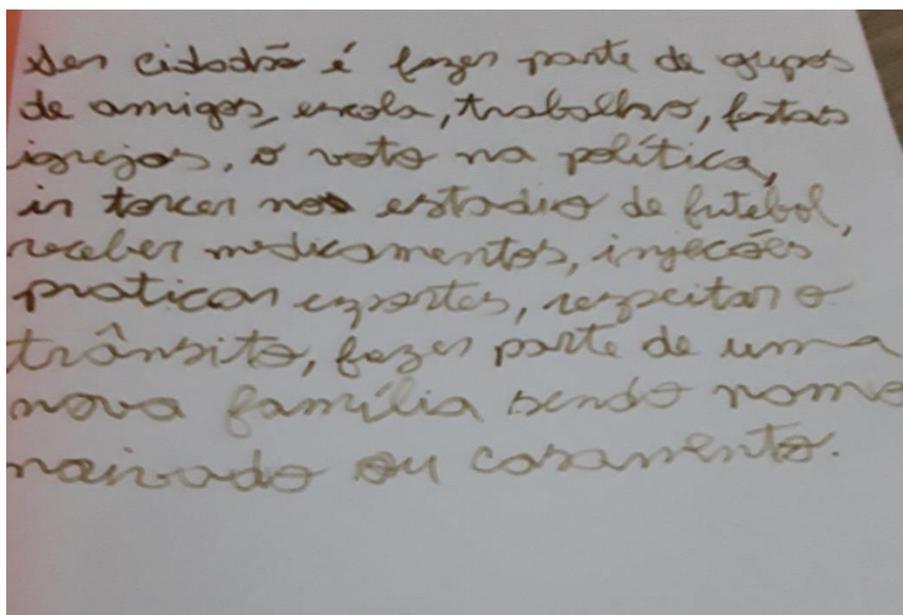
A segunda oficina abordou o acesso ao direito à saúde. Nessa atividade, evidenciou-se a discriminação sofrida por pessoas em sofrimento psíquico quando necessitam dos serviços de atenção primária em saúde. Os participantes (usuários) relataram que ao tentar acessar os serviços de atenção básica para exames de rotina, ou consultas odontológicas, sempre são identificados como “usuário do CAPS” (sentimento de discriminação) e que são dito aos mesmos, que, deveriam acessar a atenção em saúde nos serviços especializados em saúde mental. Nessa ótica, observa-se o tratamento desumano e desigual, isto é, para os desiguais, tratamento desigual, o que contraria a Constituição Federal de 1988 e os princípios da Reforma Psiquiátrica – Lei 10.216/2002.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Na terceira oficina, a discussão transcorreu acerca do acesso à educação e ao mundo do trabalho. Os usuários apresentaram suas impressões e vivências sobre as temáticas e suas preocupações diante as dificuldades de inserção no mercado formal ao emprego e às iniciativas de geração de renda. Considera-se o número expressivo de usuários desempregados ou que nunca foram inseridos no mercado de trabalho formal. Há ainda aqueles que já estiveram com emprego formal, mas que devido ao processo de adoecimento psíquico foram afastados ou perderam seus empregos.

Na última oficina sobre direitos de cidadania, o tema abordado foi o “Direito ao esporte e ao lazer”. Como nas oficinas anteriores, contou-se com a participação de profissional da Educação Física e, também, residentes em saúde mental. A atividade foi enriquecida por um debate sobre o que é esporte e lazer, a importância deles para a saúde física e mental e a identificação do esporte e do lazer como direitos humanos previstos na Constituição de 1988.

A cada oficina realizada os usuários acrescentaram elementos aos livretos sobre direitos de cidadania, a figura seguinte apresenta o texto construído por um dos usuários que participou. O texto registra a importância de realizar atividades com o objetivo de debater de forma crítica a realidade, a partir das experiências vividas por cada indivíduo.



ser cidadão é fazer parte de grupos de amigos, escola, trabalho, festas, igrejas, o voto na política, ir torcer nos estádios de futebol, receber medicamentos, injeções, praticar esportes, respeitar o trânsito, fazer parte de uma nova família sendo nomeado pai ou avô.

Figura 2: texto produzido por usuário durante as oficinas. **Fonte:** as autoras (2019).

EDUCAÇÃO BRASIL II

O projeto também abordou outro tema bastante necessário no campo da saúde mental, que foi “o racismo e os impactos na saúde mental”. Para abordar essa temática foi realizada uma roda de conversa com os usuários em articulação com a Psicóloga e o Enfermeiro, ambos residentes em saúde mental e demais participantes, pessoas negras, que contribuíram no desenvolvimento da roda de conversa.

A roda de conversa teve início com a corrida que consistia que a cada resposta, os/as participantes tinham que avançar um passo, caso não tivessem sofrido situações de racismo em diversas situações de suas vidas. A partir disso, debateu-se o conceito de Racismo e os impactos na saúde mental. Os usuários também expuseram situações em que foram vítimas de racismo por serem pessoas negras e por fazerem tratamento em vários espaços sócio-ocupacionais serviços de saúde mental.

O projeto de intervenção se mostrou articulado a uma proposta coerente com os princípios do atual Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social e sua interface com o processo interdisciplinar que é um dos pilares da profissão, como estratégia para a ruptura do binômio isolamento social-cura, enfatizado pelo modelo biomédico de medicalização e focalização dos sintomas e das patologias.

O trabalho interdisciplinar permeia o exercício profissional dos assistentes sociais, de modo particular, na saúde mental. A profissão do Serviço Social por mediar respostas às inúmeras expressões da questão social, possibilita aos usuários dos serviços o encaminhamento/ acesso de suas necessidades materiais; ou seja, necessidades objetivas e subjetivas, resguardado sob o sigilo profissional (CFESS, 1993).

Como afirma Matos (2017), o exercício profissional na política de saúde ultrapassa os limites da assistência em saúde e aponta para outras dimensões da vida dos usuários.

Segundo Matos (2017, p. 67):

Além de necessariamente compor a força de trabalho nos serviços de saúde, podemos também atentar para o fato de que, apesar dos serviços de saúde ainda estarem estruturados para atenderem a doença, a realidade tem apontado a influência de outros componentes na concepção de saúde.

Em sua inferência, Matos (2017) chama à atenção para a ampliação da compreensão da abrangência desse exercício, que ao reafirmar a “questão social” como objeto de intervenção, também reafirma a importância de apreender os sujeitos em sua totalidade. Desse modo, o desenvolvimento de ações interventivas que se objetivam, em primeiro momento- informar aos usuários dos serviços de saúde mental sobre seus direitos, leva-os, em um segundo momento,

a ampliar esses objetivos à facilitação de leitura mais crítica da realidade em que estes estão inseridos.

Por conseguinte, os assistentes sociais são convocados a construir ações propositivas, criativas e a estabelecer uma conexão com base em atribuições e competências profissionais. Na mesma medida, são chamados a fazê-lo em uma perspectiva interdisciplinar, através da interpretação da totalidade dos fenômenos.

O grande desafio na atualidade é, pois, transitar da bagagem teórica acumulada ao enraizamento da profissão na realidade, atribuindo ao mesmo tempo uma maior atenção às estratégias, táticas e técnicas do trabalho profissional, em função das particularidades dos temas que são objetos de estudo e da ação do assistente social (IAMAMOTO, 2015, p. 52).

Como assinala Iamamoto (2015), a dificuldade posta no cotidiano do exercício profissional requer um desempenho teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo para que ao desempenhar ações interdisciplinares não fira o estatuto profissional. Para isso, deve-se considerar os diferentes campos do saber e a abordagem do sujeito como um todo e, ainda o contexto socioeconômico-cultural em que vive. Nesse sentido, a busca pelo aperfeiçoamento técnico-operativo necessita de apropriação devida do arcabouço teórico-metodológico e de um investimento constante em uma prática política, que ultrapassa o cotidiano profissional e espraiasse em todas as dimensões do sujeito.

Desse modo, compreende-se que a interdisciplinaridade se deu em uma perspectiva da ação interventiva (MIOTO; NOGUEIRA, 2006). Essa perspectiva se expande ao compreender a existência de projetos políticos em disputa na área da saúde. Com isso, evidencia-se que o desempenho do exercício profissional sofre os rebatimentos desses projetos. O que requer cada vez mais o desenvolvimento de estratégias que aproximem àquelas categorias profissionais – que seja na dimensão teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa – tenham similaridades.

Considerações finais

Chega-se à conclusão de que, no que tange às práticas de intervenção social, faz-se mister a necessidade de uma postura interdisciplinar. Considerando-se que, as condições concretas de existência dos homens visam uma postura dialógica entre estes e os profissionais que mediam seus interesses e necessidades materiais, a fim de tornar seu cotidiano uma realidade fundamentada numa concepção de oportunidades e possibilidades.

Vale ressaltar que, o papel dos profissionais deve estar articulado, construído mediante a contribuição de conhecimentos empíricos e teóricos, não se reduzindo a puro ativismo espontaneísta. Assim, conforme Severino (1989), toda ação social, atravessada pela análise científica e pela reflexão filosófica, é uma práxis e, portanto, integra as exigências de eficácia do agir tanto quanto aquelas de elucidação do pensar. Deste modo, ela requer da contribuição múltipla e complementar dos subsídios advindos das várias áreas do saber.

A intervenção é o correspondente social para a busca por uma sociedade menos injusta, desigual, desumana e excludente. Pressupõe, de forma urgente, uma convergente colaboração de profissionais que têm compromisso com a ruptura de um modelo econômico-social pautado pela ineficácia e ineficiência dos serviços públicos. Para tanto, o trabalho interdisciplinar deve sinalizar a possibilidade de um projeto coletivo de intervenção que assegure o acesso aos direitos sociais implementados desde a constituição de 1988 e regulamentados via o Sistema Único de saúde (SUS) e a Reforma Psiquiátrica vigente.

Cabe, ainda, destacar a extrema relevância da prática interdisciplinar, em que as diversas áreas do saber continuam como válidas perspectivas de abordagem dos diferentes aspectos do real, segundo Severino (1989). Ademais, concordando com o mencionado autor reconhece as diferenças e as especificidades, a perspectiva interdisciplinar não opera uma eliminação das diferenças; ou seja, convive com elas, pois, se reencontram e se complementam.

Igualmente, no plano prático-operacional, a interdisciplinaridade estabelece táticas e estratégias onde devem ser estabelecidos mecanismos de efetivação do diálogo e do respeito pelas diferenças.

Finalmente, observa-se que a atitude interdisciplinar exige, também, a superação do preconceito entre os diferentes saberes; requer a compreensão da complementação do conhecimento, da autonomia com partilha, do planejamento com respeito a singularidade profissional, da execução com o olhar de uma realidade multiforme, embora, ao mesmo tempo, deva consolidar-se a certeza de que essa multiplicidade constitui uma rede única de ação, à luz da racionalidade, da totalidade que envolve a relação sujeito/objeto de intervenção.

Assim, o objetivo da equipe interdisciplinar é contribuir com os conhecimentos técnico-científicos para a superação de determinadas situações. A ação que envolve essa perspectiva é proporcionar aos profissionais, questionar, opinar, discutir, atuar com relação a determinada ação. Neste sentido, o profissional não terá a intenção de fragmentar seu espaço, tampouco blindará o espaço de outrem, mas, o ampliará numa perspectiva conjunta, visualizando a totalidade da questão e, principalmente, alcançando seus objetivos profissionais.

A experiência aqui apresentada denota como a interdisciplinaridade se organiza em duas perspectivas interligadas e interdependentes: a construção do

conhecimento e a ação interventiva. Por isso, percebeu-se com o referido projeto que a interdisciplinaridade inflexiona o trabalho coletivo em saúde mental tanto no campo epistemológico como no campo da prática.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade se materializou na articulação de profissões que já têm alguma aproximação em seus arcabouços teóricos ou na prática interventiva, como a Psicologia e a Enfermagem. Visto que essas profissões têm sua aproximação histórica e política com o Serviço Social, não apenas na saúde mental, mas em outros espaços sócio-ocupacionais.

Para o Serviço Social, o trabalho interdisciplinar está situado como uma das formas de superação de ações fragmentadas, buscando uma visão de totalidade dos fenômenos. Contudo, faz-se necessário a preservação do estatuto profissional sem negligenciar a definição de responsabilidades individuais e competências, preservando as atribuições e competências profissionais com base no atual projeto ético-político profissional.

Referências

- CAMPOS, F. C. C.; FARIA, H. P.; SANTOS, M.A. **Planejamento e avaliação das ações em saúde**. 2ª ed. - Belo Horizonte: Nescon/UFMG, 2010.
- CAMPOS, G. W. S. **Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5 (2), 2000.
- CFESS. **Código de Ética do/a Assistente Social**. Lei 8662/93 de regulamentação da profissão. 10 ed. Brasília: CFESS, 2013.
- _____. **Parâmetros Para Atuação do Assistente Social na Saúde**. Brasília: CFESS, 2010.
- _____. **Resolução CFESS Nº 557**, de 15 de setembro de 2009. Dispõe sobre a emissão de pareceres, laudos, opiniões técnicas conjuntos entre o assistente social e outros profissionais. Brasília: CFESS, 2009,
- FERNANDES, J. C. RIBEIRO, C. S. Saúde mental e Serviço Social: entre o campo e o núcleo. In: **Atenção Psicossocial e Serviço Social**. Campinas, Papel Social, 2016.
- IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 26 ed. São Paulo, Cortez, 2015.
- _____, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 9 ed. São Paulo, Cortez, 2015.
- MATOS, M. C. **Serviço Social, ética e saúde: reflexões para o exercício profissional**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2017.
- NOGUEIRA, V. M. R; MIOTO, R. C. T. Desafios atuais do Sistema Único de Saúde – SUS e as exigências para os assistentes sociais. **Serviço Social e Saúde**. Formação e trabalho profissional. São Paulo: OPAS, OMS, 2006.

EDUCAÇÃO BRASIL II

RIZOTTI, M. L. A. A ética como princípio das equipes de referência no SUAS: concepção e o desafio da interdisciplinaridade. In.: **Gestão do Trabalho e Educação Permanente do SUAS em Pauta** - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – 1ª ed. – Brasília: MDS, 2014.

ROBAINA, C.M.V. O trabalho do Serviço Social nos serviços substitutivos de saúde mental. **Revista de Serviço Social**, São Paulo, n 102, Abr./Jun., 2010.

ROSA, L. C. S. Panorama geral do Serviço Social na saúde mental no contexto da Reforma Psiquiátrica/Atenção Psicossocial. In: **Atenção Psicossocial e Serviço Social**. Campinas, Papel Social, 2016.

SEVERINO, A. J. A exigência da interdisciplinaridade na construção do conhecimento e na prática social. In.: **Serviço Social e Interdisciplinaridade**. São Paulo, Cortez, 2019.

VASCONCELOS, E. M. **Saúde mental e Serviço Social: O desafio da subjetividade e da interdisciplinaridade**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

ESCRAVIDÃO: A EDUCAÇÃO E IDENTIDADE AFRODESCENDENTE

Roseli Adão

Thaís Christovam Pamplona

Introdução

Este artigo busca retratar como a Escravidão no Brasil é desprovida de autenticidade, refletir sobre as discriminações raciais e sociais pouco retratadas nos materiais didáticos, como também há ineficácia ou ausência de políticas públicas educacionais relacionadas ao tema. Para tal, utilizamos argumentos extraídos de autores que pesquisaram livros didáticos tradicionais de ensino e discutem sobre a escravidão no Brasil, além de dados históricos, estatísticos e literaturas da área do Direito e da Educação.

Diante disso, as autoras discorrem acerca do processo de aprendizagem, que se funde com fatos a partir da vida pessoal e profissional de cada uma. Percebemos na sociedade brasileira que o modo injusto com que o ser humano foi tratado no contexto histórico da escravidão, transformou-se em indignação, por isso a intenção provocativa em olhar a história intempestiva da vida do negro de um modo mais crítico. Uma vez que a vida, a história da negritude é vista apenas como composta por pessoas integrantes do processo da Escravidão, sem identidade histórica, deixando transparente o verdadeiro domínio do preconceito, do racismo e da intolerância.

Como forma de conduzir o leitor nesse trabalho, na seção dois expomos um breve histórico da história da escravidão, recontando as origens que naturalizaram o escravagismo como comércio rentável. Em seguida, abordamos a representação do negro nos livros didáticos conforme a história costumou fazer. Com vistas a repensar essa representação, na próxima seção discorremos sobre o livro didático e o racismo, expondo que mesmo com leis que determinam a discussão sobre a cultura afro, há muito ainda a ser conquistado. E, por fim, a identidade negra alinha a discussão mostrando que as identidades não são fixas e são construídas sócio historicamente.

Histórico do desenvolvimento no Brasil, a história (re)contada

O Brasil tem em seu histórico o escravismo ou escravatura, que consistiu na prática social de determinado ser humano ter direitos de agir sobre o outro por meio de força, ou seja, foi um regime social que começou quando se

EDUCAÇÃO BRASIL II

resolveu adquirir corpos por meio do comércio atlântico, quando a pessoa negra, então considerada mercadoria, é sujeitada à exploração de sua força de trabalho por outros seres humano. Os donos de escravos, ao adquirirem comercialmente os negros, passam a dispor deles como objetos de propriedade particular.

Frente ao contexto histórico, ao enfatizar a discriminação da população negra e do afrodescendente, Gomes (1995) destaca que “não há uma preocupação na inserção do povo negro na sociedade brasileira com dignidade”. Ou seja, mesmo depois de todo o histórico escravagista no Brasil, existe omissão em devolver oportunidades de resgate da cidadania à população negra, ao não criar políticas públicas que respeitem a dignidade da pessoa humana que foi escravizada ou teve seu povo escravizado. O estigma da escravidão é um problema do passado e do século XX, no entanto se espalha ainda na atualidade, isto é, permanece um racismo estrutural¹³. Logo, é de suma importância conhecer a verdadeira história para poder refletir sobre qual é o papel do negro, do afrodescendente no ambiente educacional, de modo a ressignificar o cotidiano das pessoas historicamente sofridas em nosso país.

Existem registros da cultura da escravidão na África e de que os portugueses aprenderam com os africanos a comprar escravos. No que tange à venda de escravos por parte dos africanos do sul do Saara para os árabes, Narloch e Teixeira (2015, p. 58) apontam que:

Entre a diversidade das culturas africanas, a escravidão funcionava como um traço comum. Era quase uma regra dos reis ter escravos eunucos, escravas domésticas, dezenas de mulheres – que por sua vez tinham serviçais. As caravanas de comércio escravo existiam muitos séculos antes de os europeus atingirem a costa oeste continente. No século 8, logo depois da colonização árabe no norte da África, africanos do sul do Saara passaram a atravessar o deserto para vender aos árabes algodão, ouro, marfim e, sobretudo, escravos. Na volta, as caravanas levavam aos reis africanos sal, joias, objetos metálicos e tecidos.

As pessoas escravizadas passaram a ser economicamente rentáveis e consideradas moeda de troca, mas muitas nunca existiram nas estatísticas, nem números foram, já que não existe nenhum registro estatístico preciso no século VIII sobre esses dados. Nesse sentido Narloch e Teixeira (2015, p. 59) expõem que:

¹³ Racismo estrutural é o termo usado para reforçar o fato de que há sociedades estruturadas com base na discriminação que privilegia algumas raças em detrimento das outras. No Brasil, nos outros países americanos e nos europeus, essa distinção favorece os brancos e desfavorece negros e indígenas. Disponível em <https://www.uol.com.br/ecoa/listas/o-que-e-racismo-estrutural.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 18 de junho de 2020.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Como há pouquíssimos registros dessa época, os historiadores não sabem direito qual o número de escravos vendidos pelo Saara. Mas concordam com o tamanho dele. Para o historiador Luiz Felipe de Alencastro, foram 8 milhões de pessoas. O americano Patrick Manning fala que só as rotas transaarianas escoaram 10 mil escravos por ano – 1 milhão de escravos por século. Contando as caravanas transaarianas e orientais até o fim da escravidão, Paul Bairoch soma 25 milhões de escravos – mais que o dobro do que foi levado às Américas, geralmente estimado em 12 milhões de pessoas.

Durante o período entre os séculos XVI e XIX, no Brasil, a quantidade de africanos importados foi de “40% dos quase 10 milhões de africanos importados pelas Américas em portos brasileiros (CURTIN, 1969, p. 268, *apud* FLORENTINO, 2019). A segunda maior área receptora, as colônias britânicas no Caribe, conheceu pouco menos da metade dessa cifra.

Falar da importação de 203.904 pessoas, pais, mães, filhos, irmãos, cidadãos africanos, é falar de seres humanos que perderam o significado de viver e passaram a ser considerados apenas meras mercadorias.

Florentino (2019) discorre sobre as importações do lado africano.

Do lado africano, ao crescimento das importações cariocas correspondia o das exportações da zona congo-angolana, que suplantou as da Costa da Mina na década de 1730. Sabe-se, por exemplo, que entre 1723 e 1771, do maior porto negreiro africano ao sul do Equador (Luanda), foram exportados 203.904 escravos, metade dos quais para o Rio de Janeiro. Diante desses números, não seria de todo absurdo pensar que o porto carioca tenha absorvido no mínimo 50% do total de exportação de africanos para o Brasil do século XVIII, ou seja, mais ou menos 850 mil indivíduos (KLEIN, 1978a, p.32 e 253 *apud* FLORENTINO, 2019).

Mesmo com a redução da escravidão em outros países, o lucro com o comércio de pessoas ainda persistia e a população de pessoas negras em situação de escravidão aumentou no Brasil. Fator que passa a influenciar significativamente o tráfico de seres humanos, aumentando significativamente o percentual de habitantes escravizados no Rio de Janeiro.

Em 1789, quando do outro lado do atlântico se assistia ao início da definitiva destruição do feudalismo europeu, a população do Rio de Janeiro chegava a quase 170 mil habitantes, metade dos quais escravos. Embora em 1823 estes últimos perfizeram um terço da população total, ainda assim a população cativa havia quase dobrado, alcançando então 150 mil pessoas (NUNES, 1884, p. 29; IBGE, 1986, p.30 *apud* FLORENTINO, 2019)

São dados para compreender a formação do povo brasileiro e aprofundar a pesquisa sobre nossas origens. O tráfico de seres humanos oriundos da

EDUCAÇÃO BRASIL II

África trouxe para o Brasil pessoas de diversos pontos da África, com culturas variadas. Sendo assim, entender e conhecer melhor nossos antepassados, refletir sobre as raízes ao discutir etnias e racismo é de grande importância para um processo educacional que respeite a diversidade em nosso país. Os portugueses, desde o século XV, possuíam feitorias na costa africana, mantinham relações com povos africanos e realizavam a compra desses indivíduos para escravizá-los.

O tráfico africano no Brasil abrangia escravos de quase todos os pontos e todas as culturas daquele continente. Os cristianíssimos “civilizadores” europeus trouxeram de tudo: sudaneses e banto-congoleses, camitas e hotentotes, fetichistas (animistas) e monoteístas, macumbeiros e muçulmanos, e se não trouxeram também cristãos abissínios ou etíopes, foi porque houve razões ponderáveis para que tal transação não se realizasse. Em primeiro lugar, a Abissínia ou Etiópia era nação amiga de Portugal, sua aliada secular na luta contra os mouros, ponto de atração para missionários europeus, principalmente jesuítas, enfim, a tão decantada terra de Prestes João, dos que sonhavam com o Oriente e suas riquezas. Ainda hoje [1969], lá se podem ver as gigantescas construções portuguesas, ao serviço da Fé e do Império. O próprio El-Rey de Portugal e Algarves também se considerava coproprietário daquela legendária Nação Oriental, juntamente com o Império da Índia. Em seguida, é preciso que nos lembremos de que os etíopes possuíam servos e escravos em larga escala (fato que se verificava ainda há poucos anos) [1969], embora o fizessem para uso interno. O comércio escravagista verdadeiramente lucrativo, eram os egípcios que o faziam, através de Alexandria, descendo sudaneses e núbios para o comum mercado euro-otomano. Além desses, outros pontos de tráfico humano existiam, na África Oriental, mas de pouca influência sobre o Brasil e as Américas. Referimo-nos, naturalmente, à parte não portuguesa das colônias (MICHAELE *in* HISTÓRIA DO PARANÁ, 1969, p. 92-93).

Existia uma certa normalidade com a prática escravagista nos reinos africanos e para comprar ouro, sal e couro, os portugueses necessitavam de uma moeda de troca aceita na África, que no caso eram pessoas em situação de escravidão. Narloch e Teixeira (2015, p. 60) apontam que:

Com a venda de escravos, alguns reinos africanos viraram impérios, como o reino de Kano, na atual Nigéria. Quando os portugueses chegaram à região, em 1471, para comprar ouro direto da fonte em vez de obtê-lo por intermediários árabes, Kano já era um território enriquecido havia um século pela venda de ouro, escravos, sal e couro. Em outras regiões, a escravidão era uma cultura estabelecida com tanta força que camponeses pagavam impostos ao Estado central usando escravos como moeda. Para conseguir comprar ouro nessa região, os portugueses precisaram arranjar escravos como moeda de troca. Estima-se que entre 1500 e 1535, eles compraram cerca de 10 mil cativos no golfo do Benin apenas para trocá-los por ouro na própria África.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Na história por traz da história existem palácios, estradas, reinos construídos em cima da vulnerabilidade de sujeitos escravizados. A história registra a guerra entre raças, raças que dominam raças e poderosos que escravizam a própria raça. Diante disso, houve lucro e reinos africanos que enriqueceram e ensinaram o caminho do lucro, subjugando o outro a outros territórios. Quanto a esse enriquecimento, Narloch e Teixeira (2015, p. 60) atestam que:

Os reinos africanos lucraram muito com o comercio de escravos pela costa do oceano Atlântico. Trocando pessoas por armas, o reino de Axante expandiu seu território. O rei OseiKwame (1777-1801), graças aos escravos que vendia, tinha palácios luxuosos, além de estradas bem aparadas que ligavam as cidades de seu império centralizado. Outro exemplo bem documentado é o reino de Daomé, atual Benin (um país estreito entre Togo e Nigéria). No século 18, havia por lá um Estado com burocracia militar, estradas, pontes vigiadas por guardas e cidades com 28 mil pessoas.

Aqueles que escravizavam sujeitos da própria raça, muitas vezes o faziam com crueldade extrema. Os nobres africanos dependiam da venda de escravos para manter seu poder e para que essa espiral viesse romper o ciclo, sendo preciso, segundo Narloch e Teixeira (2015, p. 60):

Entrar em cena um elemento externo e poderoso: a Inglaterra. O ideal de liberdade dos negros, que todas as pessoas sensatas defendem hoje em dia, surgiu somente por causa dos protestos eufóricos e do poder de autoridade dos ingleses.

Diante disso, fica evidente que a escravidão ou qualquer outro processo que leve ao racismo não acontece apenas pelo conflito entre raças diferentes, o racismo também trata da dominação entre pessoas da mesma raça, acontece entre ricos e pobres, entre religiões. Narloch e Teixeira (2015, p. 72) relata que o racismo trata da vida e da morte das pessoas, de deixar viver e de deixar morrer, trata de questões políticas, trata do biopoder, como observado no trecho a seguir:

Em vilas ao redor de Salvador, 46% dos escravos eram propriedade de negros. Números como esses variam muito. Em regiões rurais, a parcela de negros e pardos donos de escravos era bem menos. Em 1830, os forros representavam 6% do total de donos de escravos em 15 cidades de São Paulo e do atual Paraná (São Paulo, Areias, Jundiá, Santos, Cunha, Curitiba, Antonina, Taubaté, Sorocaba, Paranaguá, Bragança, Piracicaba, Ubatuba, Castro, Guaratuba). O que as estatísticas mostram é que comprar gente era um ato corriqueiro de quem melhorava de vida, tanto entre brancos como entre negros. E ter sido escravo dificultava, mas não impedia, essa ascensão social.

A história revela e desvela acontecimentos e fatos que explicam a construção social sobre as desigualdades, racismos, preconceitos que perduram até os dias atuais. Hoje, essas discriminações são temas de várias pesquisas, motivos de muitos embates políticos, no entanto, ainda distante de reaver os direitos à liberdade plena de um povo que foi marcado e marginalizado pela sua negritude. Por isso, toda e qualquer pessoa que teve seus direitos retirados, principalmente o direito à vida e a dignidade pessoal, tem o direito à liberdade e a uma vida igual ao das pessoas consideradas livres, de acordo com a época e o momento histórico no qual essa pessoa está inserida.

Apesar de a história deixar claro que aquele que foi escravizado, tendo recobrado a sua liberdade, escravizou pessoas da sua raça, partimos da premissa de uma educação libertadora, crítica e reflexiva a fim de encerrar com o desejo de o oprimido se tornar opressor (FREIRE, 1987). O objetivo é expor que interpretar os fatos não significa tecer julgamentos precipitados e rasos, porque isso pode levar a incoerências e marginalização com o povo e toda sua história.

Do acesso à educação às mentiras e verdades sobre a escravidão nos materiais didáticos

A escravidão não é uma condição natural, mas para que aconteça resistência e superação das sequelas sociais herdadas por gerações, o conhecimento é a melhor estratégia de superação. Porém, atualmente, na maioria das vezes a real história não é partilhada com os alunos, é omitida ou deturpada. Quanto a isso Ribeiro (2019, p. 5) nos diz que:

Quando criança, fui ensinada que a população negra havia sido escrava e ponto, como se não tivesse existido uma vida anterior nas regiões de onde essas pessoas foram tiradas à força. Disseram-me que a população negra era passiva e que “aceitou” a escravidão sem resistência. Também me contavam que a princesa Isabel havia sido sua grande redentora. No entanto essa era a história contada do ponto de vista dos vencedores, como diz Walter Benjamin. O que não me contaram é que o Quilombo dos Palmares, na serra da Barriga, em Alagoas, perdurou por mais de um século, e que se organizaram vários levantes como forma de resistência à escravidão, como a revolta dos Malês e a revolta da Chibata. Com o tempo, compreendi que a população negra havia sido escravizada, e não era escrava – palavra que denota que essa seria uma condição natural, ocultando que esse grupo foi colocado ali pela condição de outrem.

Além da resistência dos quilombos, também é imperioso mostrar que “quando iniciada a escravidão, os poderosos do Brasil conseguiram promulgar a lei imperial, vigente até 1889. Nela se impedia que os negros frequentassem as escolas, sob a alegação de que eram portadores de doenças contagiosas” (SAN-

EDUCAÇÃO BRASIL II

TOS, 2009, p. 45). Os direitos básicos que são legítimos do ser humano foram violados, relegando uma parcela significativa da população à exclusão da escola, marginalizando o negro e amalgamando a história de apagamento deste na educação. Convém recordar que, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, no art. 6º, são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Esses Direitos Sociais que constam em nossa Carta Magna asseguram a integridade e visam o atendimento das necessidades básicas à população brasileira, desde energia elétrica, saneamento básico, alimentação, moradia, educação, saúde, lazer, trabalho, salário digno como meio de sobrevivência.

Portanto, a constituição afirma o direito de necessidades básicas a todos, entretanto quando a Lei n.º 12.711 de 2012, lei de cotas, foi promulgada, muitos protestos foram feitos, ouvimos o revozeamento da casa grande ainda ecoando num país democrático. Essas vozes ainda gritam que a população negra, historicamente tratada como mercadoria, não precisa ter acesso a direitos básicos, como a educação e à distribuição de riquezas. No entanto Ribeiro (2019, p5) ressalta que:

É importante lembrar que, apesar de a Constituição do Império de 1824 determinar que a educação era um direito de todos os cidadãos, a escola estava vetada para as pessoas negras escravizadas. A cidadania se estendia a portugueses e aos nascidos em solo brasileiro, inclusive a negros libertos. Mas esses direitos estavam condicionados a posses e rendimentos, justamente para dificultar aos libertos a educação.

Borges, Medeiros e D'Adeski (2002) enfatizam que o negro, na sua maioria, ainda carrega consigo uma herança identitária negativa pelo histórico oriundo da época da escravidão, aquele que apresenta maior dificuldade de estudos e de menor oportunidades no mercado formal, com menores rendimentos financeiros. Há evidências em estudos científicos que o sofrimento enraizado na negritude tem como consequência o sentimento de baixa-estima devido à falta de valorização e incentivo.

Na atualidade, por mais que exista a política de acesso à educação, pela lei de cotas, esta não é suficiente para reparar totalmente esse histórico de desvantagens. Não basta ter a obrigatoriedade de ensino com o tema cultura africana, Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, é preciso que seja contada a verdade e que se reconheça que a escravidão foi um crime e é preciso reconstruir a história com um novo formato, de modo a reparar a verdade a respeito dos negros nos livros didáticos, sejam eles físicos e/ou virtuais. Abaixo, a figura 1 apresenta o Filme Ecos da Escravidão: Caminhos da Reportagem. O vídeo remete a desvantagem social do negro no Brasil. Nesse histórico de desvantagens, quando

EDUCAÇÃO BRASIL II

surge a pseudoliberalidade com a abolição da escravatura, vem a fome, a falta de moradia e, entre outros direitos negados, vem as dificuldades de ingresso na educação formal.

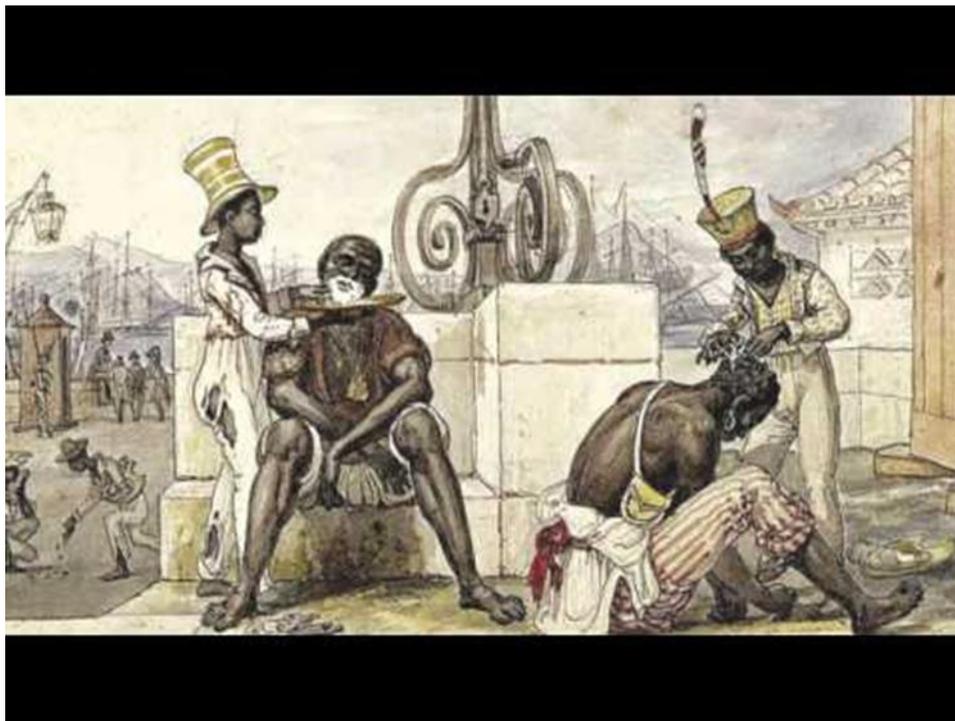


Figura 1: filme “Ecos da Escravidão: Caminhos da reportagem”. **Fonte:** <<https://youtu.be/xR549adx5Go>>.

A desigualdade social e o acesso prejudicado do negro à educação no Brasil foram e são um fato. O melhor caminho para o resgate da dignidade de um povo que foi um dia colocado na situação de escravidão é a educação. O conhecimento dos acontecimentos reais fornece recursos para o liquide dos Direitos Sociais negados no passado e no presente.

Diante do exposto, o negro ainda enfrenta dificuldades com relação à discriminação racial e os seus direitos sociais violados no que tange à educação de qualidade, pois, muitas vezes, até mesmo por falta de oportunidade, não consegue bons empregos com salários de igualdade em relação às pessoas de pele clara, branca.

Apesar de a nação brasileira ser a segunda no índice de maior população negra e afrodescendente, infelizmente foi o último país a deixar a Escravi-

ção. Por isso, o problema de discriminação racial e o preconceito, caracterizando a conscientização da sociedade, deve ser discutido e pesquisado para trazer melhorias para que o negro seja inserido em uma Educação de qualidade e no mercado de trabalho.

Há muitos estudos que comprovam que esse apagamento do negro na escola é persistente, como o trabalho de Soligo (2020) que apresenta dados quantitativos do censo escolar de 2007 a 2009, expondo que há disparidade entre negros, pardos e brancos em todos os níveis de ensino com ênfase na exclusão do negro, comprovando que essa exclusão é um problema nacional.

Livro didático e racismo

Em pleno século XXI, é inadmissível analisar imagens e conteúdo da História de Escravidão sem apresentar os conteúdos de forma clara e objetiva, tanto para os professores como para os alunos. Porém, o que existe é a falta de políticas públicas por parte da gestão do Estado em adotar livros didáticos que demonstrem histórias reais, com imagens ilustrativas dos negros numa contribuição positiva e não apenas como escravidão, exploração de trabalho infantil, exploração da mão de obra entre tantas outras situações de violência. Isso não justificaria os acontecimentos que ocorreram no passado e ainda ocorrem hoje, de forma velada, sobre o racismo, a discriminação racial e o preconceito. Rosenberg, Bazilli, Silva (2003, p. 21-22) apontam que:

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência. Nesse sentido, afirmo que cabe uma formação específica para o professor de Ensino Fundamental, com o objetivo de fundamentá-lo para uma prática pedagógica, com as condições necessárias para identificar e corrigir os estereótipos e a invisibilidade constatados nos materiais pedagógicos, especificamente nos textos e ilustrações dos livros didáticos.

Vivemos atualmente uma época de transição, a do resgate histórico do acesso à educação negada aos negros até a batalha pelo direito de frequentar o ensino com dignidade. O legado sobre a escravidão no Brasil foi o de deixar registrado na História da Escravidão e que os mais atingidos foram os povos negros africanos, afrodescendentes e os indígenas. Portanto, por meio da escravidão no Brasil, herdamos a desigualdade racial e social.

O fenômeno educacional real é diferente do apresentado na escola e o desafio para a educação no século XXI no Brasil é o compromisso com a divulgação da verdadeira história e cultura africana. Transmitir a história da escravi-

EDUCAÇÃO BRASIL II

dão no Brasil por meio de evidências reais e não inventadas ou tendenciosas, refletir e debater o racismo é um modo de sair da omissão. Tentar tirar as pessoas do silêncio, do marasmo e da cumplicidade histórica de opressão de uma raça pode ser um bom caminho, pessoas que se calam diante de atitudes racistas são coniventes ao não emitir opinião e posicionamento próprio. Ribeiro (2019, p. 7), nos lembra que:

Nunca entre numa discussão sobre racismo dizendo, “mas eu não sou racista”. O que está em questão não é o posicionamento moral, individual, mas um problema estrutural. A questão é: o que você está fazendo efetivamente para combater o racismo? Mesmo que uma pessoa pudesse se afirmar como não racista (o que é difícil, ou mesmo impossível, já que se trata de uma estrutura social enraizada), isso não seria suficiente – a inação contribui para perpetuar a opressão.

A emergência de posicionamentos existe e o tema aqui levantado pode garantir espaços físicos e virtuais em que as pessoas possam refletir sobre o racismo e a escravidão no Brasil. E ainda Ribeiro (2019, p. 12) também nos lembra que:

É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos tirá-la da invisibilidade. Portanto, frases como “eu não vejo cor” não ajudam. O problema não é a cor, mas seu uso como justificativa para segregar e oprimir. Vejam cores, somos diversos e não há nada de errado nisso – se vivemos relações raciais, é preciso falar sobre negritude e também sobre branquitude.

O desafio proposto é que a educação leve a refletir sobre enfoques interdisciplinares, demonstrando a necessidade de o educador se afastar de posições excludentes que têm servido para perpetuar as marcas do racismo em nosso país. Não é mais tempo de perpetuar a imagem do negro escravizado, como ser passivo que não resistiu ao sistema, muito menos fazer uma discussão rasa da temática e levar os estudantes a se condoer da história e dizer não sou racista. Mas é tempo de olhar para o livro didático e questionar o porquê dessas imagens, dessa representação. Questionar quem são os negros que fizeram história e estão na história. É levar os estudantes a ter ações acerca da discriminação e não palavras de consolo.

No plano do debate acadêmico e democrático, precisamos de programas de ação afirmativa que proponham não mais refletir “sobre” o negro, mas “com” a participação dos negros e “para” a plena realização de seus direitos. As diferenças entre essas duas posturas marcam, sem dúvida, os limites da cientificidade de antigos argumentos e, muitas vezes, o desespero cognitivo dos teóricos diante do tema das relações raciais.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Ainda faltam políticas públicas, incentivo do governo da participação dos negros para compor trabalhos, projetos de melhorias em diversos setores de repartições públicas, por exemplo, apresentar os negros em destaque tantos nos livros didáticos como livros digitais. O estudante não aprende por visualizar sempre as mesmas imagens de escravidão. A criança, o adolescente e o estudante adulto precisam saber sobre a história verdadeira, que a escravidão sempre existiu e em todos os lugares do universo, desde no século IV.

Por meio da Educação temos a base, o alicerce e o meio de convivência entre os seres humanos, com a Educação é possível desenvolver o crescimento de qualquer país, sobretudo do Brasil. Por intermédio do processo da educação e da reflexão crítica e atuante que podemos trabalhar para evitar casos como os que recentemente foram noticiados, de George Floyd morto por asfixia por um policial em Minnesota- EUA, de João Pedro, adolescente assassinado em casa, enquanto jogava videogame com os colegas, ou ainda como o filho da empregada que só queria ver a mãe e acaba morto por cair do nono andar.

É impossível aceitar que os livros didáticos tratem a abolição como representação de um momento de superação das desigualdades sociais e raciais na sociedade brasileira. Esta realidade nos livros didáticos dificulta a problematização da condição do negro após a abolição, na medida em que este acontecimento não foi um ato de generosidade da Princesa Izabel. Essa visão ingênua que os livros trazem pode ainda ser responsável por atitudes como as relatadas acima, muito embora tenha havido mudanças, ainda são pequenas para termos uma sociedade mais justa e com igualdade de direitos.

A identidade negra

Diante da história exposta até aqui, fica evidente que a identidade negra foi construída sob a égide da dor, da subtração de direitos, da violência e da marginalização. No entanto, o negro não é esse sujeito coitado e subjugado. O negro é como qualquer outro sujeito na sociedade, indivíduo de direito, de história, de poder e de fazer e merece seu lugar na história, na sociedade, na escola, nas instituições de saber, no trabalho, nas artes, na vida em sentido amplo.

Não é a cor pele que define quem se é, e sim a sua história, suas vivências, seus desejos, seus sonhos. A herança complexa da cor da pele deve ser motivo de orgulho. Não é justo que a cor de pele defina que os passos sejam dificultados, que a permanência na educação seja motivo de embates, que para se ter direito sociais precise passar pela justiça, por protestos. Somos mais que a cor de nossa pele, somos seres humanos.

A escola deve ser o lugar para valorizar a identidade negra e lugar onde se mune o estudante de conhecimento e argumentos para combater o preconcei-

to e a discriminação, na escola por meio de livros didáticos é possível combater a invisibilidade e contestar a exclusão social. Faz-se necessário romper o silêncio a que foram relegados negros, afrodescendentes e indígenas considerados a classe inferiorizada pela etnia “branca”, para que possam construir uma imagem histórica positiva de si mesmos e com maior objetivo trabalhar em busca de direitos iguais aos de qualquer cidadão brasileiro, sem discriminação étnica racial. Só por meio da educação de qualidade para todos é que se pode alcançar os objetivos e cumprir metas que garantam vidas dignas.

Levar o aluno a assumir a negritude é um ato político: trata-se de tomar para si a história e cultura do grupo, suas raízes, suas lutas. Nesse norte, escola tem como função colocar os alunos em contato com os elementos que formam cada grupo étnico brasileiro, de modo que eles sejam capazes de compreender a complexidade dessas identidades e se afirmar não apenas pela cor da pele ou do cabelo, mas também por outros elementos. Embora os documentos oficiais preconizem esse trabalho em sala de aula, ações específicas sobre a afirmação de cada identidade ainda precisam ser empreendidas nas escolas com maior destaque e assiduidade.

Talvez para começar seria valorizar os agentes de todas as etnias, o caminho seja expor representações afirmativas das diferentes culturas e raças. “Não se trata de vitimizar o negro ou tratá-lo como mocinho enquanto o branco seria o vilão. O papel da escola é mostrar essa identidade racial de maneira afirmativa, desligando-a das imagens que predominam nos meios de comunicação” (PRADINI, 2015, p. 27)

Discutir a real importância da cultura e identidade negra na escola é resgatar a autoestima e criar novas perspectivas na forma do cidadão de se enxergar como igual aos demais. Dessa maneira, no ambiente escolar, os professores precisam atuar como agentes construtores e empoderadores das questões étnicas, no que diz respeito ao resgate da história e sua contribuição na formação do país e do cidadão. Isso porque a construção das identidades é marcada por tensões e negociações, sempre postas dentro de realidades sociais e diante da subjetividade das pessoas e do contexto social (HALL, 2011).

Assim, as identidades sociais não são fixas, é no interior das relações que as identidades se modificam e as identidades negras são um valor disputado em conflitos sociais e intergrupais, a formação dessas identidades pressupõe um trabalho de organização da sociedade, que como bem sabemos representa o negro como escravo e passível de ser subjugado. Segundo Sansone (2003, p. 24):

[...] A identidade negra, como todas as etnicidades, é relacional e contingente. Branco e negro existem, em larga medida, em relação um aos outros; as “diferenças” entre negros e brancos variam conforme o contexto e precisam ser definidas em relação a sistemas nacionais específicos e a hie-

EDUCAÇÃO BRASIL II

rarquias globais de poder, que foram legitimados em termos raciais e que legitimam os termos raciais.

Quando se discute identidade, partimos da premissa que discutir identidade é falar de transformação, uma vez que não há como pensar em uma identidade definitiva, estável, ou seja, aquilo que *é*. A identidade é ação, processo dinâmico, histórico e político; em detrimento daquilo que *é*, a identidade como aquilo que *está*. Discussão que empodera o negro e conscientiza-o como ator social. Segundo Ferreira (2000), a categoria identidade, além de pessoal, é fundamentalmente social e política. É considerada como uma referência em torno da qual o indivíduo se auto reconhece e se constitui, estando em constante transformação e construída a partir das relações que ele estabelece consigo mesmo, com o outro e com o ambiente à sua volta.

Portanto, pensar, conhecer a história sobre o continente de origem da ancestralidade das pessoas africanas que vieram para o Brasil é ter consciência do passado, é reconhecer-se também como afro-brasileiro, como parte dessa nação, nascido neste país e nada mais justo do que se apropriar desta terra que também lhe pertence, é ter consciência dos fatores de pertencimento e ser digno de todos os direitos cidadãos existentes neste país e no mundo. Ferreira (2002, p. 75) nos lembra que:

Em função do processo de desvalorização da pessoa negra, os afrodescendentes tendem a introjetar a visão dominante de mundo branco, visto como superior. Em decorrência, tendem a desvalorizar o mundo negro ou assumirem como insignificante para suas vidas o fato de serem afrodescendentes.

Mas qual identidade negra buscar se o problema está além da escravidão do passado, como aliar o direito à educação e o reconhecimento pessoal e como buscar ressignificar vidas que tiveram suas identidades destruídas no passado e no presente? É uma realidade que é impossível explicar, quem passa ou passou por qualquer tipo de discriminação, opressão ou maus tratos talvez possa exemplificar melhor o fenômeno da exclusão e opressão. Sobre destituir um ser humano de sua própria humanidade, Ribeiro (2019, p. 10-11) afirma que:

Como muitas pessoas negras que circulam em espaços de poder, já fui “confundida” com copeira, faxineira ou, no caso de hotéis de luxo, prostituta. Obviamente não estou questionando a dignidade dessas profissões, mas o porquê de pessoas negras se verem reduzidas a determinados estereótipos, em vez de serem reconhecidas como seres humanos em toda a sua complexidade e com suas contradições. Meu irmão mais velho tocou trompete por muitos anos, fazendo parte inclusive da Sinfônica de Cuba-tão, na Baixada Santista. Toda vez que dizia ser músico, perguntavam se ele tocava pandeiro ou outro instrumento relacionado ao samba. Não teria

EDUCAÇÃO BRASIL II

problema se ele tocasse, a questão é pensar que homens negros só podem ocupar esse lugar. Simone de Beauvoir afirmava que não há crime maior do que destituir um ser humano de sua própria humanidade reduzindo-o à condição de objeto.

A busca constante do que aconteceu com o tráfico de pessoas negras trazidas para o Brasil permite a atualização dos fatos, evita novos enganos e permite que verdades ocultas sobre a escravidão sejam desveladas. Já passou o tempo do resgate da identidade negra no Brasil, estamos atrasados, não sabemos o dia de amanhã. Ressignificar o cotidiano, dar novo sentido para as vidas negras para que a sua identidade seja considerada em todas as peculiaridades, não só afro e não só brasileira, mas afro-brasileira e com muito orgulho.

Considerações finais

Objetivamos demonstrar, neste trabalho, que a população brasileira negra ainda sofre com a desigualdade social e racial devido à sua origem afrodescendente. Todavia, é preciso considerar que, historicamente, a existência do negro e suas diversificações culturais caracterizaram fatores relevantes para o enriquecimento das diversas nações e, principalmente, para os brasileiros.

Entretanto, diante da construção sócio-histórica, o negro ainda enfrenta dificuldades com relação à discriminação racial e os seus direitos sociais permanecem sendo violados, sobretudo, no que tange à educação de qualidade. Apesar de o Brasil apresentar uma diversidade cultural e a Constituição Federal de 1988 assegurar todos os princípios básicos, inclusive o princípio da igualdade entre todos os seres humanos, ainda temos muito pelo que discutir, lutar e enfrentar em relação à nação negra. Já que, mesmo a nação brasileira sendo a segunda no índice de maior população negra e afrodescendente, infelizmente foi o último país a deixar a Escravidão.

O presente artigo pesquisou o problema de discriminação racial e o preconceito, considerando que conscientização da sociedade se dará quando o negro for inserido em uma Educação de qualidade e no mercado de trabalho. Além do investimento efetivo de políticas públicas, buscando assim, nível de igualdade do homem negro comparado com o homem branco, honrando com o cumprimento da Constituição Federal.

Longe de findar o tema abordado nesse trabalho, permanece a reflexão sobre a igualdade de direitos perante a diversidade social e deixamos a contribuição de uma discussão que apresentou as disparidades de tratamento, em especial do negro sob os pontos de vista dos Direitos Fundamentais, Direitos Sociais, bem como dentro dos Projetos Educacionais do Governo Federal com

EDUCAÇÃO BRASIL II

relação às políticas públicas. Ressaltamos a urgência de representação dos “negros” no ambiente educacional de forma efetiva.

Mesmo estando no século XXI, com leis de amparo e com tantas diversidades, perduram inúmeras cenas de discriminação, racismo e o preconceito. Dessa forma, buscamos demonstrar a valorização, o respeito, a dignidade do ser humano, independentemente da cor, etnias, credo ou religião. Intentamos que a dor da indignação do passado possa trazer a história de superação no presente, com a alma de empoderamento e que surja um ser humano mais justo e consciente, mesmo sob as atuais circunstâncias que ainda não são ideais.

Existe a necessidade premente de ações que venham compor o processo de reconstrução da identidade negra e que essa traga não só a esperança, mas sim a certeza de um futuro promissor e digno. Compreendemos não ser possível aprofundar a temática da discriminação racial no Brasil nesse artigo, porém, existe a convicção de que esse trabalho possa despertar outras reflexões e propostas sobre o tema, expondo a relevância dele tanto na educação racial como na educação social, com o objetivo de resgatar a identidade negra na sociedade brasileira, no ambiente escolar e, principalmente, nos livros didáticos apresentados nas escolas públicas e particulares.

Desta forma, por meio de políticas públicas e processos inclusivos e com a diversidade, na sociedade contemporânea e na educação brasileira, propomos que o material didático utilizado nos processos de aprendizagem contemple e esclareça as questões com verdades que são referentes ao papel do negro e do afrodescendente e que possa ser refletido nos ambientes de aprendizagem escolar e, por conseguinte, na sociedade como um todo.

Referências

- ANGHER, Anne Joyce, Organização. VADE MECUM, **Constituição Federal, 1988**. 6. ed. São Paulo: Editora Rideel, art. 6º, p. 2, 2009
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição: **República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.**
- BORGES, Edson, MEDEIROS, Alberto, D' ADESKY, **Racismo, Preconceito e Intolerância**: – Editora Atual, Edição: Saraiva S. A. Livreiros Editores, São Paulo, 2002.
- FERREIRA, R. F. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC, 2000
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo, SP: Olho d'água, 1987.
- FLORENTINO, Manolo. 1958. **Em costas negras. Uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)** / Manolo Florentino. São Paulo: Editora Unesp. 2014.

- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- MICHAELE, Faria Antonio S. Formação étnica do Paraná. *In.*: **História do Paraná**. Curitiba: Grafipar, v. 3, 1969.
- NARLOCH, Leandro; TEIXEIRA, Eduardo. **Politicamente incorreto: O guia dos guias**; ilustrações de Gilmar Fraga. São Paulo: LeYa, 2015
- NARLOCH, Leandro; TEIXEIRA, Eduardo. Sete Surpreendentes Personagens Negros. *In*: NARLOCH, Leandro; TEIXEIRA, Eduardo. **Politicamente incorreto: O guia dos guias**; ilustrações de Gilmar Fraga. São Paulo: LeYa, p. 67-80, 2015
- PRADINI, Paola. A cultura negra e a educomunicação. **Revista eletrônica comtempo**. v. 4, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comtempo/artigo/viewFile/8381/7908>>. Acesso em 23 de maio de 2020.
- RIBEIRO, Djamilá. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019. Editora SCHWARCZ S.A. Disponível em: <http://pequeno-manual-antirracista-ribeiro-d.pdf>. Acesso em: 11 de jun. 2020.
- ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125- 146, jan./jun., 2003.
- SANSONE, Lívio. **Negritude sem Etnicidade: O Local e o Global nas Relações Raciais e na Produção Cultural Negra do Brasil**. Salvador: Edufba; Pallas, 2003. 335 p.
- SANTOS, Luislinda Dias de Velois. **O negro no século XXI**. Curitiba: Juruá, 2009.
- SOLIGO, Ângela F. A exclusão do aluno negro no sistema educacional brasileiro: uma discussão a respeito do 'não- lugar'. **Integración Académica em Psicologia**. v. 3, n. 7. 2015.

AS MÚLTIPLAS SEXUALIDADES EM UM DIÁLOGO ENTRE A PEDAGOGIA TEATRAL E O CINEMA

*Kassiano Francisco Wisniewski de Almeida
Guaraci da Silva Lopes Martins*

*“...Mas mesmo assim o velho morre assim, assim
E o guarda belo é o herói assim assado
Porque é preciso ser assim assado
Porque é preciso ser assim assado...”.*
Ricardo, J. 1973

Esta investigação está associada às próprias experiências profissionais e acadêmicas, as quais me proporcionaram o interesse em pesquisar a construção das identidades de gênero e sexualidades e contribuir no processo de desestabilização de discursos, especialmente por meio da pedagogia teatral. No percurso da experiência docente me deparei com inúmeras situações de discriminação contra estudantes que apresentavam características físicas e comportamentais que aludem às identidades de gênero e de sexualidade que contrariam as rígidas normas estabelecidas aos papéis sociais e padrões de comportamento, em geral, determinantes no processo de construção dos sujeitos.

As constatações acima mencionadas ampliaram minha convicção sobre a importância desta discussão no espaço da sala de aula do Ensino Básico, por meio de projetos pedagógicos comprometidos com novas percepções sobre as configurações de gênero. Movido pela proposta de contribuir no processo de questionamento da naturalização das masculinidades e feminilidades hegemônicas, neste trabalho busquei evidenciar a importância da pedagogia teatral associada ao cinema no processo de formação continuada de professores em busca de novas percepções sobre a produção de corpos, gêneros e sexualidades para além das fronteiras estabelecidas pela heterossexualidade.

Neste trabalho recorri aos estudos teóricos associados à pesquisa de campo para o aprofundamento da reflexão sobre o objeto de investigação proposto. Para tanto me pautei de autores com pesquisas voltadas para a pedagogia teatral, tais como Augusto Boal, 2007; Viola Spolin, 1992; e Flávio Desgranges, 2014. No que se refere às questões de gênero e sexualidade me fundamentei, sobretudo, em Berenice Bento, 2006; e Guacira Lopes Louro, 1999/2001.

A pesquisa de campo se desenvolveu por meio de um grupo de estudos sob a minha orientação. Este grupo foi constituído por três etapas, divididas em quatro encontros, e envolveu professores de distintas áreas de conhecimento,

EDUCAÇÃO BRASIL II

atuantes no Ensino Médio do Colégio Estadual Bom Pastor. O objetivo do grupo de estudos foi o envolvimento de professores regentes de variadas áreas de conhecimento, tais como Arte, Biologia, Sociologia, História, Geografia e Português, em um processo de análise reflexiva e práticas teatrais focadas nas relações de gênero e sexualidades. Esta proposta foi aceita pelos docentes, que demonstraram interesse em participar¹⁴ do referido grupo.



Figura 01: Professores participantes do grupo de estudos, reunidos em uma das salas de aula do Colégio Estadual Bom Pastor. **Fonte:** o autor (2016).

Duas hipóteses foram o fio condutor desta investigação, com vistas a uma análise mais aprofundada sobre a classificação de sujeitos a partir de uma marca biológica. Também buscou-se evidenciar a importância do questionamento de discursos excludentes que tendem a reforçar estereótipos sobre a feminilidade e a masculinidade. Para maior compreensão específico as hipóteses lançadas no projeto desta pesquisa: 1) O debate sobre as múltiplas sexualidades no processo de formação docente pode incrementar a discussão sobre o assunto no

¹⁴ Por estar atrelado às atividades da equipe multidisciplinar da escola e ter-se realizado a primeira etapa do grupo de estudos durante a semana pedagógica do segundo semestre de 2016, todos os professores regentes e funcionários da escola participaram das atividades desta etapa. Porém, apenas quatro docentes (Biologia, Português, História e Arte) deram continuidade às atividades nas etapas seguintes, aplicando o trabalho junto aos estudantes.

EDUCAÇÃO BRASIL II

espaço do Ensino Médio. 2) O teatro mediado pelo cinema é de grande importância em projetos pedagógicos comprometidos com novas percepções sobre as configurações de gênero.

A primeira etapa foi norteada pela discussão e experimentação sobre o objeto de estudo e dividida em dois encontros. O primeiro encontro teve como foco uma explanação sobre esta pesquisa, seguida da troca de experiências entre os participantes. O segundo momento tratou sobre as obras cinematográficas selecionadas para o processo desta investigação científica. Os filmes “Tudo Sobre Minha Mãe” (lançado em 1999) e “Má Educação” (lançado em 2004), ambos sob a direção de Pedro Almodóvar, foram alvo de análise neste encontro, quando os professores tiveram a oportunidade de assistir algumas cenas destas obras. Tal escolha se deu em função dos referidos filmes evidenciarem a fluidez das identidades de gênero ao aludirem a personagens que perturbam a demarcação e delimitação de corpos.

Em “Má Educação” Almodóvar nos convida à reflexão sobre as múltiplas sexualidades, a partir de personagens homossexuais inseridos em um contexto marcado por padrões de comportamento baseados em rígidos discursos e presentes nas distintas instituições sociais. Mais especificamente, este diretor aborda questões associadas à educação de jovens cujos professores são religiosos da igreja católica, entre os anos de 1.960 e 1.970. Este filme nos apresenta dois estudantes de uma escola católica que se apaixonam e se envolvem em uma relação homoafetiva.

Na obra “Tudo sobre minha mãe” o cineasta trabalha com personagens cujas identidades tendem à desestabilização de fronteiras, cabendo salientar o discurso da personagem Agrado, travesti que a partir de intervenções cirúrgicas e uso de diversos procedimentos estéticos se constrói enquanto sujeito. Ou seja, ela se afirma como corpo fabricado e a autenticidade deste corpo se encontra no próprio processo que o fabricou. No entendimento de Sônia Maluf (2002, p. 144), “Ao dizer que o que tem de mais autêntico é o silicone, Agrado está revelando que o autêntico nela é justamente produto de sua criação, da intervenção de seu desejo, de uma agência própria”. Esta personagem descreve para uma plateia de teatro a construção/fabricação de um corpo, veículo de uma experiência corporificada de tornar-se outro. Ação esta desestabilizadora de políticas dominantes da subjetividade.

Ainda neste segundo encontro, foi utilizado como recurso metodológico o documentário “Bichas” (2015/16) sob a direção de Marlon Parente, que traz ao espectador depoimentos de homossexuais e situações homofóbicas por eles vivenciadas. Também solicitei aos participantes para assistirem individualmente os filmes disponibilizados, em seguida optarem por um deles para posterior exibição aos estudantes, afim de estimular a discussão sobre a temática

abordada nestas obras. Neste mesmo encontro os professores produziram um registro escrito sobre situações associadas a processos discriminatórios contra determinadas pessoas em função de sua orientação sexual. Também foram orientados em distintas atividades específicas do teatro, por exemplo, improvisações teatrais, jogos dramáticos e jogos teatrais, pautadas nas discussões. Nesta etapa da pesquisa ficou constatado que as atividades teatrais realizadas pelos participantes estimularam o debate sobre as diferenças na diversidade que caracteriza o tecido social, fator de grande importância em propostas voltadas para um processo de ensino e aprendizagem pautado na democracia e na liberdade dos indivíduos.

Para Boal (2007), ao grupo importa mais a provocação de um bom debate do que chegar a uma boa solução: “Na minha opinião, o que conduz a autoativação dos ‘espec - atores’ é o debate, não a solução que porventura possa ser encontrada” (Ibid., p. 326). Acrescento que, por meio do teatro, os participantes vivenciaram o papel do Outro; muitas vezes, alvo de situações abalizadas pela discriminação, pela exclusão social e até, pelas violências (físicas e/ou psicológicas). Segundo Cabral (2007, p. 2):

O fazer teatral contemporâneo coloca em questão o cruzamento das diversas situações, vivências, circunstâncias e oportunidades no desenvolvimento de habilidades e ampliação do conhecimento. O equilíbrio entre o fazer e o apreciar, entre a formação do ator e do espectador é enfatizado por distintas abordagens pedagógicas.

Na segunda etapa da pesquisa de campo, os professores levaram aos alunos do Ensino Médio o filme “Tudo Sobre Minha Mãe”. Neste momento, os estudantes tiveram a oportunidade de trocar informações sobre o processo construído das identidades e as relações de poder que permeiam esta questão. A partir da minha observação foi possível verificar que, gradativamente, os educandos se envolveram na trama elaborada do filme. Alguns deles demonstraram um estranhamento diante de determinados personagens que anunciam outras possibilidades das pessoas produzirem os seus corpos.

A terceira etapa do grupo de estudos se pautou na troca de experiências entre este pesquisador e os docentes envolvidos acerca dos trabalhos realizados em sala de aula. De acordo com os mesmos, o filme “Tudo Sobre Minha Mãe” foi de grande relevância no debate sobre a temática com os estudantes, que aprofundaram a sua reflexão sobre as identidades de gênero e sexuais, tema ainda hoje considerado tabu e à margem do ambiente escolar.



Figura 02: Exibição do filme “Tudo Sobre Minha Mãe”, de Pedro Almodóvar para estudantes do Ensino Médio na sala de multimídias do Colégio Estadual Bom Pastor. **Fonte:** o autor (2016).

A escolha da metodologia utilizada para o trabalho em sala de aula, salvo a utilização do filme selecionado como ponto de partida das discussões; ficou a cargo dos professores regentes para cada uma das turmas de estudantes do Ensino Médio. Neste sentido, improvisações e jogos teatrais, produção de textos e de cartazes foram alguns dos caminhos utilizados pelos docentes.

Na entrevista com a professora regente da disciplina Arte, fui informado sobre o interesse dos estudantes em discutir e produzir material acerca do tema abordado. Diante deste contexto, ela proporcionou um espaço para a discussão contextualizada sobre o universo apresentado pelo cineasta. Em seguida, os estudantes foram orientados no processo de improvisação teatral baseado no tema “Homofobia: preconceito e discriminação”. Nesta atividade, os estudantes tiveram a oportunidade de assumir, em distintos momentos, a função de ator e de espectador.

Os processos e as produções artísticas sempre estiveram intimamente ligados aos momentos históricos e aos panoramas sociais. No fazer teatral o lugar de experimentação é ocupado por aquele que faz (que está em cena), e também por aquele que contempla, que recebe (espectador), possibilitando a todos que dele participam a reflexão crítica de conceitos e padrões sociais. Sobre esta questão Desgranges (2014, p.39) nos diz que:

Desde a modernidade, o eixo do fazer artístico se desloca da obra para o espectador, que assume também a incumbência da produção poética. E

EDUCAÇÃO BRASIL II

que este pode carregar essa potência para a vida social, experimentando diariamente a não rigidez das coisas e o prazer de poder concebê-las de outra maneira.

Considero a importância da utilização dos exercícios teatrais em sala de aula, especialmente na formação do conhecimento dos estudantes, na medida em que possibilita de uma maneira lúdica, a vivência de variadas emoções, sentimentos e situações jamais experimentadas em seu cotidiano. E, concordando com Beatriz Cabral (2006, p. 12), “o contexto da ficção permite focalizar ou desafiar aquilo que é normalmente aceito sem questionamentos, tudo o que devido à rotina é assumido sem maiores reflexões”. Nesta perspectiva, esta linguagem artística pode ser compreendida como um importante instrumento de ação sobre a realidade. Segundo Santos (2004, p. 47):

[... o que exige do professor, além do domínio teórico-prático da arte teatral e dos fatos referentes a ela (a história das suas ideias e obras, bem como a sua evolução na arte e na educação), a interação com as manifestações culturais a ela assimiladas pelas crianças, para que a sua ação pedagógica, na estreita relação com os interesses e desejos dos seus alunos, possa significar compreensão, ampliação e transformação do mundo.

As cenas apresentadas foram fundamentadas no sistema criado por Viola Spolin, mais especificamente nos jogos de improvisação norteados pelas determinantes “QUEM? O QUÊ? ONDE?”. É oportuno informar que em sua maioria, os participantes argumentaram sobre a sua falta de experiência em relação ao fazer teatral. Corroboro com Viola Spolin (1992), quando argumenta que o fazer teatral está para, e ao alcance de todos, independentemente de papéis sociais e níveis de aprendizado, cabendo salientar que para esta autora, “todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco” (Ibid., p. 03).

Neste momento, passo à descrição de uma das cenas desenvolvida por um grupo de professores, onde foi evidenciada uma situação que nos remete à subversão de contextos marcados por processos discriminatórios. Ou seja, duas adolescentes manifestavam uma relação homoafetiva enquanto assistiam a um programa de televisão no sofá da casa de uma delas. De repente, os pais chegaram à sala surpreendendo o casal que imediatamente tenta disfarçar esta relação, sem qualquer sucesso. A mãe passou a hostilizar a filha com xingamentos enquanto o pai se demonstrou mais compreensivo diante da situação. Após uma acalorada discussão, especialmente entre mãe e filha que procura argumentar sobre o seu direito de manifestar o seu desejo por alguém do mesmo sexo, a situação de conflito familiar se ameniza, ainda que a mãe demonstre por meio

EDUCAÇÃO BRASIL II

de sua expressão e gestos uma resistência em aceitar plenamente a orientação sexual da filha.



Figuras 03 e 04: Encenação desenvolvida em uma das salas de aula do Colégio Estadual Bom Pastor. **Fonte:** o autor (2016).

No entendimento de Richard Parker (2001), ser macho ou fêmea, masculino ou feminino, em contextos sociais e culturais diferentes, pode sofrer intensas variações. Assim sendo, “todos os machos e fêmeas biológicos devem ser submetidos a um processo de socialização sexual no qual noções culturalmente específicas de masculinidade e feminilidade são modeladas ao longo da vida” (Ibid., p. 135). Nesta perspectiva, é possível afirmar que os significados dos corpos deslizam e escapam. Eles são múltiplos e mutantes e, especialmente o gênero e a sexualidade são atributos que se expressam nos corpos através de valores e conceitos construídos no contexto cultural. Louro (1999, p.35) corrobora com a discussão afirmando que:

Ao aceitarmos que a construção de gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando.

De fato, antes mesmo de nascer, o corpo se insere em um terreno marcado por discursos determinantes na construção identitária do sujeito. Para Berenice Bento (2006) após o nascimento das crianças, inúmeros investimentos discursivos são direcionados para a preparação do corpo, o qual deverá desempenhar com êxito os papéis de gênero, tais como bonecas e saias para as meninas e bolas e calças para os meninos. Ou seja, “o mundo infantil se constrói sobre proibições e afirmações” (Ibid, p. 89).

Ao longo do tempo, as diversas instituições sociais se incumbiram de separar os sujeitos, por meio de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. No entendimento de Louro (1999), a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero e de classe. Estas identidades são produzidas através de relações de desigualdade que tendem à manutenção de uma sociedade dividida e excludente. Diante do entendimento de que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, se transforma e pode ser subvertida, cabe o investimento em estratégias de intervenção com vistas a um espaço mais favorável para as discussões de gênero no âmbito escolar e educacional. Por outro lado, recorro ao depoimento da professora (K4)¹⁵, que após uma atividade cênica relacionada às configurações de gênero argumentou o seguinte:

- Acho que esta nossa discussão deveria fazer parte da grade, pois eu mesma não acho que tenho capacidade para discutir este assunto com os meus alunos. Por esta razão, a participação neste grupo é muito importante na minha formação (K 4)

Ou seja; em sua fala essa docente evidencia a importância da formação continuada em processos de elaboração e reelaboração de conceitos, de construção de novos saberes. Concordando com Freire (2004), na formação permanente dos professores faz-se necessária a reflexão crítica sobre a prática. Somente quando ampliamos a nossa percepção sobre as próprias ações e sobre as razões que nos levam a agir de uma determinada maneira, nos tornamos capazes de mudar. Para tanto, é preciso a disponibilidade para a aceitação de novas proposições, o que requer o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita e indócil em um permanente movimento social de busca.

¹⁵ Para preservar a identidade dos participantes e depoentes envolvidos na fase experimental desta pesquisa, utilizei-me da letra K, seguida de um numeral, para sua identificação.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Importa a descrição da cena elaborada por uma equipe de participantes do grupo de estudos, que evidenciou em sua prática teatral os efeitos de padrões socioculturais e demarcadores de identidades com tendência a processos de exclusão social. Ou seja, composto por quatro participantes o grupo levou para o espaço cênico, personagens inseridos no ambiente escolar, onde uma estudante se mantinha em canto da sala de aula; sem qualquer contato com os demais colegas da turma. Ao perceber o comportamento da estudante, a professora a encaminhou à pedagoga que perguntou à mesma o motivo do seu silenciamento. A garota respondeu enfrentar um problema com os seus pais, resistentes à sua orientação sexual. Ao tomar conhecimento do assunto, sem saber o que responder à adolescente, a pedagoga sugeriu à estudante o enfrentamento da situação, sem deixar de lado o convívio com os colegas e solicitando o retorno à sala de aula.

A personagem alvo do conflito familiar evidenciou no espaço cênico que os deslocamentos são compreendidos como problemas individuais e fruto de um distúrbio que fere convenções sociais rigidamente estabelecidas. Por outro lado, concordo com Louro (2001, p. 31), ao afirmar que, “na medida em que várias identidades – *gays*, *lésbicas*, *queer's*, *bissexuais*, *transexuais*, *travestis* – emergem publicamente, elas também acabam por evidenciar, de forma muito concreta a instabilidade e a fluidez das identidades sexuais”.

A escola é co-responsável pelo desenvolvimento e preparo dos indivíduos na vida em sociedade, processo este que deve ser iniciado nos seus núcleos familiares. Desta maneira, faz-se necessária a participação da instituição educacional em tomadas de questionamento sobre dicotomias que relegam, por exemplo, a homossexualidade à anormalidade, ao nocivo, desviante. Nesse sentido Bento (2006, p. 94) alega que:

As formas idealizadas dos gêneros geram hierarquia e exclusão. Os regimes de verdades estipulam que certos tipos de expressões relacionadas com o gênero são falsos ou carentes de originalidade, enquanto outros são verdadeiros e originais, condenando a uma morte em vida, exilando em si mesmo os sujeitos que não se ajustam às idealizações.

O teatro é uma área de conhecimento privilegiada para a discussão de distintos temas sociais, podendo ser compreendido como um espaço político por excelência. Cabe a consideração sobre a importância da problematização de conceitos hegemônicos que podem ser desestabilizados, a partir de novos olhares sobre as inter-relações sociais, especialmente quando levados para o espaço da cena. De fato, a partir da vivência teatral, todos os participantes experimentaram distintas situações retiradas da vida cotidiana.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Também, uma das características do teatro é o diálogo. A relação dialógica indispensável para a troca de informações e de conhecimento entre as pessoas, se refere a um vetor capaz de estimular os alunos em uma envolvente discussão sobre diferentes temas e questões humanas. Para Augusto Boal (2007) o debate, o conflito de ideias, a dialética, a argumentação e a contra-argumentação, elementos comuns em um processo cênico criativo, estimulam, aquecem, enriquecem, preparam os sujeitos nele envolvidos para agir na vida em sociedade, em processos de mudança.

Por esta razão, a pedagogia teatral nos espaços educacionais pode ser compreendida como arena de lutas e de embates pela produção dos mais diversos sentidos identitários. Diante da consideração de que a escola também é um espaço de construção de identidades, é fundamental que os professores desnaturalizem determinadas práticas excludentes baseadas em binarismos para justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens.

Lançados pelo Ministério da Educação em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) apresentam a Orientação Sexual como um de seus temas transversais, os quais devem permear e ser contemplados em todas as séries e áreas do conhecimento. Tais documentos recomendam que o professor estimule em sala de aula, a reflexão crítica sobre o assunto, e desta forma, possa contribuir com novos olhares sobre a orientação sexual dos sujeitos, ampliando o olhar dos estudantes para novas possibilidades de ser e estar no mundo.

Acrescento que os PCN's Arte defendem a importância da arte como fomentadora de discussões acerca de questões históricas, culturais, políticas e sociais. Em particular, ao mencionar o teatro, o documento reitera sua importância enquanto área de conhecimento para a reflexão e contestação de condutas presentes na vida em sociedade.

A arte nas escolas constitui uma possibilidade para os alunos exercitarem suas corresponsabilidades pelos destinos de uma vida cultural individual e coletiva mais digna, sem exclusão de pessoas por preconceitos de qualquer ordem (BRASIL, 1998, p.38)

Nesta perspectiva, o teatro nos possibilita o questionamento de discursos binários que encontram na natureza a justificativa pela diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania às mulheres. Na fala abaixo selecionada, lê-se o seguinte:

- Na minha infância era comum a mãe deixar o meu irmão brincar na rua o dia todo enquanto eu ficava limpando a casa. Minha mãe justificava que

EDUCAÇÃO BRASIL II

ele podia brincar na rua por ser menino e lugar de menina é em casa ajudando a mãe. (K 6)

Estas diferenças são construídas por um conjunto de elementos, entre os quais estão as ‘verdades’ que as escolas, as igrejas e as famílias nos ensinam; verdades estas que podem ser contestadas e transformadas. Segundo Daniela Auad (2003, p. 59): “mesmo que não seja algo rápido e fácil temos que poder escolher em que mulheres e homens podem ser diferentes; e, em que podem ser iguais. O mais importante é lembrar que *ser diferente não é ser desigual*”.

As Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE’ s – de Gênero e Sexualidade, publicadas no ano de 2010 – ainda em versão preliminar – no estado do Paraná, se referem a um outro documento que evidencia a importância do trabalho pedagógico voltado para as questões de gênero e sexualidade, incluindo-se situações associadas à homofobia. As DCE’ s fazem uma abordagem sobre a forte presença no ambiente escolar de ideias tradicionais relacionadas às diferentes experiências com enfoque na sexualidade e no desejo.

Vale salientar que as concepções teóricas fundamentadas nos Temas Transversais dos PCN s que tratam sobre a importância da inclusão da temática da sexualidade no currículo escolar apontam, principalmente, para a prevenção da gravidez entre as adolescentes e das doenças sexualmente transmissíveis, com enfoque mais direcionado para a AIDS. Destaco que as informações apresentadas nos Temas Transversais precisam ser mais bem divulgadas e incluídas nas atividades educativas de qualquer professor. Entretanto, segundo Guaraci Martins (2009, p. 29):

A abordagem sobre gêneros e sexualidade que se quer crítica, “ex - trapola” a prevenção da gravidez ou a manutenção da saúde, pois requer antes o questionamento sobre os processos institucionais e discursivos definidores do que seria moral e/ou imoral, normal e/ou anormal.

Para reforçar a argumentação acima, recorro a depoimentos dos participantes, segundo os quais ao longo de sua graduação pouco ou quase nada tiveram contato com os estudos de gênero. Segundo o professor habilitado na área de Biologia, nas licenciaturas desta área de conhecimento, o trabalho pedagógico sobre corpo - homem / corpo - mulher se restringe a conceitos biológicos que tendem à naturalização do corpo. Em sua maioria, estes docentes argumentaram que embora tivessem abordado sobre o assunto em seus cursos de formação inicial, não se sentem preparados para discutirem em sala de aula com os estudantes, o processo por meio do qual a subjetividade é construída. Com o objetivo de reforçar esta argumentação seleciono abaixo, dois depoimentos, de K1 e de K10, respectivamente:

EDUCAÇÃO BRASIL II

- As questões discutidas neste grupo devem ser abordadas em sala de aula, pois remetem a um assunto novo para muitas pessoas. Quando existe o conhecimento sobre o assunto; o preconceito é evitado (K 1)

- Na faculdade quando eu estava no 4º período fiz uma disciplina optativa na qual podíamos escolher um tema sobre as minorias. O meu grupo optou pela temática LGBT quando visitamos o grupo Dignidade, que há muito trabalha em apoio à defesa dos direitos desses grupos ainda hoje mantidos à margem da sociedade. Ao relatar para a nossa turma o assunto pesquisado, fomos hostilizados por alguns dos colegas da turma que manifestaram discursos carregados de preconceito (K 10)

As falas desses participantes evidenciam que a inserção na matriz curricular das abordagens sobre gênero, sexualidade, desejo, deve estar comprometida com projetos pedagógicos voltados para uma reflexão crítica sobre o assunto, e orientada por professores com conhecimento aprofundado sobre o tema. Pois, tal como ficou constatado, especialmente na fala da participante K4, convivemos com a ideia cristalizada de que há um destino sexual pré-determinado, norteados pela morfologia do corpo. Segundo Louro, 1999, p. 45):

Teorias foram construídas e utilizadas para ‘provar’ distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos ‘próprios’ de cada gênero.

As diferenças estabelecidas a partir de marcas biológicas se entrelaçam nas diferentes formas de opressão, sendo necessário o maior entendimento sobre como se produzem e se produzem as diferenças e os efeitos que as mesmas têm nas relações sociais marcadas pela desigualdade. Os efeitos das desigualdades somente podem ser percebidos e desestabilizados a partir do olhar atento para as suas formas de produção e reprodução. Para exemplificar, nos casos de indivíduos *intersex*, a definição do corpo é fundamental para a atribuição do gênero e também para a construção do sujeito compreendido socialmente como normal. Nesse sentido Pino (2007, p. 151) afirma que:

A experiência *intersex* mostra em níveis extremados a normalização compulsória dos corpos e das identidades, pois evidencia a restrição das identidades de gênero ao binarismo homem-mulher e das identidades sexuais a uma suposta coerência necessária entre corpo sexuado, práticas e desejos. Tudo se inicia logo após o nascimento, quando a genitália de um bebê não responde claramente a questão: É menino ou menina?

Em nosso contexto social, aos homens preserva-se primeiramente a sexualidade heterossexual e para as mulheres se preserva a reprodução e a maternidade. Tem-se conhecimento de que baseada em conceitos binários sobre o

sexo, a medicina se utiliza de uma série de intervenções corporais como as cirurgias de correção genital e tratamentos hormonais. Por meio de tais procedimentos médicos dispensados aos *inter-sex* se constata os significados sociais e culturais atribuídos ao corpo, assim como as relações políticas que constroem nossos corpos. Por esta razão, é válida a consideração de que conceitos e valores que operam sob dicotomias e demarcações de arranjos sociais merecem uma apurada investigação com base em análises históricas e sociológicas. Concorde com Jeffrey Weeks (2001, p. 37), “a sexologia tem sido um elemento importante na codificação do modo como pensamos o corpo e a sexualidade”.

A escola e o currículo são espaços ideais às condições necessárias para que os estudantes desenvolvam o exercício das “habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social” (SILVA, 2005, p. 55). Por esta razão, considero a relevância do envolvimento dos docentes nas atividades de crítica e questionamento sobre processos políticos e culturais implicados na reprodução de ideologias e nas práticas sociais opressivas, em todos os aspectos da organização escolar e da vida diária da sala de aula. Enfatizo que o fazer teatral é de suma relevância quando associado a projetos políticos e pedagógicos voltados para a formação de cidadãos ativos e estimulados a novos olhares sobre questões muitas vezes consideradas inquestionáveis nas diversas instituições sociais.

Na pesquisa realizada verifiquei que, sobretudo o professor de teatro pode se utilizar do cinema como recurso metodológico para estimular os educandos ao questionamento das injustiças e das relações sociais marcadas pela desigualdade entre as pessoas. Para tanto, é imprescindível que as teorias e práticas educacionais forneçam as condições necessárias para o amplo reconhecimento das diferenças, muitas vezes, utilizadas na produção da desigualdade ao se estabelecer uma hierarquia de poder entre os diferentes, apresentando uns como superiores e outros como inferiores.

O teatro e o cinema contribuíram no processo de uma ação pedagógica voltada para um assunto que, embora à margem da sala de aula, permanece presente na vida cotidiana. Para exemplificar, tal como foi salientado na discussão entre os professores participantes, frequentemente os meios de comunicação estampam manchetes relacionadas a atos desumanos, incluindo agressões e assassinatos contra aqueles tachados de desviantes da norma. Ou seja, por meio da arte os professores e estudantes do ensino básico participaram de distintas atividades lúdicas associadas a debates, suscitados pelas próprias encenações realizadas, pelos filmes assistidos e também pelas experiências de vida dos envolvidos. Acrescento que esta pesquisa evidenciou a urgência da ampliação de espaços de debates com vistas à superação de generalizações atravessadas por códigos hegemônicos.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Para além de um pacote pronto e fechado, o currículo e as escolhas metodológicas, são passíveis de mudança, sobretudo para melhor se adequar às necessidades emergentes do contexto histórico e sociocultural. Ênfase a importância de práticas educacionais que expandam as capacidades humanas, que desenvolvam nos educandos a capacidade de procedimentos imprescindíveis para uma atuação crítica e democrática em seu meio circundante. Contudo, o avanço significativo da educação básica requer na mesma medida, o avanço expressivo da formação inicial e permanente dos professores.

Referências

- AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?**. São Paulo: DP & A, 2003.
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Apresentação dos Temas Transversais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 436 p.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.
- CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, Edições Mandacaru, 2006.
- _____. Pedagogia do teatro e teatro como pedagogia. In: MEMÓRIA ABRA-CE IV, 2007, Belo Horizonte. Anais da IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, v. 4, 2007, p. 1 - 4.
- DESGRANGES, Flávio. O desejo dos outros: aspectos da relação entre teatro e público na contemporaneidade. **MORINGA - Artes do Espetáculo**, v. 5, n. 1, p. 29 - 42, Jan./Jun., 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. Pedagogia da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo Educado: pedagogia da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07 - 34.
- MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. **Encontro Marcado: um trabalho pedagógico com performances teatrais para a discussão das sexualidades**. 2009. Tese

de Doutorado em Artes Cênicas - Programa de Pós - graduação em Artes Cênicas, UFBA, Salvador – BA.

MALUF, Sônia. Corporalidade e desejo: Tudo sobre minha mãe e o gênero na margem. **Revista Estudos Feministas**. v. 10, n.1, p. 143 - 154, 2002.

PARKER, Richard. Cultura, Economia Política e Construção Social da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 125 - 151.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Versão preliminar. Curitiba, 2010. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf>. Acesso em: 10 jan.2016.

PINO, Nádía Perez. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. In: **Cad. Pagu**. Número 28, p. 149 - 174, Jan./Jun. De 2007.

RICARDO, João: *Secos & Molhados*. “Assim Assado”. São Paulo: Continental: 1973. 2’52”.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73 - 102.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1992.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade** (org.) Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 35 - 82.

AVALIAÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Paula Elisie Madoglio Izidoro

Neri de Souza Santana

Valéria Rosa Farto Lopes

Annecy Tojeiro Giordani

Simone Luccas

Introdução

Avaliar é uma das atividades mais comuns em nosso cotidiano, sendo um componente fundamental no processo de desenvolvimento humano, uma vez que o indivíduo avalia tudo o tempo todo. Tal ato não é neutro, pois se vincula à concepção de homem, mundo e sociedade que se deseja formar.

A avaliação envolve uma relação com o processo de conhecimento do aluno e os modos pelos quais esse conhecimento é adquirido (HOFFMANN, 1998).

Na escola ou na sala de aula, um gesto, uma expressão de confiança, uma recusa, um não levar em conta o que se fez ou uma manifestação de afeição pode ser considerada como um indicador de avaliação (ZABALA, 1998).

Diante da complexidade do processo avaliativo, eis que emergiu o seguinte questionamento: De que forma os professores têm utilizado a avaliação em suas aulas? Este, por sua vez, determinou o objetivo geral desta pesquisa, ou seja, analisar que relações os professores estabelecem entre as atividades avaliativas e a prática docente.

Para isso, realizamos uma investigação qualitativa pautada na análise dos dados coletados, a partir do levantamento das percepções de professores quanto aos instrumentos avaliativos, bem como os tipos de avaliação que utilizam em sua prática docente.

Instrumentos avaliativos

Zabala (1998, p. 196) pondera que “Apesar de que ensino e aprendizagem se encontram estreitamente ligados e fazem parte de uma mesma unidade dentro da aula, podemos distinguir claramente dois processos avaliáveis: como o aluno aprende e como o professor ou professora ensina”. Para tanto, o professor desenvolverá “[...] ações ordenadas que se orientam à realização de uma

meta ou de um objetivo” (REIGELUTH; STEIN, 1983 e COLL, 1986 apud SALVADOR et al., 2000, p. 314), as quais podem ser definidas como procedimentos avaliativos. E os instrumentos avaliativos são os recursos usados para obter informações para avaliar tais processos.

Há diversos instrumentos avaliativos e técnicas realizadas no cotidiano escolar, tais como a autoavaliação, observação e seu registro, prova, portfólio, mapa conceitual e seminário.

A autoavaliação é um instrumento que desafia os alunos a refletir a respeito de sua conduta e os professores sobre seus processos didáticos (HOFFMANN, 2005).

A observação e seu registro é uma técnica de coleta de dados para a avaliação, que implica em “[...] estar alerta para não permitir a interferência das predisposições pessoais (preferências e aversões) nos resultados” (HAYDT, 1988, p. 136).

A prova já é um instrumento que pode ser realizada de três modos: oral (HAYDT, 1988), objetiva e dissertativa (HAYDT, 1988).

O portfólio corresponde a “[...] organização de uma coletânea de registros sobre aprendizagens do aluno que favoreçam ao professor, aos próprios alunos e às famílias uma visão evolutiva do processo” (HOFFMANN, 2005, p. 133)

O mapa conceitual permite “[...] registrar os conceitos e as relações entre eles mediante registros gráficos que revelam o domínio e o significado dos conteúdos, sob o ponto de vista fatural e conceitual” (BIZZO, 2012, p. 84).

Já o seminário compreende uma técnica que permite ao aluno “[...] desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção de conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação de ideias, de elaboração de relatório de pesquisa, de forma coletiva” (MASETTO, 2010, p. 111).

Os instrumentos avaliativos, portanto, devem proporcionar um registro eficaz quanto à aprendizagem do aluno, de modo que o professor poderá refletir e rever a sua prática docente.

Análise de conteúdo e sua aplicabilidade

De acordo com Moraes (1999, p. 2), a AC é “[...] usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. Este método de investigação auxilia no processo de compreensão dos significados das mensagens que os sujeitos exteriorizam no discurso. Pois, por meio de procedimentos sistemáticos e de objetivos de descrição do conteúdo, a Análise de Conteúdo (AC) constitui-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações, tendo

em vista a inferência dos conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de mensagens (BARDIN, 2011).

Este método pode ser aplicado na pesquisa quantitativa, uma vez que a frequência com que as características do conteúdo aparecem, servirá como informação, desde que os objetivos sejam pré-definidos. Todavia, é muito aplicado também na investigação qualitativa, cuja construção poderá ocorrer ao longo do processo, com presença ou ausência de uma determinada característica do conteúdo podendo, assim, ser considerada tanto *à priori* ou *à posteriori* (MORAES, 1999).

No que tange a sua aplicação cinco etapas são apresentadas: preparação, unitarização, categorização, descrição e interpretação.

A preparação consiste em, de acordo com os objetivos da pesquisa, identificar amostras de informação que serão analisadas e codificá-las com números ou letras, o que permitirá ao pesquisador retomar um documento específico além de manter o sigilo do pesquisado.

A unitarização conta com a definição da unidade de análise e de contexto. As unidades de análise podem requer a reescrita de cada fragmento, de modo que possam ser compreendidas e interpretadas fora do contexto original. Já as unidades de contexto são mais amplas do que a de análise, de tal modo que servirão de referência a esta, ao fixar limites contextuais para sua interpretação.

A categorização é um processo de organização dos dados, que considera a parte comum existente entre eles, por meio de critérios estabelecidos *à priori* ou *à posteriori*. Tais critérios, podem ser semânticos, sintáticos, substantivos e léxicos. Ao classificar as unidades de análise, o pesquisador obterá as categorias que correspondem à síntese dos aspectos mais importantes da mensagem.

A descrição deve ser pertinente, completa e precisa, uma vez que apresentará o resultado de identificação de cada categoria. Já a interpretação corresponde a um exercício de teorização sobre o objeto de pesquisa.

Com relação à abordagem, o pesquisador poderá utilizar a dedutiva ou a indutiva (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 125). Na abordagem dedutiva, o pesquisador parte de pressupostos teóricos assumidos previamente, relacionando-os aos resultados obtidos, ainda que necessite uma complementação das teorias assumidas. Em contrapartida, na abordagem indutiva, o pesquisador parte das teorias que emergem durante o processo de análise.

Encaminhamentos metodológicos

Os participantes foram professores de duas escolas da rede pública municipal, uma que oferta Educação Infantil e uma que oferta os anos iniciais do

EDUCAÇÃO BRASIL II

Ensino Fundamental. Também, participaram desta pesquisa, professores de uma escola da rede pública estadual, que oferta os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e, professores de uma faculdade particular que oferta Educação Superior, todas as instituições de ensino, localizadas no norte pioneiro do Estado do Paraná e Sudeste do Estado de São Paulo. O Quadro 1 apresenta o perfil dos entrevistados e o tempo médio de sua atuação no respectivo nível de ensino.

Segmento	Média
Educ. Infantil	06 anos
Ens. Fund. I	19 anos
Ens. Fund. II	11 anos
Ensino Médio	14 anos
Ens. Superior	13 anos

Quadro 1: perfil dos entrevistados. **Fonte:** das autoras.

Vale ressaltar que dentre os entrevistados, há professores de diversas formações e todos são pós-graduados em suas respectivas áreas ou áreas afins. Atuando na educação infantil, há dois professores formados em Pedagogia e um, em História. Em relação às pós-graduações, dois cursaram Psicopedagogia, um cursou Historiografia e Educação Especial.

Considerando a formação dos entrevistados que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, há três formados em Pedagogia, porém destes, um também possui formação em Letras e outro possui formação em História. No que concerne à pós-graduação, os três cursaram especialização (Psicopedagogia e Gestão Escolar).

Nos anos finais do ensino fundamental, há um professor formado em Ciências, Matemática e Pedagogia. Outro formado em Letras – Inglês/Português, além de um formado em História e Filosofia. Os três professores cursaram especialização, a saber: um – Educação Matemática; um – Literatura Infantil, Educação Especial e LIBRAS; um – Metodologia de História e Metodologia de Geografia.

Os entrevistados que atuam no ensino médio, também apresentam diferentes graduações. Há um professor formado em Matemática e Ciências; Um formado em Letras – Português; Um formado em Biologia. No que tange a pós-graduação, os três cursaram especialização, a saber: um – Direção e Supervisão, Orientação Educacional em Meio Ambiente; um – Leitura Dinâmica; um – Biologia Vegetal e Educação Especial.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Por sua vez, no Ensino Superior, há um formado em Pedagogia e em História; um formado em Economia e Administração; e um formado em Pedagogia, Física, Matemática, Ciências, Filosofia e Direito. No que se refere a pós-graduação, um cursou especialização em Psicopedagogia, e dois cursaram mestrado (Educação; Economia).

O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista estruturada com 06 (seis) questões formuladas previamente e realizada em outubro de 2017 nas escolas lócus de pesquisa, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O roteiro para a entrevista contou com os seguintes questionamentos: “1) Você, professor, como você avalia?”; “2) Quais instrumentos e procedimentos você utiliza?”; “3) O que é avaliação para você?”; “4) Em sua formação, você teve contato com algum material e/ou disciplina de avaliação? Em que momento (inicial ou continuada)? Explique”; “5) O contato com o material de avaliação ou a falta dele na sua formação, implica na sua postura hoje? Em que medida?”; “6) Você pondera sua prática docente a partir dos resultados da avaliação, sejam eles positivos ou negativos? Explique”.

O processo de leitura do corpus contou com um sistema de codificação em que P é o código adotado para professor, o que assegura o sigilo e segurança dos participantes da pesquisa. Ainda, mesmo não sendo de um único sexo, todos serão referenciados com a letra “O” cumprindo as normas do sujeito em sua coletividade. Também, os códigos EI, EFAI, EFAP, EM e ES foram adotados para designar respectivamente: Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais, Ensino Fundamental - Anos Finais, Ensino Médio e Ensino Superior. Neste mesmo movimento de identificação dos relatos, as categorias foram codificadas em C, as unidades em U, as questões em Q, bem como as linhas em L.

Os pressupostos da AC, de abordagem dedutiva, fundamentaram a análise dos resultados. No quadro 2, são apresentadas as categorias, subcategorias e unidades e expressões definidas, para a análise e interpretação dos resultados obtidos e discutidos, os quais são apresentados.

Ressaltamos que as categorias identificadas com asterisco (*) são à posteriori, pois emergiram no processo de categorização, por consequência, as categorias não assinaladas foram definidas à priori.

EDUCAÇÃO BRASIL II

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES EXPRESSÕES DEFINIDAS
C1 – Conceito		
C2 – Instrumentos avaliativos		Prova escrita; Seminário; Debates; Portfólio; Trabalho escrito; Caderno*; Oralidade; Jogos/brincadeiras educacionais*; Observação; Manifestações artísticas*; Outros.
C3 – Tipos de avaliação		Somativa; Formativa; Diagnóstica.
C4 – Procedimentos avaliativos		Avaliação coletiva; Avaliação grupal; Avaliação individual; Não especificado.
C5 – Momento da intervenção avaliativa		Início das unidades; Ao longo do processo; Ao término das unidades; Não especificado.
C6 – Conteúdo de avaliação na formação	Formação inicial	Teve; Não teve; Não lembra; Não mencionado*.
	Formação continuada	Teve; Não teve; Não lembra; Não mencionado*.
		Experiencial*
C7 – Reflexões pós-processo avaliativo		Reflete; Não reflete; Não especificado.
C8 – Intervenção pós-processo avaliativo*		Intervém*; Não intervém*; Não especificado*.

Quadro 2: Categorias, subcategorias e unidades/expressões definidas. **Fonte:** as autoras.

Resultados e discussão

No que compete falar do conceito de avaliação (C1 - Conceito), alguns professores veem a avaliação como um processo, ou seja, a formação e crescimento do aluno no que tange o seu conhecimento, *é o conceito daquilo que eu preciso conhecer do meu aluno ... se eu conheço ele como um todo ... eu não vejo apenas a quantificação da nota eu vejo o processo de avanço que ele teve* (PEFAI02; Q3; L1-3). Entretanto, há professores que veem a avaliação como aquela prova final e/ou a

EDUCAÇÃO BRASIL II

nota que deve ser dada no fim de cada módulo, como evidenciado na fala: *a avaliação para mim é um resultado né, éh... um desempenho.* (PEI02; Q3; L1-3).

Percebemos também, haver alguns elementos nas falas que merecem maior atenção, cabendo interpretá-los e discuti-los no contexto da entrevista como um todo. Assim, notamos contradições nas falas do PEFAF01, ao se referir à avaliação, quando diz: *acho que é pra medir os... o conhecimento do aluno né* (PEFAF01; Q3; L1) e, dando sequência na entrevista, este mesmo participante afirma que: *avaliação não é só pra medir os conhecimentos dos alunos* (PEFAF01; Q6; L1). Aqui, o professor usa a mesma oração apenas incluindo um advérbio de negação, sendo assim, o que ele tem como conceito de avaliação se desconstrói no decorrer de seu próprio discurso.

É possível perceber que um mesmo professor apresenta, em diferentes momentos da entrevista, variações a respeito do conceito de avaliação, mediante a complexidade do tema. Por outro lado, observa-se que muitos apresentam em suas falas um conceito de avaliação que abrange tanto o processo de ensino como o de aprendizagem.

Tal fato é percebido nas falas de PEFAI01 quando afirma *é avaliar não só o desempenho dos alunos mas se o que você tá tentando transmitir pra eles se teve o sucesso [...]* (PEFAI01; Q3; L5-6); em dois momentos da entrevista com PEFAI02 ao relatar que *a gente avalia o contexto da aprendizagem como um todo [...]* (PEFAI02; Q1; L1-L2) e *[...] então na verdade ela é um feedback ... para aquilo que você fez* (PEFAI02; Q5; L11-L12) e também, quando PEFAI03 assevera que *através da avaliação eu posso ver aonde [sic] que a criança tá com dificuldade [...] é um método que eu utilizo pra mim [sic] melhorar naquilo que eu estou ensinando* (PEFAI03; Q3; L1-L2; L4-L5).

Quanto à C2 - Instrumentos avaliativos, podemos observar na Figura 1 a quantidade de instrumentos e de professores que os utilizam.



Figura 1: Quantidade de instrumentos avaliativos e utilização pelos professores. **Fonte:** As autoras.

Vale destacar que, um mesmo professor afirma utilizar mais de um instrumento de avaliação em sua prática docente, como no caso do PEFAI02 que afirma avaliar por meio de[...] prova [...] (PEFAI02; Q2; L6), *seminários... éh... as vezes[...]* (PEFAI02; Q2; L6), *participações orais né?* (PEFAI02; Q2; L7) e *elaboração de cartazes [...]* (PEFAI02; Q2; L6), assim como [...] *mas tem a prova escrita né [...] que é prova discursiva e de múltipla escolha..., mas também exercícios em sala* (PES01; Q2; L2-L3).

A fala do professor PEFAI01 - "a genti pergunta [...] o que que eles têm pra sugerir:: o que que eles gostaram mais de aprende no bimestre... o que eles querem aprende no próximo bimestre... [...] pontua o que que foi bom [...] colocarem o que foi mais significativo pra eles de aprendizagem naquele bimestre.." (PEFAI01; Q2; L14-L19). Aqui ele remete a um instrumento de avaliação aproximado de uma autoavaliação, aparentemente como atividade informal e desvinculada de uma concepção de avaliação somativa, no qual a todos os alunos é oportunizado um momento para participação democrática. O professor afirma utilizar desta participação também como instrumento de avaliação, além de provas escritas, oralidade, observação e manifestações artísticas.

Sobre a uso de manifestações artísticas como instrumento de avaliação, apenas PEFAI01, PEFAI02 e PEFAI03 mencionaram esta categoria. Assim como, os PEI01, PEI02 e PEI03 mencionaram a categoria de jogos educacionais/brincadeiras, por meio de atividades lúdicas, conforme a fala: *atividades ((pausa)) lúdicas ou não, éh através de brincadeiras, éh até a socialização* (PEI02; 12, L1-L3). Tais atividades são características destes níveis de ensino, uma vez que visam o desenvolvimento do aluno em conformidade com sua faixa etária. No entanto, observamos que nos demais níveis de ensino, os professores não men-

cionam a utilização destes instrumentos avaliativos, exceto PEFAF03, que alegou utilizar jogos didáticos.

A Figura 2 ilustra os diferentes momentos em que, de acordo com os entrevistados, acontecem as intervenções avaliativas.

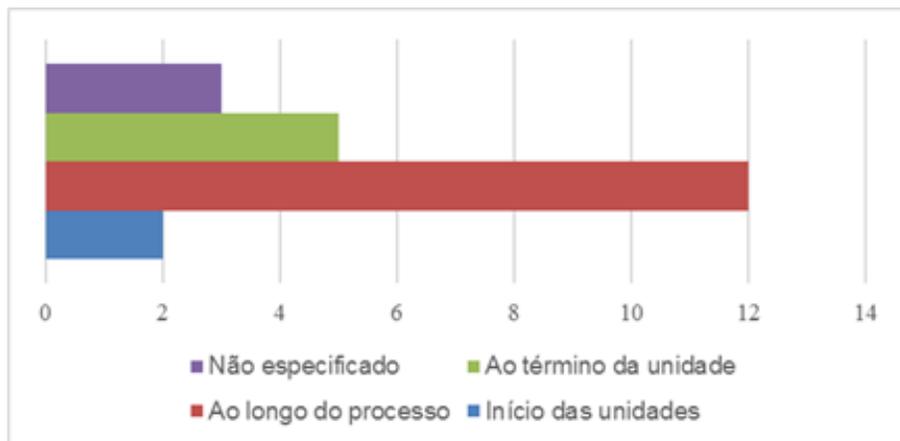


Figura 2: momentos antes da intervenção avaliativa. **Fonte:** as autoras.

Na avaliação, no início das unidades, o PEM02 aborda o termo “[...] *vo-cê faz um diagnóstico assim muito superficial* (PEM02, Q3, L1-L2). É sabido que avaliação diagnóstica é uma avaliação prévia, que permite realizar um levantamento para conhecer o que aluno sabe e, para que o professor possa definir seus métodos e estratégias de ensino. Entretanto, o PEM02 o utiliza em um contexto que nos permite interpretação distinta, pois relata [...] *nossa, complicado ((riu)) [...] você faz um diagnóstico assim muito superficial, porque avaliação é tão... algo tão profundo e... e a gente fica assim sem, você não consegue avaliar na verdade, eu vejo assim como professora, eu não consigo avaliar da maneira que deveria avaliar, porque é algo muito profundo* (PEM02; Q3; L1-L4).

Concebemos que o professor entende a avaliação como um processo que pode implicar a vida acadêmica inteira do aluno, e não somente um procedimento de obtenção de nota. Então quando o PEM02 emprega o termo diagnóstico, pode supor que ele não queira retratar a avaliação prévia, e sim, quiçá, um sentido de superficialidade do método, quando o mesmo diz que não se avalia o aluno com provas, que isso demanda a vida toda, ou seja, no entendimento do professor essa avaliação diagnóstica é aquela de fim de bimestre, superficial e sem serventia para um verdadeiro processo avaliativo. Dessa forma, é complexo pontuar o momento da intervenção do PEM02, tanto pelo termo diagnóstico, como também por afirmar que avalia em todas as aulas e de várias maneiras.

Em sua fala, PEFAI01 aparentemente demonstra ter um entendimento diferente de avaliação, visto que menciona uma prática que ocorre ao longo dos processos de ensino e aprendizado. Ao mesmo tempo em que afirma [...]quando termina as provas bimestrais vai ter o conselho [...] (PEFAI01; Q2; L13) o que nos remete a um momento de intervenção avaliativa que ocorre ao término de uma unidade, também diz [...] eu avalio no dia a dia, no desenvolvimento da criança[...] (PEFAI01; Q1; L1) e ainda parece avaliar no início das atividades quando procura saber com os alunos [...] o que eles querem aprender no próximo bimestre[...] (PEFAI01; Q2; L16-L17).

Um aspecto importante é que diversos professores compartilham fala similar à de PEFAI03, quando afirma que [...]procuro observar como que eles estão trabalhando as atividades (Q2; L2). Entretanto, constatamos que não foi mencionado pelos professores o hábito de realizarem registros acerca do desempenho de seus alunos e de suas observações sobre sua própria prática ao longo dos processos de ensino e aprendizagem. Um registro eficaz é fundamental para a reflexão e posterior tomada de decisão a respeito da intervenção e, sempre que necessário, redirecionamento do trabalho pedagógico.

No que diz respeito à C6 - Conteúdo de avaliação na formação, os dados evidenciaram que somente uma unidade não se efetivou, como mostra a Figura 3.

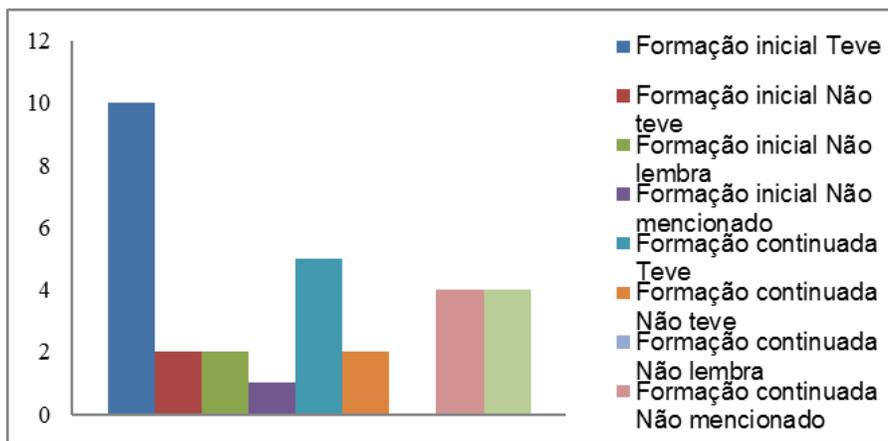


Figura 3: formação acerca de avaliação (C6). Fonte: as autoras.

A maioria dos professores alega ter tido algum contato com o conteúdo de avaliação durante sua formação inicial. No entanto, na formação continuada não se tem o mesmo parâmetro. Alguns professores afirmam que tiveram contato com o conteúdo de avaliação durante a formação continuada, outros afirma-

ram que não tiveram ou ao menos não mencionaram durante a entrevista. Porém, quatro professores expressaram adquirir os conhecimentos sobre avaliação durante sua experiência de trabalho pedagógico, unidade essa emergente nesta pesquisa.

O PEFAI01 relata que o contato com o tema avaliação ocorreu não apenas em sua formação inicial e continuada, mas que este é um saber experiencial, embora não use exatamente esta expressão. Ele assevera: *[...] como eu fui, éh, engatinhando pela educação ((riu)) eu acho que deu tempo de ir aperfeiçoando [...]* (PEFAI01; Q5; L16-17) e assim, demonstra valorizar a troca de experiência entre os pares.

Com isso, PEFAI01 relata na entrevista a construção, ao longo de sua experiência, de diferentes perspectivas de avaliação em momentos distintos ao longo de sua carreira profissional, demonstrando que busca adequar as propostas avaliativas ao processo de ensino com cada nível de ensino e turma.

Embora a maioria dos professores tenha afirmado que em sua formação inicial teve contato com o tema e/ou material de avaliação, além de admitir que o mesmo ocorre em sua formação continuada, nenhum deles citou o nome de qualquer autor da área ou o título de textos sobre o assunto.

Com relação à C7 – Reflexões pós-processo avaliativo, evidenciamos que a maioria dos professores disseram refletir sobre sua prática educativa, como mostram alguns excertos, *[...] percebe pela avaliação, que você falhou, que você tem que retomar algumas coisas* (PEFAI01, Q6, L2); *[...] e aí ele não conseguiu e você sempre pensa, que que eu falhei, aonde eu falhei, então no que que eu posso, que maneira eu posso melhorar. Onde eu posso melhorar [...]* (PEM02; Q6; L2-4); *Sim. Porque isso é importante né, então, sempre se o resultado é positivo né, eu continuo usando a mesma metodologia, agora quando eu tenho resultado negativo né, de uma... uma porcentagem né meio expressiva da turma eu sempre é... procuro reavaliar né [...]* (PES03; Q6; L1-4). Porém, apesar de afirmarem que reflete, em outro momento dizem: *[...] sim, eu, a gente tem que que que que... não tem como deixar né, assim, a gente tem que ponderar sim, mas é meio complicado em relação a avaliação, eh, porque, têm alunos que conseguem ser avaliados e têm alunos que a gente não consegue avaliar de...de uma forma padrão né, a gente tem que avaliar de outras maneiras* (PEFAF02; Q6; L1-4).

A noção de suposto fracasso em uma avaliação, para PEFAF02 se justifica porque o aluno não sabe ser avaliado e não que pode haver falhas em sua prática docente. Vale mencionar que a reflexão crítica tem um papel fundamental no trabalho docente. Não basta apenas observar os resultados alcançados. A avaliação neste sentido, deve proporcionar uma retomada de todo o trabalho, um redirecionamento, inclusive sobre os instrumentos, momentos e objetivos da avaliação. Esta observação foi pontuada apenas por PEFAI02 ao mencionar: *[...] eu também preciso reavaliar a minha forma de avaliar, não é?* (PEFAI02; Q6; L9).

No que tange à C8 - Intervenção pós-processo avaliativo, ilustrado pela Figura 4, a maioria dos professores alega que intervém em sua prática após o processo avaliativo.

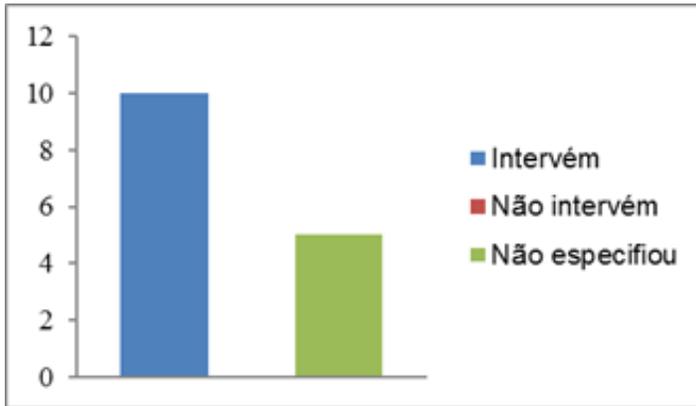


Figura 4: intervenção pós-processo avaliativo. **Fonte:** as autoras.

O PEFAF02 comenta que sua ‘intervenção’ não é em relação à sua prática docente, sobre como está ensinando ou a respeito da possibilidade de mudar sua metodologia para que todos aprendam, e sim, como fará para avaliar esse e de forma ‘não-padrão’, uma vez que ele não consegue ser avaliado de forma padrão. Esse não era o objetivo da pergunta e o professor não conseguiu respondê-la. Pretendíamos saber se o professor, ao ver o sucesso ou fracasso de uma avaliação realizada, pondera ou não sua prática de ensino. Assim, PEFAF02 ao afirmar que deve ver uma outra forma de avaliação, entende-se não ser a intervenção objetivada nessa pesquisa.

Ao analisar as C7 e C8 (Reflexões pós-processo avaliativo e Intervenções pós-processo avaliativo), compreendemos que os professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, afirmam refletir sobre sua prática a partir da avaliação e demonstram em suas falas indícios de intervenções efetivas, como registrado a seguir: [...] às vezes a avaliação me propõe que eu devo mudar o percurso, devo mudar o jeito de abordar, devo mudar o jeito de caminhar em relação à sala, em relação ao grupo que eu estou lidando (PEFAI02; Q6; L12-14).

Com a aplicação da AC, evidenciamos que há professores que se apropriam de conceitos de avaliação, porém ao explanarem sobre a própria prática avaliativa fica claro haver alguns equívocos pois, ao mesmo tempo que comentam que a avaliação é realizada diariamente, explanam sobre momentos avaliativos ao final de cada bimestre. Compreendemos que para uso eficaz da avaliação, faz-se necessário o conhecimento de suas funções, uma vez que as atribui-

ções não são excludentes e podem ser usadas em momentos distintos, desde que atendam aos critérios e objetivos estabelecidos para um determinado conteúdo.

É preciso, também, conhecer os inúmeros instrumentos avaliativos, de forma que o instrumento selecionado esteja adequado à conduta, habilidade e ao conteúdo a ser avaliado. Diante das falas, notamos que os professores não fazem distinção entre procedimentos e instrumentos avaliativos, pois os percebem como sinônimos. Porém, os procedimentos compreendem as ações a serem realizadas para se alcançar um objetivo em um determinado momento avaliativo. Já, os instrumentos são os recursos utilizados para obter informações para avaliar o processo de ensino e de aprendizagem.

Considerações finais

Tomando por base os resultados apresentados procuramos refletir sobre a forma como os professores do Ensino Básico e Ensino Superior têm utilizado a avaliação em suas aulas, analisando as relações estabelecidas entre as atividades avaliativas e a sua prática.

Embora a temática “Avaliação” tenha feito parte de sua formação docente - inicial e continuada, e a maioria dos professores tido algum contato com o material com esse teor, percebemos que sua formação ainda é insuficiente. Em alguns casos, inclusive, relatam uma abordagem pontual e até superficial, em disciplinas que não eram relacionadas à avaliação. Além disso, é considerável o número de professores que cita não se lembrar de ter tido contato com algum material específico em sua formação.

Destacamos a importância da formação continuada, parte da análise dos dados apresentados que, de modo geral, possibilita perceber que os professores entrevistados não possuem um conceito muito claro do que é avaliação. Muitos veem a avaliação como instrumento para medir unicamente a aprendizagem do aluno e a progressão da aquisição de conhecimentos, mas não a utilizam para a reorganização efetiva de sua prática.

Além disso, ao longo da análise de suas falas, em alguns casos, a concepção de avaliação que os professores pretendem "defender" não condiz com o que afirmam realizar, havendo distorções e incoerências, o que reforça a percepção de que suas concepções são passíveis de questionamentos.

Ademais, no que compete a reflexão da prática avaliativa dos professores e a intervenção pós-processo avaliativo, os dados apontam para casos em que a reflexão é superficial e a intervenção está muito mais relacionada ao que os alunos realizaram do que exatamente à uma reorganização do trabalho para atender às necessidades destes. Nestas situações, a autoavaliação, tão importante para o formador que visa uma intervenção adequada, é pouco considerada e,

portanto, o risco de abordagens que podem, inclusive, prejudicar a aprendizagem, torna-se eminente.

Diante do exposto, é inegável a complexidade que envolve a temática da avaliação. Por isso, devemos compreendê-la como um processo que possibilitará um *feedback* em relação às facilidades e/ou dificuldades dos alunos, bem como a práxis docente. Na verdade, o processo avaliativo deve permitir ao professor reformular e direcionar suas ações didático-pedagógicas, com o intuito de atender as especificidades dos alunos. Para tal, os professores precisam mobilizar seus conhecimentos, por meio de embasamento teórico articulado à sua prática. Este processo requer momentos de reflexão, planejamento e tomada de decisões para intervir positivamente na realidade escolar.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BIZZO, N. Formular objetivos e avaliar. In: BIZZO, N (Org). **Metodologia de ensino de biologia e estágio supervisionado**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2012.
- BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.
- HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.
- HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.
- MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- _____. GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Instituto de Física –UFRGS, Porto Alegre, 1997.
- SALVADOR, C. C. et al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANT'ANNA, I. M. Aspecto legal. In: **Por que avaliar? Como avaliar?** Petropolis: Editora Vozes, 2001.
- ZABALA, A. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artemed, 1998.

CONSCIENTIZAÇÃO LINGUÍSTICA E ATIVIDADES ACERCA DO
ENSINO DA PRONÚNCIA EM LIVROS DIDÁTICOS

Lais Karina Buchener
Luciane Trennephol da Costa

A pronúncia é uma das habilidades mais requeridas ao iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE) e está associada à conscientização linguística no idioma alvo. Desta forma, estar consciente linguisticamente visa à reflexividade e à manipulação das diferenças sonoras entre a bagagem da primeira língua (L1) e as especificidades da segunda língua (L2), em outras palavras, a conscientização linguística acerca da pronúncia envolve estar atento para perceber e produzir de maneira inteligível no idioma alvo.

Mas, ao falar sobre a instrução da pronúncia de LE, precisamos considerar que esta passou por mudanças ao longo dos anos e, atualmente, espera-se que um falante competente tenha a destreza de utilizar cada código linguístico de forma inteligível, ou seja, de modo que a comunicação se estabeleça de forma clara e precisa e não necessariamente que a pronúncia do aprendiz possua características linguística próprias do falante nativo, visto que cada língua possui suas particularidades e, como veremos adiante, a L1 de cada sujeito influencia diretamente na produção e na percepção em uma L2, fator que pode ser minimizado por meio da conscientização dos aspectos fonético-fonológicos.

Dito isto, este trabalho¹⁶ tem como objetivo contribuir com a área de estudos da conscientização linguística, especificamente dos aspectos fonético-fonológicos na aprendizagem de uma LE, no caso, a língua inglesa em situação formal de aprendizado, pois pensar conscientemente sobre a língua, refletindo e analisando, implica no direcionamento para a organização estrutural do novo código linguístico. No decorrer deste artigo, realizamos uma revisão bibliográfica com autores que discutem essa temática como, por exemplo, Alves (2012a, b), Aquino; Lamprecht (2009), Celce-Murcia; Brinton; Goodwin (1996), Duarte (2017), Gilakjani (2016), Kivistö-de Souza (2015, 2017), Lima Júnior (2010) e Silveira (2019). Veremos que o desenvolvimento da consciência dos aspectos fonético-fonológicos acontece em níveis que se dão em gradação, sendo eles descritos por Alves (2012a, b), Aquino (2010) e Duarte (2017) como: o silábico,

¹⁶ Este estudo apresenta, de forma inédita, resultados de um projeto maior. Neste momento apresentamos um recorte da dissertação de mestrado (BUCHENER, 2020), tratando da conscientização fonológica e expondo os resultados obtidos ao analisar atividades de pronúncia em duas coleções de livros didáticos públicos.

intrassilábico e fonêmico. Desta forma, por meio da conscientização destes níveis, é possível se desenvolver o trabalho em sala de aula visando o aprofundamento gradativo no ensino da pronúncia.

Este estudo apresenta um passo metodológico que se faz necessário de descrição e conceituação. O ensino da pronúncia é objeto de estudo que cresce em número de publicações e, por meio de seus feixes de luz dispensados, há os que procuram observar a forma que esta habilidade está sendo apresentada nos materiais de ensino. Ao adentrar à esta área, focalizamos uma importante lacuna ainda carente de contribuições: o livro didático disponibilizado às escolas públicas de nosso país. São raros os estudos que observam e analisam o material destinado ao ensino formal público de língua inglesa como LE quando o assunto é o ensino/instrução da pronúncia. Isso reflete, em nossa opinião, o fato de que a comunicabilidade oral é uma das habilidades que se encontra deslocada do centro habitual de ensino regular e formal, sendo, até mesmo, desconsiderada da prática em sala de aula (ALVES, 2012c, 2015; BAUER; ALVES, 2011, BRAWERMAN-ALBINI; KLUGE, 2011; GILAKJANI; AHMADI, 2011; LIMA JÚNIOR, 2010; PAULA, 2010; SILVEIRA, 2002; TUCUNDUVA, 2014).

Nosso interesse é demonstrar, neste trabalho, que a pronúncia pode ser orientada por meio da sua conscientização, além de expor dados quantitativos que legitimam que os livros didáticos públicos, por nós analisados, são um potencial produtivo em atividades que enfocam os três níveis de conscientização dos aspectos fonético-fonológicos e da oralidade de maneira geral. Os livros que selecionamos para essa análise foram disponibilizados para a escolha das escolas públicas de todo o país por meio do edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ano letivo de 2019, ano que este estudo teve início. Ao observar as cinco coletâneas que integram este edital, optamos pelas coleções *Learn and Share in English*, da editora Ática (MARQUES, 2016), e *Alive High*, da editora SM (MENEZES, 2016), por elas demonstrarem, em uma análise preliminar, ofertar um número mais expressivo de atividades com foco na conscientização linguística acerca dos aspectos fonético-fonológicos para o ensino da pronúncia.

Apresentadas nossas motivações e o caminhar metodológico, discorremos, a seguir, sobre a conscientização dos aspectos fonético-fonológicos como elemento que contribui para o processo de aprendizagem, auxiliando no aperfeiçoamento da pronúncia, além de desenvolver autonomia no aluno em relação a essa habilidade linguística.

A consciência linguística como forma de instruir a pronúncia

A consciência linguística é ampla e abrange os aspectos morfológico, semântico, sintático, fônico e pragmático da linguagem. Desta forma, a consciência fonológica, a qual nos interessa tratar neste momento, constitui-se como um dos níveis de conhecimento da consciência linguística, sendo caracterizada como reconhecer e utilizar conscientemente a estrutura sonora da linguagem em geral, de todos os componentes que estruturam a face sonora de uma língua. Alves (2012a, b), comenta que ela se realiza, entre outros aspectos, na destreza do falante em ser hábil para refletir e manipular as formas existentes em cada idioma, de maneira a valer-se de estratégias linguísticas que envolvem o componente sonoro, ou, de acordo com Lamprecht (2012), como uma faculdade humana ligada ao pensar a língua como objeto, analisando os sons da fala.

Do ponto de vista da especialidade da consciência dos sons da língua, ela é uma habilidade que ocorre, a princípio, de forma inconsciente, operando diretamente no arcabouço sonoro de cada idioma, compondo, desta forma, a estrutura linguística e a fala de cada indivíduo que, por sua vez, é dotado da possibilidade de realizar diferentes manipulações do código oral linguístico, ou seja, é capaz de refletir sobre os sons que estruturam a fala, manipulando e julgando as sequências possíveis dentro de cada idioma. Tal habilidade ocorre em um *continuum*, a partir dos diferentes níveis de complexidade, a saber: consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonêmica. A consciência fonológica pode ser trabalhada em sala de aula a fim de se desenvolver a pronúncia (percepção e produção) na LE. Dessa forma, no nível silábico, entende-se que o aprendiz deve ser capaz de refletir e manipular as unidades das palavras, cabendo as habilidades de segmentação, síntese, comutação, exclusão e produção das palavras, dividindo as sílabas, invertendo a ordem, adicionando e/ou excluindo as sílabas e produzindo novas palavras a partir de pares mínimos. A consciência fonológica no nível intrassilábico pode ser dividida em dois tipos: consciência da rima e consciência das aliterações. Manifestam-se, por exemplo, em atividades de identificação e produção, em que o aprendiz é conduzido a identificar e/ou a produzir palavras que rimem com o mesmo som, inicial ou final, de uma ou outra palavra. O último nível diz respeito aos fonemas e se revela de maior complexidade. Nessa fase, ocorre a capacidade de reconhecer e manipular com maior exatidão as unidades de som que portam caráter distintivo nas línguas. Ao atingir essa fase de discernimento na aprendizagem de uma LE, o indivíduo passa a segmentar as palavras em unidades sonoras, fonemas, juntar sons separados, excluir, formando palavras, distinguindo sons que iniciam ou terminam a composição de vocábulos, dentre outras possi-

bilidades relacionadas aos aspectos fonético-fonológicos da língua (ALVES, 2012a, b; AQUINO, 2010; DUARTE, 2017).

A utilização da fala para a comunicação acontece de forma gradual na L1, e isso é correlacionado à L2, entretanto, existem algumas diferenças que necessitam ser consideradas e empregadas à aprendizagem da língua alvo. Aquino e Lamprecht (2009) atestam que as pesquisas desenvolvidas com base na aquisição de aspectos fonológicos da língua materna por crianças brasileiras são numerosas, mas, segundo as autoras, quando focalizamos as especificidades de jovens e adultos, há muito a ser estudado. Corroborando a isto, Kivistö-de Souza (2015, 2017) comenta que, tradicionalmente, alinha-se o exame da consciência fonológica em L2 partindo do contexto base da aquisição e alfabetização em L1. A autora sinaliza que, se observado o número de pesquisas voltadas à lacuna de estudos que abrangem a consciência fonológica em adultos que aprendem uma L2, percebe-se o quão escasso se revela essa área, mesmo se considerarmos o montante de estudos com base na eficácia da instrução de pronúncia e do treinamento perceptual, ambos alicerçados na ideia de que aumentar os insumos com objetivo de desenvolver a consciência do aluno sobre a fonologia da língua-alvo, por meio da instrução explícita, é benéfica para a percepção e produção de L2.

Nosso estudo mostrou que a instrução envolve muito da consciência linguística do falante, ou seja, ele está entre o conhecimento imanente da língua e o conhecimento explícito, visto ser um fator importante ao aprender uma LE como L2, de modo a tornar-se reflexivo e sistematizado. A conscientização fonético-fonológica está associada, em um número crescente de trabalhos, à língua materna, mas, averiguando o ensino de L2, a percepção do aprendiz que passa a orquestrar dois sistemas linguísticos distintos, ou seja, além de pensar e manipular conscientemente sua produção oral na L2, o aprendiz necessita desenvolver, paralelamente, a reflexão fonológica para que consiga separar os dois sistemas visando uma comunicação precisa e inteligível (BUCHENER, 2020).

A conscientização linguística visando a aprendizagem de uma L2 se mostra como um dos elementos mais difíceis de transposição pelo aprendiz, pois é observado que a realização fonética de estruturas fonológicas da L2 é, marcadamente, diferente dos padrões da língua nativa, ou seja, é perceptível que aspectos próprios àquele sistema linguístico são percebidos e produzidos de forma similar à L1, ao invés de realizá-los dentro do código da língua alvo. Para além dessa afirmação sobre a complexidade da oralidade na LE, Alves (2012a, b), Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996), Gilakjani (2016), Gilakjani e Ahmadi (2011), Lima Júnior (2010) e Silveira (2019), entre vários outros pesquisadores, afirmam que a produção da fala é um dos principais desafios de uma LE, fato que remete, novamente, à necessidade da instrução explícita para o progresso e

acuidade na pronúncia. Esses autores evidenciam que, embora estejam mais presentes, ainda são raras aulas e materiais que contenham informações sobre a qualidade dos sons, padrão de entonação, segmentação das palavras, sílaba tônica, entre outros aspectos do sistema sonoro.

Durante o caminho para o aprendizado da língua alvo, é necessário que o aprendiz receba estímulos para o desenvolvimento da oralidade, mas, conforme Kivistö-de Souza (2015) indica, esse estímulo necessita de instrução explícita, pois, “*Explicit knowledge does not suffer from age-constraints, contrary to implicit knowledge, and it can be potentially acquired at any age*” (ELLIS, 2009, apud KIVISTÖ-DE SOUZA, 2015, p. 16)¹⁷. O conhecimento explícito é formado a partir da percepção consciente inicial do estímulo e, quanto mais estímulos o aprendiz recebe, maior é a possibilidade de percepção dos aspectos fonológicos que compõem a língua.

Para Alves (2012b), a consciência dos aspectos fonético-fonológicos envolve a capacidade por parte do aprendiz de reconhecer o sistema dos sons que constituem a estrutura do sistema sonoro da língua alvo e, também, a habilidade de perceber as diferenças entre o sistema alvo e como está a sua oralidade referente à L2. Havendo essa percepção por parte do aluno, fica nítido o reconhecimento das dificuldades e do processo que precisa percorrer durante a aquisição fonológica da LE. Porém, essa reflexão ativa do sujeito não é suficiente no caminho para a consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2, é necessário que exista a cumplicidade das habilidades de manipulação dos elementos relativos aos aspectos fonético-fonológicos da LE reconhecidos, principalmente aqueles que não são imanentes à língua materna do aprendiz. Aquino (2010), Cristófaros-Silva (2015), Kivistö-de Souza (2015, 2017), Lima Júnior (2010) julgam necessário o uso dessa ferramenta, pois, após observarem pesquisas, concluem que conhecer as características fonológicas da LE pode ser eficaz e contribuir com o processo de aprendizagem, não somente para ajudar no aperfeiçoamento da pronúncia, o que já é comprovado, mas, também, para desenvolver autonomia no aluno em relação a essa habilidade.

Silveira (2019) aponta que a pesquisa sobre a fala em LE possui, como uma das intenções, a preocupação em tentar entender a maneira como se processam a percepção e a produção dos sons, sejam eles segmentos vocálicos e/ou consonantais, ou sobre os aspectos suprasegmentais da língua alvo. Isso se dá, principalmente, partindo da comparação dos sistemas sonoros de duas ou mais línguas, além da descrição dos possíveis problemas que circundam essa aprendizagem. Lima Júnior (2010, p. 750) considera que “o domínio da pronúncia de

¹⁷ Nossa tradução para o trecho: “O conhecimento explícito não sofre restrições de idade, ao contrário do conhecimento implícito, e pode ser potencialmente adquirido em qualquer idade” (ELLIS, 2009, apud KIVISTÖ-DE SOUZA, 2015, p. 16).

uma L2 é imprescindível para um bom comando dela”. Partindo dessa observação, desenvolver maneiras de proporcionar a comunicabilidade, reduzindo os empecilhos e os possíveis problemas oriundos da oralidade na língua, é necessário quando estamos discutindo o ensino/aprendizagem da pronúncia.

Apresentado um pequeno esboço sobre os componentes que estão associados à conscientização linguística e dos aspectos fonético-fonológicos no ensino/instrução da pronúncia, passamos a descrição dos passos metodológicos que orientaram a análise das atividades sobre pronúncia apresentadas neste texto.

Passos metodológicos

As duas coleções de livros que selecionamos são um trabalho em conjunto desenvolvido por profissionais da área. Sendo que, a coleção *Alive High*, da Editora SM, selecionada pelo PNLD para o ano de 2018, foi produzida em segunda edição no ano de 2016 e passou a integrar o quadro de livros destinados ao ensino público no Brasil. Desenvolvida por Junia Braga, Magda Velloso, Marcos Racilan, Marisa Carneiro, Ronaldo Gomes e Vera Menezes, é esta última quem assina a coleção. Essa coleção de livros é ofertada às instituições brasileiras e se divide em três volumes, cada um representando uma das séries do Ensino Médio, 1º, 2º e 3º ano. A coletânea de livros *Learn and Share in English*, obra desenvolvida por Ana Carolina Cardoso e Amadeu Marques, o qual assina a mesma, foi lançada pela Editora Ática, em primeira edição, no ano de 2016, atendendo as séries do Ensino Médio, sendo divididas em três volumes, um para cada série dos três anos de formação. 1º, 2º e 3º ano, respectivamente.

É partindo destes materiais que realizamos um exame atento, página por página, em cada um dos volumes. Buscamos por, primeiramente, a seção *Pronunciation Spot (Alive High)* e *Pronunciation Tips (Learn and Share in English)*, pois são tópicos exclusivos para o trabalho com o elemento oral, sua conscientização e aprimoramento. Nas seções descritas como “*Pronunciation*”, ambas as edições traziam um ou mais exercícios, ou seja, um dos boxes poderia ser dividido em exercício um, dois e três, por exemplo. Na somatória total, consideramos o montante de exercícios, não apenas as seções que tocavam diretamente no componente oral. Em relação à soma das lições, a seção *Pronunciation Spot* teve o total de 46 exercícios divididos entre os três níveis de conscientização fonológica e a seção *Pronunciation Tips* totalizou 49 lições. O quadro abaixo apresenta a somatória total de unidades e atividades dentro dessas seções, em cada uma das coleções de livros didáticos:

EDUCAÇÃO BRASIL II

	Pronunciation Spot Alive High						Pronunciation Tips Learn and Share in English					
	Unidade			Atividade			Unidade			Atividade		
Volume	v.1	v.2	v.3	v.1	v.2	v.3	v.1	v.2	v.3	v.1	v.2	v.3
Total	7	6	9	16	14	16	8	8	8	20	13	16
Somatória	22			46			24			49		

Tabela 1: Somatória das unidades e atividades da seção pronúncia. **Fonte:** elaborado pelas autoras.

Para além dessa seção especificamente focada na pronúncia, analisamos, em um segundo momento, nas duas coleções, os tópicos dedicados aos elementos significativos no ensino comunicativo da pronúncia, alocados no decorrer das oito unidades por volume de cada uma das coleções, que comportam o total de cada um dos livros, mas sem estar no bloco designado de “pronúncia”. A seguir, apresentamos uma tabela geral, ilustrando as diferentes seções que acabamos de nos referir, além das específicas anteriormente citadas, sendo elas:

Coleção Alive High-SM	Total de seções	Coleção Learn and Share in English- Ática	Total de seções
<i>Pronunciation Spot</i>	22 seções	<i>Pronunciation Tips</i>	24 seções
<i>Learning Tips</i>	3 seções	<i>More Food for Thought</i>	1 seção
<i>Time to Reflect</i>	23 seções	<i>As you Listen</i>	1 seção
<i>Let's Listen, Read and Talk</i>	1 seção	<i>Let's Practice</i>	1 seção
<i>Profession Spot</i>	1 seção	<i>Language Study</i>	1 seção
<i>Learn Plan</i>	1 seção		
<i>Did You Know</i>	1 seção		
<i>Turn on the JukeBox!</i>	1 seção		
<i>Lead-in</i>	1 seção		
<i>Language in Action</i>	1 seção		
<i>Let's Act with words</i>	1 seção		
Total- 10 seções		Total- 5 seções	

Tabela 2: Distribuição das seções analisadas em cada coleção de LD.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Essas seções compreendem, nos livros didáticos desenvolvidos pela editora SM, os tópicos: *Learning Tips*, *Time to Reflect*, *Let's Listen, Read and Talk*, *Learn Plan*, *Did You Know*, *Turn on the JukeBox*, *Lead-in*, *Language in Action* e *Let's Act*, possuindo o total de dez seções, além do *Pronunciation Spot*. Os materiais da editora Ática receberam o mesmo tratamento, sendo encontradas e descritas as seções que integram a coleção *Learn and Share in English*, dentro do total de volumes destinados aos três anos do Ensino Médio. Os boxes que se apresentam nessa editoração são os seguintes: *More Food for Thought*, *As you Listen*, *Let's Prac-*

tice, Language Study, sendo esses os campos abertos aos aprendizes de inglês como LE para refletirem e se conscientizarem de elementos ligados à pronúncia na L2.

Dito isto, apresentamos, na sequência deste artigo, os dados finais do nosso estudo de análise de atividades sobre conscientização linguística, precisamente aspectos da pronúncia, presentes em livros didáticos a fim de criar maneiras para tornar o ensino em escolas públicas mais completo e significativo no que tange ao componente comunicativo.

Resultados oriundos da análise dos materiais de ensino de inglês como LE

Como comentamos na introdução deste artigo, procuramos abordar elementos intrínsecos à cada coletânea de material didático que destacamos neste recorte. A partir deste momento, disponibilizamos os dados quantitativos, concernentes à análise dos livros didáticos e das atividades que envolvem a componente pronúncia e que objetivam a instrução dos alunos de inglês como LE. Ressaltamos que a contagem das atividades foi realizada individualmente e não em relação à quantidade de seções específicas para o trabalho com a pronúncia e a sua conscientização, ou seja, se uma atividade tivesse mais que uma indicação de exercício, a contabilização abrangeria o montante, sendo que em uma seção, tivemos casos em que registramos três exercícios que visavam a instrução sobre algum dos níveis de conscientização fonológica.

Nossa intenção não é desprezarmos as atividades propriamente ditas, mas apenas expor os dados obtidos em dois momentos: os que se referem às seções *Pronunciation Tips* (Coleção *Alive High*) e *Pronunciation Spot* (coleção SM) visto que estas são espaços específicos e destinados para a instrução e conscientização da oralidade no ensino formal de língua inglesa em escolas públicas. Dividiremos a apresentação das atividades nos três níveis de conscientização fonológica: silábico, intrassilábico e fonêmico. Posteriormente, exibimos uma visão global dos livros didáticos que extrapolam a seção anteriormente explicada, ou seja, outros momentos em que os alunos podem trabalhar com este componente, além da seção “*pronunciation*”.

A compreensão oral, como dissemos anteriormente, é um dos estágios para desenvolver a conscientização fonético-fonológica e, dentro desse requisito de habilidade linguística a ser desenvolvida pelo aluno, a coletâneas apresentam, nos três volumes de cada uma, a seção *Pronunciation Tips* e *Pronunciation Spot*, encaminhando o aluno à percepção direta de aspectos relacionados à sua pronúncia, acentuação ou entonação de palavras ou expressões que costumam causar estranhamento aos estudantes brasileiros de língua inglesa.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Como forma de apresentar de forma sucinta a estatística final de nosso estudo, realizamos uma série de gráficos que procuram expressar uma relação de proporcionalidade dos dados somados que compõem os aspectos encontrados nos três volumes das duas coleção de livros, de forma a melhor expressar a distribuição das estratégias de ensino dentro da seção *Pronunciation Spot* e *Pronunciation Tips*, apresentando o número total de atividades e a porcentagem dentro de cada um dos níveis a serem considerados: silábico, intrassilábico e fonêmico. Os gráficos são utilizados como uma maneira de representar, em valores mensuráveis, quantificados e ilustráveis, o montante de estratégias empregadas nos livros didáticos de inglês como Língua Estrangeira Moderna, visando à conscientização dos aspectos fonético-fonológicos.

Nosso primeiro exemplo de gráfico é relativo à coleção *Alive High* (editora SM) como forma de apresentar dados estatísticos/quantitativos a respeito de atividades que compreendem os níveis de conscientização dos aspectos fonético-fonológicos referentes a seção *Pronunciation Spot*, pois, como comentamos anteriormente, estes níveis são elos que se interligam dentro do ensino e estruturam a consciência dos aspectos fonético-fonológicos na LE.

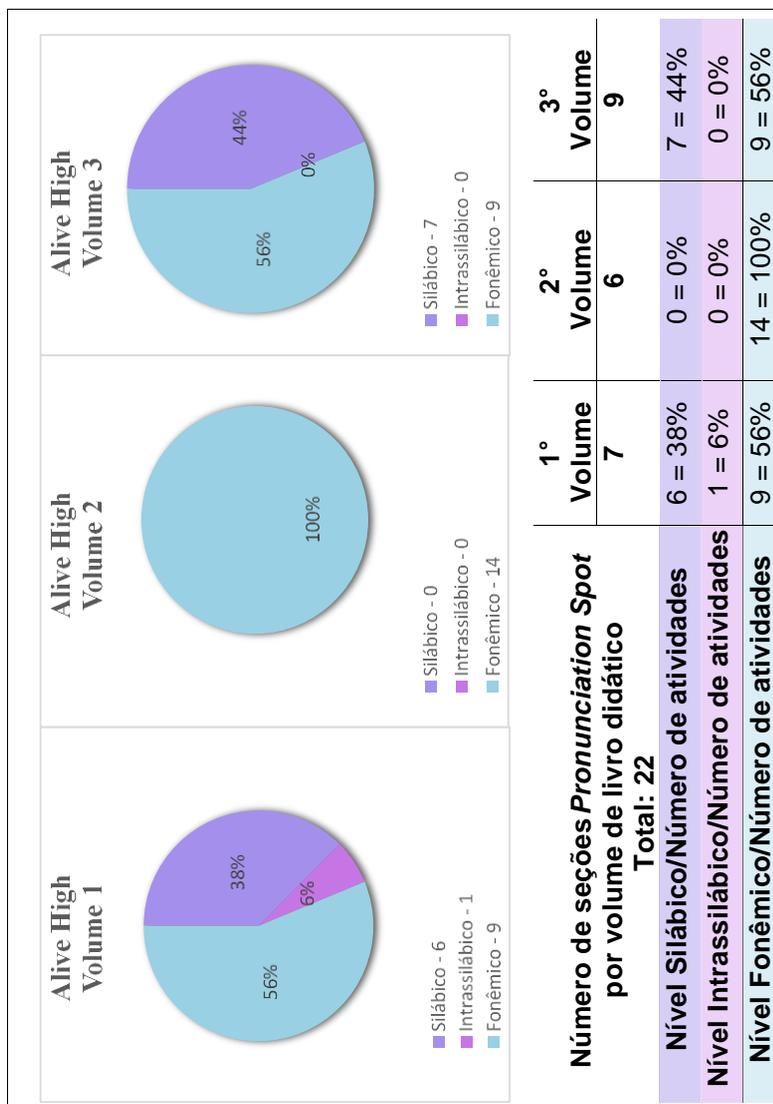


Gráfico 1: Porcentagem das atividades que compreendem os níveis de conscientização dos aspectos fonético-fonológicos referente à seção *Pronunciation Spot - Alive High*. **Nota:** Somatória dos valores totais correspondentes aos volumes 1, 2 e 3- *Alive High*. **Fonte:** elaborado pelas autoras.

O gráfico demonstra o total de atividades e sua divisão entre os três volumes de materiais didáticos na seção *Pronunciation Spot*. Dessa forma, em relação ao primeiro volume, dentro das oito unidades que compõem o total de cada livro, encontramos a seção dedicada ao tratamento e esclarecimento da pronún-

cia, por meio de exercícios, em sete delas. Seis atividades (38%) dedicadas ao nível silábico, nível intrassilábico com uma atividade (6%) e nove (56%) específicas ao nível fonêmico. No segundo volume do livro didático, das oito unidades, apenas seis continham a seção *Pronunciation Spot*, sendo que quatorze atividades (100%) continham instruções para o desenvolvimento da conscientização em nível fonêmico. O último gráfico, correspondente ao terceiro volume da coleção *Alive High*, apresenta o total de nove seções específicas para o trabalho no nível silábico e fonêmico, já que não encontramos atividades correspondentes à instrução intrassilábica no tópico *Pronunciation Spot*. Assim, das nove seções que continham espaço específico para a conscientização do aspecto oral, sete atividades (44%) instruem e encaminham exercícios dentro do nível silábico e nove exercícios (56%) visam orientar e desenvolver explicações sobre o nível fonêmico.

À primeira vista, é nítido o destaque de atividades relacionadas ao nível fonêmico. Em segundo lugar, consta a instrução sobre o nível silábico e, em terceiro, uma atividade classificada no nível intrassilábico. Esse resultado expressa, até o momento, uma lacuna, pois, ao observar os gráficos, temos uma clara deficiência em exercícios que visem conscientizar os aprendizes brasileiros de língua inglesa no nível intrassilábico. Porém, é imprescindível salientar que, em muitas das atividades, havia certa possibilidade para ser explorado o nível intrassilábico, mas estavam direcionadas a outras possibilidades. Por exemplo, algumas das instruções que encaminhavam os exercícios salientavam o trabalho de sons individuais de alguns fonemas, caracterizando, assim, a conscientização em nível fonológico. A conscientização de pontos como a rima, aliteração ou a manipulação de unidades com a intenção de criar palavras novas, como é o caso dos pares mínimos, ou pares de palavras, poderia ser explicitada a partir das propostas contidas em outras atividades, porém, ficava a cargo do professor(a) desenvolver maiores abrangências. Observamos também que atividades do nível intrassilábico, apesar de pouca ocorrência na seção *Pronunciation Spot*, foram registradas em outras seções no decorrer desta coleção.

Em relação a coleção *Learn and Share in English* (Ática), especificamente na seção *Pronunciation Tips*, encontramos atividades que visam trabalhar com o nível silábico, intrassilábico e fonêmico da instrução da pronúncia. Com base no Gráfico 2, que será visualizado na sequência, é possível observar o valor quantitativo de exercícios distribuídos em cada um dos volumes dos livros didáticos, dentro do bloco específico para o trabalho da pronúncia na LE, e a sua porcentagem para cada um dos níveis, seguindo o mesmo padrão do Gráfico 1, já apresentado.

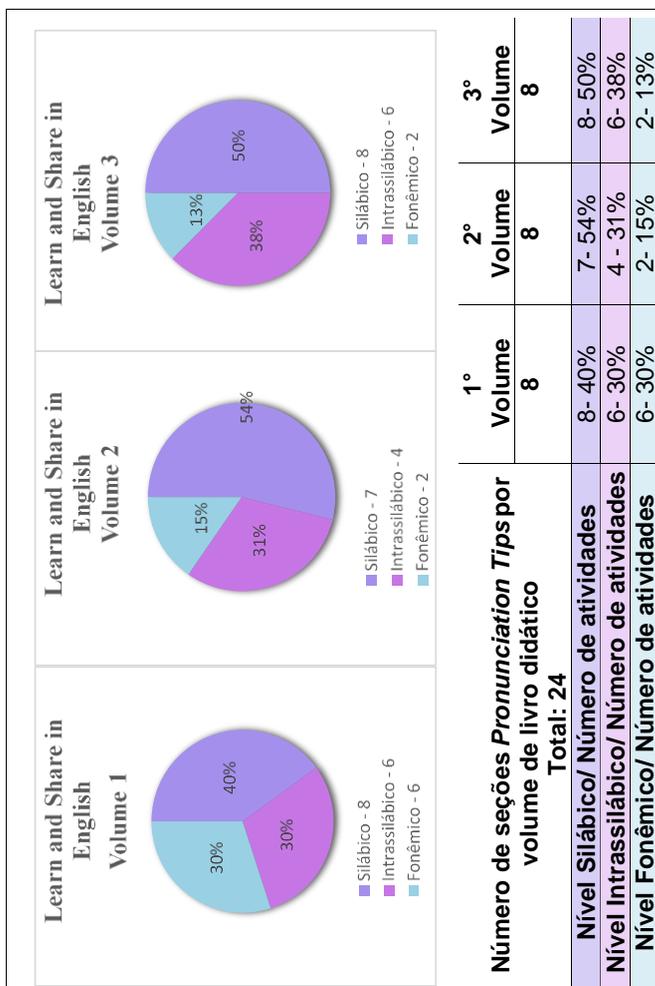


Gráfico 2: Porcentagem das atividades que compreendem os níveis de conscientização dos aspectos fonético-fonológicos referente à seção *Pronunciation Tips* – Ática. **Nota:** Somatória dos valores correspondentes ao volume 1, 2 e 3 - *Learn and Share in English*. **Fonte:** Elaborado pelas autoras.

O Gráfico 2 expressa o montante de exercícios e a sua divisão dentro de cada um dos volumes, que são compostos por oito unidades e divididos pelo número de seções em que possuem o espaço específico para o trabalho com a oralidade e a sua conscientização. O primeiro volume da coleção *Learn and Share in English* possui oito unidades e oito seções de exercícios no tópico *Pronunciation Tips*, assim, oito exercícios (40%) são destinados para a conscientização de aspectos que envolvem a produção e a percepção de elementos fonético-fonológicos que permeiam a oralidade da LE no nível silábico. No nível intrassi-

lábico, seis (30%) são atividades que visam ao trabalho com as unidades silábicas e com a manipulação e reconhecimento da língua alvo. O nível fonêmico conta com o total de seis (30%) atividades, mesmo índice que o segundo estágio de conscientização. Esses resultados foram obtidos realizando, primeiramente, a somatória de seções específicas para a pronúncia, nesse caso, as oito unidades do livro didático que possuem essa porção, distribuídas, igualmente, dentro do conteúdo dos materiais entre os três volumes.

O segundo volume apresenta sete atividades (54%) da seção *Pronunciation Tips*, referentes ao nível silábico, entre as atividades que tocam a instrução intrassilábica são quatro (31%) e fonêmica, duas atividades (15%). O terceiro volume possui oito seções, sendo oito exercícios (50%) dedicados ao nível silábico, seis (38%) ao nível intrassilábico e duas questões (13%) relativas ao tratamento no nível fonêmico.

Conforme podemos constatar por meio do Gráfico 2, a coleção de livros *Learn and Share in English* apresenta diversificadas atividades com foco em conscientizar os aprendizes sobre os aspectos fonético-fonológicos que permeiam o reconhecimento e a produção da oralidade da língua. Essas atividades evidenciam pontos necessários aos aprendizes brasileiros, salientando alguns elementos e traços distintivos entre as duas línguas. Os dados mostram que os três níveis de atividades aparentam certa igualdade em relação à distribuição das mesmas, contribuindo para uma formação uniforme do aluno, já que, em uma comparação preliminar, as competências trabalhadas dentro dos volumes dos materiais não apresentam diferença quantitativa significativa.

A análise das atividades que compõem os livros de LE investigados evidenciam sua diversificação e as distantes oportunidades de instrução sobre a oralidade e a sua conscientização em sala de aula, pois as seções *Pronunciation Spot* da coleção *Alive High*, e *Pronunciation Tips*, referente a coleção *Learn and Share in English*, visam justamente a essa prática, conscientizar os aprendizes sobre os traços e aspectos fonético-fonológicos que abrangem desde a percepção à produção em um ensino comunicativo nas aulas de língua inglesa nas escolas públicas do Brasil, incluindo elementos significativos ao brasileiro que deseja aprender a falar uma L2, sendo consciente e reflexivo do papel que a pronúncia inteligível representa.

Relacionado, ainda, ao resumo quantitativo de atividades que trabalham com o desenvolvimento e/ou conscientização dos vários aspectos da pronúncia, elaboramos dois gráficos com o número de atividades da coleção *Alive High* e *Learn and Share in English*. Como já exibimos parte dos resultados em relação à seção *Pronunciation Spot* e *Pronunciation Tips*, elucidamos, a seguir, uma visão panorâmica de todas as seções que apresentam o trabalho com esses elementos comunicativos. Dessa forma, esses gráficos resumem globalmente a

recursividade do livro didático. A seguir, disponibilizamos o Gráfico 3, relativo à coletânea *Alive High*.

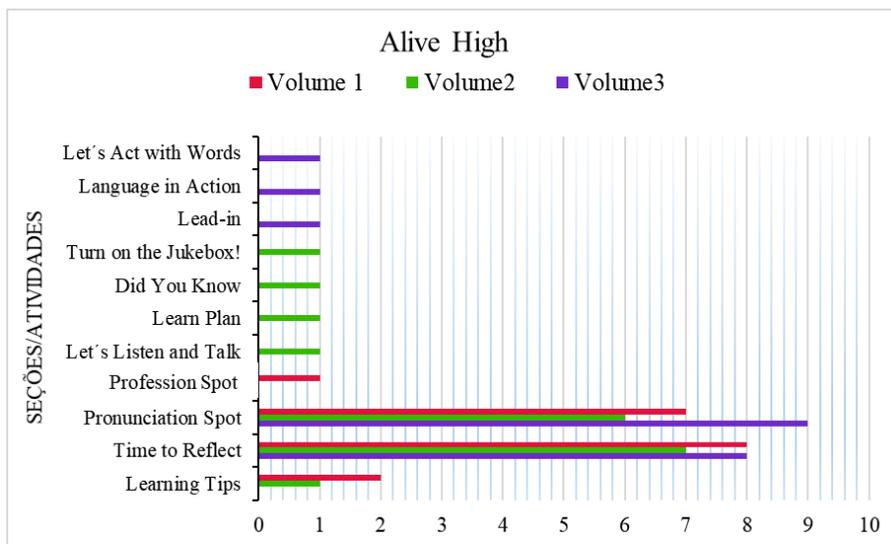


Gráfico 3: distribuição total de atividades relacionadas à pronúncia por seção - *Alive High*. **Nota:** Distribuição total de atividades relacionadas à pronúncia - *Alive High*, v. 1, 2 e 3.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Gráfico 3 representa a presença das seções *Learning Tips*, *Time to Reflect*, *Pronunciation Spot*, *Let's Listen*, *Profession Spot*, *Read and Talk*, *Learn Plan*, *Did You Know*, *Turn on the JukeBox*, *Lead-in*, *Language in Action*, *Let's Act*, distribuídas entre os três volumes desta coleção. As cores utilizadas representam cada um dos volumes, sendo a vermelha para o volume 1, verde para o volume 2 e a roxa representando o volume 3. Além disso, o gráfico também expressa a distribuição total das atividades relacionadas à pronúncia, variando entre os algarismos um ao nove, indicando o número de exercícios e seu montante final dentro das seções extras ao bloco *Pronunciation Spot*. Para melhor entendimento, a seção chamada de *Learning Tips*, por exemplo, na obra *Alive High*, teve sua existência constatada em dois volumes, sendo duas atividades no primeiro volume e uma no segundo.

Ainda sobre o Gráfico 3, fica claro o montante de recursos disponibilizados, além do tópico exclusivo ao tratamento da pronúncia, denominado *Pronunciation Spot*, compreendendo mais dez oportunidades em que a coleção oportuniza o trabalho com a conscientização fonológica e, de maneira mais ampla, com a oralidade na LE, permitindo, cada um com sua característica uma maneira de se trabalhar e conscientizar sobre aspectos de pronúncia/oralidade.

Assim como fizemos com a coleção *Alive High*, demonstraremos, por meio do Gráfico 4, as atividades relacionadas ao componente comunicativo dentro da coleção *Learn and Share in English*, destacando as seções que expõem as atividades com esse foco.

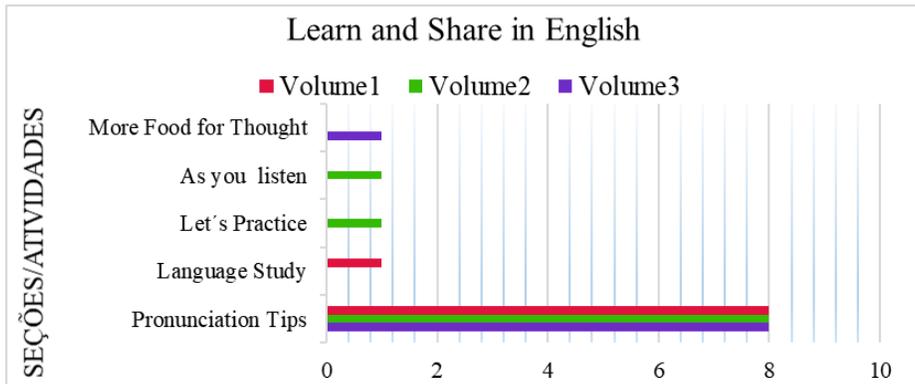


Gráfico 4: Distribuição total de atividades relacionadas à pronúncia por seção - *Learn and Share in English*. **Nota:** Distribuição total de atividades relacionadas à pronúncia - *Learn and Share in English*, v. 1, 2 e 3. **Fonte:** elaborado pelas autoras.

O Gráfico 4 foi criado com a intenção de transparecer ao leitor uma visão geral das seções que integram a coleção *Learn and Share in English* dentro do total de volumes destinados aos três anos do Ensino Médio. Intituladas *More Food for Thought*, *As you Listen*, *Let's Practice*, *Language Study* e *Pronunciation Tips*, esses são os campos abertos aos aprendizes de língua inglesa para refletirem e se conscientizarem de elementos ligados à pronúncia na L2. Assim como explicado no Gráfico 3, tanto as cores como a distribuição do montante de atividades são observáveis no Gráfico 4, reproduzido com a pretensão de resumir a incidência e a oscilação da repetição dessas seções extras ao bloco *Pronunciation Tips*. Dessa forma, podemos ver que a seção exclusiva para o tratamento da pronúncia é a que teve maior incidência, repetindo-se em todas as oito unidades, ao passo que as demais, foram encontradas apenas uma vez ao decorrer das três unidades do livro didático em questão. Mas, diferentemente da expressividade de tópicos registrados na coletânea *Alive High*, encontramos um total de cinco tópicos para as atividades de consciência dos aspectos fonético-fonológicos, além de figurarem com uma expressividade numérica distinta da coletânea anterior.

Assim, se esses insumos são suficientes, não podemos afirmar com total indefectibilidade; todavia, como ressaltamos no decorrer das nossas asseverações e pontuações traçadas até aqui, os insumos oferecidos aos aprendizes são válidos e propiciam que pontos específicos sejam tocados e conscientizados.

Como apresentamos durante a teorização sobre os aspectos da aprendizagem de L2, por meio dos estudos de Alves (2012a, b), Kivistö-de Souza (2015, 2017), Silveira (2019), é preciso que, nesse caminho para a aprendizagem da língua alvo, o aprendiz receba estímulos para o desenvolvimento da oralidade, e isso foi cumprido pelas coleções de livros didáticos aqui destacados, pois existem espaços para essas instruções, visando ressaltar os detalhes fonéticos.

Considerações finais

Neste texto, apresentamos um recorte de uma pesquisa de mestrado que empreendeu uma análise da existência de atividades que propiciem a conscientização fonológica em livros didáticos destinados às escolas públicas, considerando o histórico de que o ensino da comunicabilidade era/é deixado de lado no ensino formal de inglês. Nossa intenção, dentro deste recorte, é apresentar dados que comprovam quantitativamente a presença de atividades que estejam ligadas à conscientização linguística em atividades sobre pronúncia.

A exploração das atividades sobre o elemento pronúncia, especialmente em relação aos aspectos fonético-fonológicos, permitiu examinar materiais com diversas possibilidades de tornar o ensino da oralidade presente nas aulas de LE, estando, de fato, associados ao ensino comunicativo da língua, pois, por meio de atividades que contemplam os níveis silábico, intrassilábico e fonêmico, os quais estão diretamente conectados com a conscientização fonológica na língua alvo, tanto alunos como, também, professores, possuem duas coleções de livros didáticos que integram, de maneira contextualizada, a habilidade oral dentro de suas atividades. No que se refere à seção *Pronunciation Spot*, da coleção *Alive High*, os resultados indicam o total de quarenta e seis atividades que se dividem entre os níveis comentados. Ainda sobre essa coleção de materiais didáticos, se observarmos o Gráfico 3, no qual ponderamos que os livros oferecem algumas seções, além da *Pronunciation Spot*, que abordam o trabalho com a oralidade. Assim, esse gráfico resume que, fora a seção específica para a pronúncia, entre as três unidades dos livros didático, temos mais trinta e quatro possibilidades de trabalho com a conscientização oral em sala de aula. Desta forma, a totalidade de atividades relacionadas à pronúncia na coleção *Alive High*, da editora SM, é de oitenta exercícios. Um número que consideramos expressivo.

Este mesmo raciocínio, empregado aos livros da coleção *Learn and Share in English*, nos permite atribuir, após toda a análise, um valor quantitativo sobre os resultados finais. Assim, a seção específica ao componente oral, denominada de *Pronunciation Tips*, expôs o montante de quarenta e nove atividades dividida entre os níveis silábico, intrassilábico e fonêmico, como já ressaltamos anteriormente após explicação do Gráfico 2. No que se refere à somatória do

Gráfico 4, produto da soma das atividades extras ao bloco *Pronunciation Tips*, as seções *More Food for Thought*, *As you Listen*, *Let's Practice* e *Language Study*, disponibilizadas nos três volumes de livros didáticos da editora Ática, retratou a existência de outros quatro exercícios que apresentam a característica de conscientizarem sobre elementos ligados à pronúncia na L2. A somatória final de atividades que compreendem os três volumes da coleção *Learn and Share in English* é de cinquenta e três exercícios.

Os resultados da análise descritiva e quantitativa aqui apresentada demonstram que as coleções analisadas propiciam oportunidades concretas de, no ensino de inglês como LE em instituições públicas, encontrar no livro didático o apoio metodológico (muitas vezes uno) para o encaminhamento das aulas e o trabalho explícito com pontos de conscientização sobre os aspectos fonético-fonológicos, que podem oferecer base para o ensino da pronúncia que objetive a comunicação inteligível na LE.

Referências bibliográficas

- ALVES, U. K. O que é consciência fonológica? *In.*: Lamprecht *et al* (Orgs). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2.ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 29-42, 2012a.
- ALVES, U. K. Consciência dos aspectos fonético/ fonológicos da L2. *In.*: Lamprecht *et al* (Orgs). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2.ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 169-191, 2012b.
- ALVES, U. K. A explicitação dos aspectos fonéticos-fonológicos da L2: teoria e pesquisa na sala de aula. *In.*: Lamprecht *et al* (Orgs). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. 2.ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 211-230, 2012c.
- AQUINO, C. **Uma discussão acerca da consciência fonológica em LE: o caminho percorrido por aprendizes brasileiros de inglês na aquisição da estrutura silábica**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- AQUINO, C.; LAMPRECHT, R. R. A consciência fonológica no nível silábico de aprendizes de inglês como LE. *In.*: **IV Mostra de Pesquisa da Pós- Graduação** - PUCRS, 2009, Porto Alegre. Anais da IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação. Porto Alegre: Edipucrs, 2009.

- BAUER, D. A.; ALVES, U. K. O ensino comunicativo de pronúncia nas aulas de inglês (L2) para aprendizes brasileiros: análise de um livro didático. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 287-314, jul./dez. 2011.
- BUCHENER, L. K. **Conscientização dos aspectos fonético-fonológicos do inglês como língua estrangeira: análise em livros didáticos**. 2020. 232f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Letras, Guarapuava PR, 2020.
- BRAWERMAN-ALBINI, A.; KLUGE, D. C. Professores de inglês da rede pública paranaense e o ensino da pronúncia. **Revista de Letras DACEX/UTFPR**, v. 2011, n. 1, p. 1-12, 2011.
- CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. **Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- CRISTÓFARO-SILVA, T. **Pronúncia do Inglês para falantes do português brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- DURTE, Z. A. B. **Consciência Fonológica e sua relação com a escrita: pistas de consciência fonológica da rima silábica na escrita de crianças estudantes de terceiro ano do Ensino Fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas- Pelotas, 2017.
- GILAKJANI, A. P. English Pronunciation Instruction: A Literature Review. **International Journal of Research in English Education**. v. 1, n. 1, 2016.
- GILAKJANI, A. P.; AHMADI, M. R. Why is pronunciation so difficult to learn? **English Language Teaching**. v. 4, n.3, p. 74-83, 2011.
- KIVISTÖ-DE SOUZA, H. **Phonological awareness and pronunciation in a second language**. Dissertation (Ph.D. in Applied Linguistics) – University of Barcelona, Department of English Language and Literature, Barcelona, 2015.
- KIVISTÖ-DE SOUZA, H. The relationship between phonotactic awareness and pronunciation in adult second language learners. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 185-214, 2017.
- LAMPRECHT, R. R.; *et al.* **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- LIMA JÚNIOR, R. M. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, p. 747-771, 2010.
- MARQUES, A. Learn and Share in English. Língua estrangeira moderna: inglês para o ensino médio. v. 1, 2 e 3 / Amadeu Marques, Ana Carolina Cardoso. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

EDUCAÇÃO BRASIL II

MENEZES, V. *Alive High: inglês para o ensino médio*. v. 1, 2 e 3. Braga, J.; Magda Velloso, M.; Racilan, M.; Carneiro, M.; Gomes, R.; Menezes, V (Orgs). 2. ed. São Paulo: SM, 2016.

PAULA, L. G. O Ensino da Pronúncia do Inglês e a Abordagem Comunicativa. **Letrônica**, v. 3, n. 1, p. 153- 163, 2010.

SILVEIRA, R. Pronunciation Instruction: Classroom Practice and Empirical Research. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, Rio Grande, v. 5, n. 1, p. 93-126, 2002.

SILVEIRA, R. Contribuições da fonética para o estudo da aprendizagem do componente sonoro em L2. **Fórum Linguístico** (UFSC. impresso), v. 16, p. 3861-3872, 2019.

TUCUNDUVA, L. I. **O ensino de pronúncia de língua inglesa nos livros didáticos do ensino médio da rede pública**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

DESAFIOS E REFLEXÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO SUPERIOR SOB O VIÉS DA PERSPECTIVA CRÍTICA E COMPLEXA

Juliana Milanez
Emmanuel Cipriano
Jeanete Simone Fendeler Höelz

Breve resgate dos pressupostos legais da Educação Ambiental no cenário educacional brasileiro

O acesso a uma educação plural em que pesem as dimensões socioambientais, fica claramente assegurado nos instrumentos legais que pautam a educação brasileira. Entretanto, quando se pretende analisar e entender a concretização da institucionalização da educação ambiental na educação brasileira, faz-se necessário um breve resgate histórico da constituição desse cenário, que compõe o panorama dessa pesquisa acadêmica.

A evolução de uma prática educacional que se pretenda ambiental, esbarra, enquanto desafio, no próprio processo histórico-político-econômico da educação no Brasil.

No que se refere especificamente ao ensino superior, Chao e Pernambuco (2010) assinalam que apenas em 1808, com a capital do império sendo transferida para o Brasil, é que foi criada a primeira universidade brasileira – Faculdade de Medicina da Bahia. O ensino superior público no Brasil teve um avanço significativo entre as décadas de 1940 e 1960. Em 1947 foi criado o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), em 1951 surge o Conselho nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPQ), e, em 1964, as universidades públicas chegam a absorver 61,3% dos estudantes.

Em meados de 1950 começam discussões em defesa da natureza, ideais importados de lutas internacionais, mas bastante importantes para o cenário brasileiro de grande desmatamento desde a época colonial (CHAO E PERNAMBUCO, 2010)

Chao e Pernambuco (2010) atribuem o pouco espaço dado as discussões sobre questões ambientais, ao contexto dessa evolução da educação superior brasileira. Acreditam que a universidade é concebida no Brasil muito tarde e em um momento conturbado da política nacional, que visava implantar uma economia industrializada, tendo que formar estudantes para atendimento dessa economia (mão de obra).

EDUCAÇÃO BRASIL II

Ainda segundo os autores, a educação ambiental no Brasil começa a se desenvolver efetivamente na década de 1980, enquanto em 1972 os governantes de diversos países já estavam definindo os parâmetros para a educação ambiental em nível internacional.

A educação ambiental surge como política pública no Brasil com o estabelecimento da Política Nacional de Meio Ambiente – PNMA (Lei n. 6.938, de 1981), no contexto da Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi em 1977 (BRASIL, 1981). E, seu Art. 2, o inciso X apresenta o seguinte princípio: “[...] educação ambiental a todos os níveis do ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981).

Outros marcos foram instituídos desde então. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 225, § 1º, inciso VI atribui ao Estado o dever de “[...] promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

Em 1991, a Portaria 678/91 do Ministério da Educação (MEC) intitula a educação ambiental como conteúdo obrigatório nos currículos de todos os níveis educacionais.

Em 1999, foi aprovada a Lei n. 9.795, que trata da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 4.281 de 2002, instituindo em seu Art. 1 que a PNEA será executada pelas instituições educacionais do país. A PNEA, determina como deve ser sua execução na educação escolar, definindo em seu Art. 1 que:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999)

E afirma em seu Art. 2 que:

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal (BRASIL, 1999)

Em 2004, após ampla consulta pública, nasceu o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que determina diretrizes para as políticas públicas na área (BRASIL, 2005).

Em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012), em seus Art. 10 e 11, asseguram a execução dos princí-

EDUCAÇÃO BRASIL II

pios da educação ambiental, devendo permear a gestão, as ações e os currículos das Instituições de Ensino Superior:

Art. 10. As instituições de Educação Superior devem promover sua gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetivos da Educação Ambiental (BRASIL, 2012)

Art. 11. A dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do país (BRASIL, 2012)

Os pressupostos legais apresentados fundamentam e ratificam a necessidade da incorporação da educação ambiental às diretrizes curriculares educacionais.

Diante do cenário que se apresenta mundialmente, com a emergência de severas crises econômicas onde as questões ambientais vêm se destacando, estudos e discussões apontam para a necessidade de que a educação ambiental precisa vincular as questões ambientais às sociais em seu debate. E, como entendemos que a educação ambiental é processo da Educação, uma dimensão da Educação, as instituições educacionais, assim como a Universidade, não podem eximir-se de sua tarefa participativa na construção de possibilidades reais de implementação deste componente essencial em todos os níveis e modalidades de ensino, por meio de uma perspectiva inter, multi e transdisciplinar.

Contudo, faz-se necessário refletir sobre quais pilares de referência teórica e metodológica a educação ambiental se fará presente no ambiente educacional.

Este trabalho aponta para a adoção da Educação Ambiental Crítica que segundo Guimarães (2004), se propõe a desvelar a realidade, considerando o processo educativo, e que seja comprometida com a transformação das realidades opressoras:

[...] objetiva promover ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que possamos nestes ambientes superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo, em que nesse exercício, estejamos, educandos e educadores, nos formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que vivenciamos todos (GUIMARÃES, 2004)

A concepção crítica da educação ambiental

Por meio de uma reconstrução histórica, Dias e Bomfim (2011) delinea em dois blocos a base em que se apoia a educação ambiental no Brasil - um conservador e outro crítico:

O primeiro caracteriza-se por ser hegemônico, e possuir como prática, a aquisição de princípios ecológicos desejáveis, até uma mudança comportamental. O segundo, contra hegemônico, divulga uma nova ética ambiental, visando redefinir as relações entre homem e natureza, a fim de romper com a atual ordem política, cultural e econômica (DIAS e BOM-FIM, 2011).

Ainda segundo a autora, a educação ambiental crítica, que também é conhecida como transformadora, emancipatória ou popular “[...] vem se consolidando como alternativa a uma educação ambiental hegemônica, esta que não acrescenta mudanças paradigmáticas significativas às transformações necessárias à sociedade do século XXI”, e, para os estudiosos desta proposta, a educação ambiental crítica propõe questionamentos sobre abordagens comportamentalistas e reducionistas à relação cultura-natureza, promovendo possibilidades de mudanças efetivas relacionadas a atual crise socioambiental.

Loureiro (2004) também nos apresenta a educação ambiental com viés transformador e não reducionista, com uma visão complexa de mundo:

[...] a finalidade primordial da educação ambiental é revolucionar os indivíduos em suas subjetividades e práticas nas estruturas sociais-naturais existentes. Ou seja, estabelecer processos educativos que favoreçam a realização do movimento de constante construção do nosso ser na dinâmica da vida como um todo e de modo emancipado. Em termos concretos, isso significa atuar criticamente na superação das relações sociais vigentes, na conformação de uma ética que possa se afirmar como ‘ecológica’ e na objetivação de um patamar societário que seja a expressão da ruptura com os padrões dominadores que caracterizam a contemporaneidade. Assim posto, privilegiar somente um dos aspectos que formam a nossa espécie (seja o ético, o estético, o sensível, o prático, o comportamental, o político ou o econômico, enfim, separar o social do ecológico e o todo das partes) é reducionismo, o que pouco contribui para uma visão da educação integradora e complexa de mundo (LOUREIRO, 2004)

Ainda segundo Loureiro (2004), a educação ambiental se baseia, entre outros princípios, na ação política como possibilidade de emancipação e transformação social:

Está focada nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e modos de relações na natureza que definem os grupos sociais e o ‘lugar’ ocupado por estes

EDUCAÇÃO BRASIL II

em sociedade, como meio para se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos. Baseia-se no princípio de que as certezas são relativas; na crítica e autocrítica constante e na ação política como forma de se estabelecer movimentos emancipatórios e de transformação social que possibilitem o estabelecimento de novos patamares de relações na natureza (LOUREIRO, 2004)

Nesse sentido, Reigota (2017) conceitua a educação ambiental como educação política, compromissada com a ampliação da cidadania, liberdade e autonomia e com a possibilidade de intervenção dos cidadãos na busca por alternativas em prol do bem comum. Assim, Reigota define:

A educação ambiental como educação política é por princípio: questionadora das certezas absolutas e dogmáticas; é criativa, pois busca desenvolver metodologias e temáticas que possibilitem descobertas e vivências, é inovadora quando relaciona os conteúdos e as temáticas ambientais com a vida cotidiana e estimula o diálogo de conhecimentos científicos, étnicos e populares e diferentes manifestações artísticas; e crítica muito crítica, em relação aos discursos e as práticas que desconsideram a capacidade de discernimento e de intervenção das pessoas e dos grupos independentes e distantes dos dogmas políticos, religiosos, culturais e sociais e da falta de ética (REIGOTA, 2017)

Pedrini (2000) relaciona a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade em sua concepção de educação ambiental. Segundo o autor:

[...] a Educação Ambiental é uma das possibilidades de reconstrução multifacetada não cartesiana do saber humano, constituindo-se num saber construído socialmente e caracteristicamente multidisciplinar na estrutura, interdisciplinar na linguagem e transdisciplinar na sua ação (PEDRINI, 2000)

Morales (2012), também defende: a “[...] perspectiva interdisciplinar, como um dos princípios essenciais para o processo formativo da educação ambiental”, e aponta ser necessário um diálogo interdisciplinar, para que haja uma aproximação de saberes antes específicos, compartimentados e compatibilizados. Isto para a promoção da interdisciplinaridade como um caminho epistêmico e metodológico viável para uma educação que se pretenda ambiental.

A perspectiva crítica na educação ambiental apresenta relevância e pertinência no fazer educativo, traz contribuições e se constitui em um verdadeiro desafio na prática cotidiana educacional para sua implementação. Segundo Loureiro (2007):

[...] posto nestes termos, a *Educação Ambiental Crítica* é bastante complexa em seu entendimento de natureza, sociedade, ser humano e educação,

EDUCAÇÃO BRASIL II

exigindo amplo trânsito entre ciências (sociais ou naturais) e filosofia, dialogando e construindo “pontes” e saberes transdisciplinares. Implica igualmente no estabelecimento de movimento para agirmos-pensarmos sobre elementos micro (currículo, conteúdos, atividades extracurriculares, relação escola-comunidade, projeto político pedagógico etc.) e sobre aspectos macro (política educacional, política de formação de professores, relação educação-trabalho-mercado, diretrizes curriculares etc.), vinculando-os. (LOUREIRO, 2007)

Caracterização da pesquisa e levantamento de dados

A pesquisa acadêmica realizada apresenta uma abordagem qualitativa documental. A coleta de dados foi realizada por meio de análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) de um curso de Licenciatura em Química de uma Instituição Pública de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro.

O documento data de 2007, e, apesar de estar em processo de revisão e modificação pelo corpo social do referido curso, permanece em vigência até a apresentação deste capítulo. O documento apresenta 24 páginas onde constam os seguintes itens: I- Apresentação histórica dos cursos; II- Organização curricular do curso de licenciatura, e, III- Estrutura curricular.

A análise documental manteve o foco primordialmente em perceber se, e como, a concepção de educação ambiental e suas premissas são apresentadas no material referente ao curso de Licenciatura em questão.

O método de análise utilizado foi o da análise de conteúdo, baseada na proposta de Bardin (1977), amplamente referenciada. A utilização das técnicas de análise do conteúdo, prevê três fases fundamentais denominadas como: pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados. Para o desenvolvimento da análise do conteúdo foi utilizada a análise temática-categorial que:

[...] considera a totalidade do texto na análise, passando-o por um crivo de classificação e de quantificação, segundo a frequência de presença ou ausência de itens de sentido. É um método de gavetas ou de rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem (BARDIN, 1977)

As unidades de codificação, definidas à luz do referencial teórico utilizado no presente trabalho, foram: Ambiente; Meio ambiente; Ambiental; Sociambiental; Educação ambiental; Formação crítico transformadora; Abordagem interdisciplinar; Abordagem transversal; Lei 9.795.

Por meio da leitura analítica do documento (PPP), realizou-se a busca por estas unidades a fim de se identificar turnos (trechos) do documento que as contivessem, para finalmente promover uma reflexão sobre resultados.

EDUCAÇÃO BRASIL II

O Quadro I traz o resumo das unidades de codificação, quantitativo de vezes de aparecimento da unidade de codificação, turnos (trechos) e páginas em que as unidades aparecem.

Unidades de Codificação	Quantitativo	Turnos
Ambiente	1	<i>Está localizada num ambiente de mais de 200 m² – Turno 1 – (p. 9)</i>
Meio Ambiente	0	-
Ambiental	1	<i>[...] determinação de espécies minerais em matrizes reais de natureza mineral, vegetal, animal, biológica e ambiental. – Turno 2 – (p. 9)</i>
Socioambiental	0	-
Educação ambiental	0	-
Formação crítico transformadora	0	-
Abordagem interdisciplinar	0	-
Abordagem transversal	0	-
Lei nº 9.795	0	-

Quadro 1: unidades de codificação e turnos.

Discussão acerca dos dados obtidos no âmbito da pesquisa

Os dados obtidos a partir da análise do PPP revelam o aparecimento de apenas duas das unidades de codificação elencadas: ambiente e ambiental. A primeira unidade de codificação – ambiente – se refere a um espaço físico, que abriga equipamentos para um projeto. A segunda unidade de codificação – ambiental – aparece em um turno que contextualiza um trabalho de métodos analíticos de um laboratório de prestação de serviço e de conteúdo tecnológico.

Esses dados evidenciam que o documento balizador do curso, sua diretriz política, pedagógica e curricular – o PPP – está muito distante de trazer as temáticas ambientais em sua concepção, seja pela presença de dois signos linguísticos (ambiente e ambiental) que em nada se relacionam com a essência dessas temáticas, seja justamente pela ausência de outras unidades de codificação.

Em termos legais, surge aqui a concretização do primeiro desafio referente a inserção e execução da educação ambiental em todos os níveis de ensino do país: a concepção de projetos políticos pedagógicos que pretendam promover uma educação ambiental, bem como a necessidade de constante atualização e reformulação curricular, pautadas sempre em discussões e construções coletivas,

EDUCAÇÃO BRASIL II

ampliadas à comunidade acadêmica e social que esse documento possa alcançar e afetar.

O documento analisado é datado de 2007. Na ocasião do estudo realizado, a comunidade acadêmica do referido curso se encontrava em pleno processo de discussão para sua reformulação. Apesar disso, ressaltamos que até a data presente de escrita desse capítulo, essa reformulação não foi implantada. Nessa reformulação, a temática ambiental aparece permeada nos conteúdos de algumas disciplinas já constantes do currículo, e, também, em uma disciplina específica com características teórico-prática.

A inserção de temáticas ambientais em conteúdos pré-existentis atende de certa forma as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, em seu Art. 16, inciso II:

Art. 16. A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer: I - pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo; III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares. Parágrafo único. Outras formas de inserção podem ser admitidas na organização curricular da Educação Superior e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando a natureza dos cursos (BRASIL, 2012).

No caso específico do documento analisado, em que pese já um cenário estabelecido, e ainda, considerando o caráter multi referencial da educação ambiental e a possibilidade de aproximação de diferentes saberes, insere-se que os diversos conteúdos curriculares poderiam ser trabalhados a partir da contextualização de questões ambientais e socioambientais de forma local e global. A região onde o curso é localizado, bem como seu entorno estadual, apresenta cenários bem diversificados para essa contextualização, incluindo seu processo histórico de ocupação, modificação das paisagens ambientais, sua infraestrutura, exploração petrolífera, questões hídricas, poluição, e questões sociais de classe e gênero.

No que se refere a criação de uma disciplina específica, Tristão e Ruscheinsky (2012), enfatiza que a proposta disciplinar pode ser considerada uma estratégia emergencial para efetivação da educação ambiental. Entretanto, Ruscheinsky (2012) ressalta que o argumento da criação de uma disciplina para a inserção da educação ambiental na formação inicial é uma postura polêmica e paradoxal tendo em vista a proposição da prática de uma educação ambiental crítica-transformadora através de inserções inter e transdisciplinares que se contrapõem a uma estrutura conceitual disciplinar de currículo.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Essa abordagem, inter e transdisciplinar é apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), e poderia ser favorecida pela orientação dos conteúdos curriculares por temas.

Entendemos aqui a apresentação de outro desafio para uma educação ambiental no ensino superior: o desafio de superar a visão especialista do ensino e lidar com a multiplicidade de saberes frente a currículos disciplinares.

Nesse sentido, entendemos que o processo de reforma do PPP do curso, e a superação do reducionismo e da segmentação trazida pela visão especialista, deve acompanhar a reforma de pensamento vivenciada pelos docentes em seus processos formativos e de formação continuada.

Ao tratarmos sobre a reforma do pensamento, referimo-nos às contribuições morinianas, sobretudo, relacionadas aos estudos sobre a Teoria da Complexidade¹⁸, no qual o autor discorre sobre o paradigma cartesiano reducionista e aponta para a necessidade de construção de um novo pensamento, crítico, pertinente e integrador. Para Edgar Morin, a reforma da educação está ligada à reforma do pensamento, e estas se retroalimentam:

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza [...] (MORIN, 2011)

Há que se considerar, portanto, para além do atendimento legal, que o desafio educacional da formação de novos docentes, é entrelaçado pelo desafio da formação dos docentes que formam os novos docentes.

Morales (2012) percebe a universidade como instituição de investigação e centro de educação superior, e, portanto, tem papel essencial na reconfiguração de mundo, De acordo com a autora, a universidade “[...] deve assumir a responsabilidade maior no processo de produção e incorporação da dimensão ambiental nos sistemas de educação e formação profissional”.

De acordo com Morales (2012) a formação em educação ambiental, vinculada ao ensino superior está atrelada a dotar os profissionais de elementos teórico-práticos para compreender, participar e intervir na problematização e nas soluções de problemas socioambientais.

18 O pensamento complexo, mesmo projetando a multidimensionalidade, sabe que o conhecimento completo é impossível, pois o pensamento complexo, comporta incerteza e incompletude. Segundo Morin, configura-se em tensão permanente aspirando um pensamento não fragmentado, não reduzido e reconhece o inacabamento e a incompletude (MORIN e DÍAZ, 2016)

EDUCAÇÃO BRASIL II

Logo, inferimos que um investimento real e ampliado na formação continuada dos profissionais da educação, em que pesem a qualidade e o respeito à categoria, possa representar uma possibilidade de que haja uma permanente (re)estruturação e (re)formulação dos saberes-fazer docentes que favoreça a visão de uma educação ambiental necessária à formação inicial e em outros níveis de ensino.

Nesse sentido, Novoa (2009) nos apresenta a possibilidade de uma formação continuada do professor dentro da profissão, em um cenário que não o afaste da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais. Entre as etapas elencadas pelo autor, encontram-se a formação em licenciatura, o caminho da pós-graduação (mestrado) em ensino e a iniciação profissional.

O autor aponta que, nesse processo de formação continuada dos educadores, há de se considerar as experiências pré-existentes, para que não se estabeleçam resistências:

A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos actores educativos. É preciso conjugar a "lógica da procura" (definida pelos professores e pelas escolas) com a "lógica da oferta" (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projectos profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1992)

Nóvoa (2001) alerta que existe por parte das instituições educacionais certa dificuldade de colocar em prática novas concepções que acabam se fechando em si por meio do academicismo excessivo. O autor entende que o equilíbrio entre tradição e inovação não é fácil, dessa forma aponta para o resgate das experiências pessoais e coletivas como uma forma de evitar tentações de modas pedagógicas:

Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos (NÓVOA, 2001)

Ainda segundo Nóvoa (2017), a formação de professores precisa passar por mudanças significativas, de tal forma a aproximar a universidade das escolas, "[...] para que haja uma fertilização mútua entre a teoria e a prática". e na formação continuada, "[...] recusando formações por catálogos de cursos e instaurando processos de colegialidade e de cooperação nas escolas, em torno do trabalho pedagógico". Para o autor, o educador tem que assumir responsabilidade em relação a sua própria formação.

EDUCAÇÃO BRASIL II

A formação permanente do professor é de fundamental importância para a educação deste século, principalmente quando entendemos a necessidade de aprimoramento e constante conexão com as transformações e emergências da sociedade contemporânea como as questões ambientais. Segundo Freire (1996), a formação docente exige:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 1996).

E é nesse entendimento que o inédito viável¹⁹, termo apresentado por Paulo Freire em suas obras, se apresenta nessa análise como proposta de implantação das mudanças que se fazem necessárias, em especial as paradigmáticas. A superação das dificuldades e desafios seria alcançada num processo amplo de participação da comunidade envolvida com o curso e se faria em etapas viáveis (possíveis) de serem executadas e consolidadas, o que permite que sejam revisitadas em um dado espaço/tempo acompanhando o processo formativo de professores e alunos.

Considerando o exposto, entendemos que esses movimentos educacionais, que se apresentam como estratégias para concretização de mudanças, e, portanto, de superação de desafios, na intencionalidade de uma educação ambiental crítica, devam favorecer a formação de consciências problematizadoras que considerem a complexidade das relações sociais, econômicas, culturais, políticas e ambientais.

A formação de novos educadores que apresentem compromisso com a perspectiva ambiental pode possibilitar caminhos para uma educação emancipatória que esteja em consonância com uma educação ambiental crítica e transformadora. Para tanto, entendemos que se faz necessário compreender a educação ambiental como componente essencial da formação do cidadão e do profissional.

Considerações finais

19 A expressão 'inédito viável' (FREIRE, 1987; FREIRE 1992) foi definida pelo autor Paulo Freire nos livros *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança*. O 'Inédito viável' é algo inédito que pode se tornar realidade. Podemos entendê-lo como a possibilidade de materializar o sonho, a utopia, por meio da construção coletiva de possibilidades, ou seja, pode ser alcançado pela práxis libertadora. "A práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido" (FREIRE, 1987)

EDUCAÇÃO BRASIL II

A análise do Projeto Político Pedagógico de um curso de Licenciatura em Química de uma Instituição Pública de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro apresentada nesse capítulo é fruto de uma pesquisa acadêmica.

Ao problematizar os dados coletados por essa análise, nos deparamos com um cenário que aponta para alguns dos diferentes desafios enfrentados para a consolidação de uma educação pautada em temáticas socioambientais em que pese a concepção de uma educação ambiental crítica emancipatória: concepção de currículos pautados na temática socioambiental; concepção de currículos não disciplinares e a formação profissional do educador ambiental.

Diante desses desafios ousamos apontar para algumas estratégias de superação: A esperança no inédito viável, construindo possibilidades de mudanças no cotidiano educacional; a formação continuada dos profissionais da educação, como fator fundamental e decisivo no movimento de reflexão-ação das práticas educativas no sentido de transformação das realidades opressoras, e, a superação do pensamento reducionista por propostas mais integradoras, que inter-relacionem as emergências contemporâneas às questões ambientais por adoção de concepções sistêmicas, complexas.

As reflexões apontam para a necessidade de movimentos educacionais que contribuam para o despertar de uma consciência problematizadora, vinculada a uma educação plural, onde uma visão crítica, emancipatória e transformadora da educação ambiental possa perpassar as diferentes áreas do conhecimento, atrelando questões sociais, econômicas, políticas e culturais que se fazem presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei n. 6938 de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 set. 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6938.htm>. Acesso em: 01 jun. 2020.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

_____. Lei n. 9795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 abr. 1999. Disponível em:

EDUCAÇÃO BRASIL II

<<http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

_____. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2005.

_____. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

_____. Resolução nº 2, de 15 de junho 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jun. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

CHAO, C. H. N.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. Universidade e Educação Ambiental, In: NETO, A.C.; FILHO, F.D.M.; BATISTA, M.S.S. **Educação Ambiental: caminhos traçados, debates políticos e práticas escolares**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010. p. 93-116

DIAS, B. C.; BOMFIM, A. M. A teoria do fazer em educação ambiental crítica: uma reflexão construída em contraposição à educação ambiental conservadora. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA, 8, 2011, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas, UNICAMP, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0098-1.pdf>>. Acesso em: 10/06/2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro, Paz E Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. **Identidades da educação ambiental brasileira** / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.

LOUREIRO, C. F. B.; **Trajetórias e Fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MELLO, S. S.; TRAJBE, R. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. p. 65-71.

EDUCAÇÃO BRASIL II

MORALES, A. G. **A formação do profissional educador ambiental**: reflexões, possibilidades e constatações. 2. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E.; DÍAZ, C. J. D. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. 1992. Disponível em:

<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>.

Acesso em: 10/06/2020.

_____. Para uma formación de profesores construída dentro de la profesión.

Revista de Educación, 350, p. 203-218, 2009.

NÓVOA, A. Entrevista (2001). GENTILE, P. Antônio Nóvoa: Professor se forma na escola. Revista Nova Escola. 2001. Disponível em:

<<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

NOVOA, A. Entrevista (2017). RODRIGUES, C. Antônio Nóvoa: aprendizagem não é saber muito. Carta Capital: Carta Educação. v. 27, 2017. Disponível em:

<<https://www.cartacapital.com.br/educacao/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PEDRINI, A. G. **Educação Ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. ed. 3, Petrópolis: Vozes, 2000.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

RUSCHEINSKY, A. **Educação Ambiental**: Abordagens múltiplas. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

TRISTAO, M.; RUSCHEINSKY, A. A educação ambiental na transição paradigmática e os contextos formativos. In: RUSCHEINSKY, A. **Educação ambiental**: abordagens múltiplas. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 289-312.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, SERTANEJO UNIVERSITÁRIO E ALGUMAS QUESTÕES DE GÊNERO

Raoni Lucena Barcelos
Marriane Sofia dos Santos Oliveira
Eduardo Chagas Oliveira
Wilson Camerino dos Santos Júnior

Apresentação

O presente texto apresenta reflexões preliminares que resultam de investigações realizadas pelo *Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação em Direitos Humanos e Tecnologias (CNPq)* e agrega contribuições oriundas de pesquisas desenvolvidas em interface com o Grupo de Estudos em *Direito, Linguagem e Produção do Conhecimento (CNPq)*. Neste trabalho discutiremos construções sociais associadas às questões de gênero e sua correlação com o princípio da dignidade da pessoa humana, a partir da análise de canções do que se convencionou designar como *sertanejo universitário*. A metodologia utilizada consistiu na realização de estudos exploratórios, contemplando o levantamento e transcrição de ideias suscitadas em debates conceituais prévios. O critério usado para a seleção musical foi a identificação de trechos, em canções do gênero supra, nos quais aparece flagrante violação a direitos das mulheres ou a objetificação da figura feminina, reiterando padrões sociais que flertam com o comportamento machista. As músicas foram extraídas de plataformas digitais – a exemplo do *spotify* e do *youtube* – tendo como referência as *playlists* mais executadas do gênero. A partir desses dados, construiu-se uma tabela com os elementos selecionados. O referencial teórico e metodológico sustentou-se em estudos ancorados na filosofia de Simone de Beauvoir (1970), com o auxílio de teóricos da área de Educação em Direitos Humanos. A discussão problematiza a romantização e a naturalização da supremacia masculina em situações cotidianas representadas por situações descritas nas letras das músicas.

O trabalho foi estruturado em três etapas: (I) análise teórica sobre educação em direitos humanos e machismo, apresentando sumariamente a origem do objeto de pesquisa: o sertanejo universitário; (II) seleção das músicas correlatas ao objeto de estudo, extraídas de *playlists* disponíveis em plataformas de mídias digitais, estabelecendo uma articulação com a fundamentação conceitual apresentada na etapa anterior; (III) abordagem reflexiva acerca das músicas, concedendo ênfase aos trechos selecionados, indicando o desvelamento de valo-

res culturais reconhecidos – mesmo sendo eticamente condenáveis – que reforçam o imaginário machista acerca da condição feminina no contexto social.

Os resultados preliminares da investigação científica indicam que os discursos contidos nas canções banalizam a violência de gênero. Um exemplo a ser considerado consiste na desqualificação e na objetificação de personagens femininas. As reflexões permitem sustentar que a naturalização do machismo, presente nas canções analisadas, promove uma “deseducação” acerca das questões de gênero. Com isso, a população em geral tende a banalizar os discursos que promovem formas de violência contra a mulher, sedimentando os padrões heteronormativos e reforçando concepções deturpadas acerca da condição de gênero - associadas a desvantagens sociais, simbólicas e materiais às quais as mulheres estão submetidas.

Educação em direitos humanos e a questão de gênero

O debate sobre a educação em direitos humanos implica a necessidade de compreensão acerca de direitos inalienáveis, que não são negociáveis e aos quais todos – indistintamente – estão submetidos, pelo simples fato da sua condição humana. Nesse sentido, cabe uma reflexão consoante o pensamento de Hunt (2009, p. 19):

Os direitos humanos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político. Não são os direitos de humanos num estado de natureza: são os direitos de humanos em sociedade. Não são apenas direitos humanos em oposição aos direitos divinos, ou direitos humanos em oposição aos direitos animais: são os direitos de humanos *vis-à-vis* uns aos outros. São, portanto, direitos garantidos no mundo político secular (mesmo que sejam chamados "sagrados"), e são direitos que requerem uma participação ativa daqueles que os detêm.

Os direitos humanos e, por conseguinte, a dignidade humana se encontra associada ao fato de estarmos no mundo, mas não se constitui em uma condição natural da existência. Trata-se de uma construção que envolve lutas, conquistas e mudanças de comportamento associadas à condição de empatia. Não há muito tempo que se considerava comum submeter outras pessoas a trabalhos escravos ou utilizar-se da violência contra a mulher, contando com o aval ético-normativo para exercer e justificar violações, sustentando a culpabilização da vítima. Nesse sentido, a mobilização política que emerge dos movimentos sociais de matiz feminista cumpre uma função de humanização. Falar em dignidade humana requer a cristalização de princípios que julgamos consolidados na sociedade, mas que se mostram claudicantes diante de situações corriqueiras que evidenciam a fragilidade dos direitos universais.

Direitos não são gentilezas para os indivíduos que os detêm, tampouco se constituem como débitos de quem necessita dos insumos dos direitos sociais - em alguma circunstância histórica, política e econômica da vida. Se temos direitos, a existência de deveres é correlata. Quando alguém exige o direito à vida, essa pessoa exige que o dever do outro seja posto em prática, o dever de não retirar injustamente uma vida. Deveres e direitos andam juntos, possuindo o direito à vida, adquire-se o dever de respeitar à vida. Direitos, assim, tornam-se práticas de correlações sociais. (ZENAIDE, 2008, p. 15). Immanuel Kant já havia asseverado, na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, que a dignidade se constitui em algo inerente ao ser humano, porque se encontra associada à ideia de autonomia. Conforme entendimento kantiano,

No reino dos fins tudo tem um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dela, qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e, portanto, não permite equivalente, então ela tem dignidade (KANT, 2004, p. 77).

Uma vida humana, assim como a dignidade de um sujeito, possui valor inalienável. Não existe algo que lhe seja equivalente. Não existem formas de compensação para violações a direitos humanos. Deste modo, quando se sustenta que todos os humanos são detentores de direitos – pela sua própria condição – pressupõe-se que todos serão respeitados independente de quaisquer características acessórias, como idade, nacionalidade ou gênero. Enquanto direitos que emergem de conquistas políticas faculta-se a criação de subdivisões, acolhidas por um segmento mais abrangente que se designa como Direitos Humanos, mas que amparam os direitos das mulheres, da criança e do adolescente, dos idosos, do segmento LGBTQIA+, dentre tantos outros. Assim, quando se identificam formas de violência contra as mulheres, evidencia-se que os direitos humanos estão sendo vilipendiados através de ações contra um segmento específico da humanidade, neste caso representado pelas mulheres, que se constituem enquanto minoria social no que tange à garantia de direitos.

Quando se diz que um grupo é vítima de uma forma de violência, mostra-se imperativo descrever o que se constitui enquanto violência. O termo costuma ser empregado em sentido genérico, em conformidade com o uso destinado pelo senso comum. Assim, cria-se uma associação imediata aos casos nos quais há emprego da força física contra alguém. Despreza-se, neste caso, que o vocábulo abrange ações muito distintas entre si, permitindo uma aplicação ampliada que contempla formas de agressão ou opressão que maculam a integridade física ou psicológica de algum indivíduo. Dentre as consequências sofridas pela vítima que caracterizam os atos violentos tem-se o constrangimento, o incômodo, impedimentos de liberdade ou manifestação dos próprios desejos e

vontades, independente do meio utilizado (TELES; MELO, 2002, p. 6). Acerca desta temática Dorthier (2010, p. 640-642) destaca que:

O termo “violência”, durante muito tempo limitado aos atos físicos, tende agora a abranger as violências morais: violências verbais, assédios morais e outras formas de violência simbólicas. Atualmente fala-se até de “violência no trânsito”, “violência escolar” e violência urbana para designar fenômenos multiformes.

A multimodalidade de atos contra indivíduos ou grupos permite diferenciar umas das outras conforme o contexto sociocultural em que se inserem com os seus agentes causadores, inserindo-se nos domínios do subjetivo, institucional, social, político e econômico, dentre outros. As formas de violência também permitem a adjetivação conforme o grupo populacional que atinge – a exemplo da violência étnico-racial, que discrimina e fere direitos de uma população de determinado tipo ou região de origem, cor, tipo de cabelo, cultura, idioma, vestuário etc. No entanto, as manifestações racistas – de modo análogo às sexistas – de um modo geral, estão relacionadas a minorias, a exemplo dos negros, índios, povos latinos, asiáticos e outros. Nesses casos o outro é percebido como um elemento que se distancia do agressor, que se posiciona de modo relativamente distante, de tal modo que inexistente conexão entre os modos de ser entre ambos (Cf. TELES; MELO, 2002, p. 6).

A violência de gênero, portanto, insere-se neste mesmo nicho de agressão. Para efeitos meramente didáticos, considera-se que gênero faz referência a indivíduos de sexo diferentes ou coisas sexuadas. Deve-se ressaltar, no entanto, que o termo tem recebido outras acepções que se relacionam ao aspecto cultural, que é construído e se encontra no plano social, distanciando-se do conceito de diferenciação de sexo utilizado pela biologia (ARAÚJO, 2005, p. 42). De modo mais abrangente, gênero pode significar coisas muito distintas, contemplando o "homo" – no caso da espécie humana, conforme entendimento amparado pela biologia – sem deixar de integrar elementos associados pelo aspecto formal, como no caso dos gêneros musicais. Nos domínios das Ciências Sociais, o gênero cumpre uma função instrumental, servindo de lente de aumento para a observação e análise de diferenças socioeconômicas, políticas e culturais entre os homens e as mulheres (TELES; MELO, 2002, p. 8). Para entender esse tipo de violência, pode-se trazer à memória o posicionamento ocupado por esse gênero, como observado por Simone de Beauvoir em *O segundo sexo* (1970), ao destacar que a mulher ocupa a posição do outro, sendo este aquele que se difere do *um*. Pensando como alguém enxerga familiares e outras pessoas, os familiares são o *um*, aqueles que são os iguais, enquanto *os outros* são os desconhecidos, aqueles que são caracterizados pelo *um* como o *outro*, alguém diferente. Nessa análise, o *um* se refere ao homem, aquele que coloca a mulher na posição do

outro, pois para que este ocupe tal posto, deve ser colocado por alguém (BEAUVOIR, 1970, p. 13).

É mais simples que alguém exerça uma forma de discriminação perante aquele que é visto como diferente, como o *outro*. Isso pode ser visto nos casos emblemáticos que envolvem judeus e antissemitas, negros e racistas, estrangeiros e xenofóbicos, mulheres e machistas. Mostra-se mais incômodo para aquele que se posiciona como *um* agredir alguém que é considerado igual a si mesmo. No entanto, ao se fazer a diferenciação entre *um* e *outro*, ainda que de forma velada, sustenta-se a discriminação. Permite-se que aquele que faz a diferenciação desumanize o *outro*, fragilizando ou negando os direitos do *outro*, pelo simples fato de não ser como o *um* (Cf. BEAUVOIR, 1970, p. 12). A importância do que se designa como sororidade se insere nesse domínio.

Os feminismos, em algum momento de sua história, criaram e propagaram, como expressão de sua identidade, a noção de “sororidade” ou da irmandade, a idéia é força de unificação das mulheres, admitidas como iguais em sua biologia, aglutinadora de energias numa luta comum contra a desigualdade em relação aos homens. Afirmada no poder social das mulheres, visível nos “maternalismos”, lugares das lutas feministas por direitos sociais. [...] Na noção de “sororidade”, conformam-se a homogeneização e a ocultação das diferenças e desigualdades entre as mulheres (COSTA, 2004, p. 25)

Por esse motivo um ato de violência *contra uma mulher* - em seu significado mais simples - é algo que se combate pela afirmação das identidades, convertendo-se em uma manifestação *contra a mulher*. Ainda que existam avanços, em comparação com o passado recente, questões de gênero se mantêm invisibilizadas em diversos segmentos, sendo assimiladas com romantismo, como se verifica nas letras de músicas que apresentam a mulher consoante uma visão de um mundo machista, a partir do ponto de vista do *um* (SILVA, 2016, p. 3).

Um gênero musical que frequentemente coloca a mulher como o *outro*, conforme se depreende da análise de algumas canções, posicionando-a como a culpada de problemas associados a relacionamentos abusivos é o *sertanejo universitário*. Uma análise exploratória desse gênero musical oferece indícios à compreensão do papel que este exerce no imaginário popular e indica suas raízes e visibilidade no contexto dos *mass média*. Considerando-se que a música é um produto cultural, não se analisá-la de forma isolada, mostrando-se imprescindível verificar o contexto da sua inserção nas diversas atividades sociais, desvelando os seus múltiplos significados (Cf. PINTO, 2001, p. 223).

O gênero sertanejo, em suas origens, associava-se a uma espécie de *storytelling* dos problemas e sentimentos da vida na zona rural, narrado sob uma perspectiva poética. Nesse contexto, priorizava-se a relação entre o homem da

roça e mulheres inalcançáveis. Preponderantemente de natureza masculina, o sertanejo de "raízes caipiras" herdou um feeling dos bandeirantes, trazendo os desafios da epopeia vivida pelos homens do campo em busca do amor e da sua satisfação pessoal, em sentido amplo. A popularização do gênero manteve, de certa forma, a fidelidade temática. Permanece priorizando a narrativa das histórias vividas pelos homens no mundo atual, acrescentando-se elementos que concedem mais ênfase às emoções e à capacidade de sedução (persuasão) feminina, sobre a égide da carência (Cf. RODRIGUES, 2008, p. 142) Ainda que se mantenham os mesmos critérios, acentua-se a natureza o problema, submetendo a inteligência emocional do homem aos atos da mulher. Trata-se de uma relação do tipo ação *versus* reação. A culpa continua recaindo sobre a mulher, sendo o comportamento masculino uma espécie de *feedback emocional* da conduta feminina, dotada de uma perversão e de uma insensibilidade diante das carências afetivas, desejos, necessidades físicas e emocionais do homem.

A objetificação do sexo feminino presente nas canções, a presença de insinuações de relacionamento abusivo e perseguições - mesmo após o eu lírico afirmar que não havia mais relacionamento - é recorrente e se consolida a partir da constatação de que a “[...] música não é entendida apenas a partir de seus elementos estéticos, mas, em primeiro lugar, como uma forma de comunicação” (PINTO, 2001, p. 223). Ao se repetir reiteradamente um discurso - pelas rádios e *playlists* das plataformas digitais - se normaliza uma mensagem: a naturalização do machismo.

Sertanejo universitário e as questões de gênero

Como base metodológica para a realização desses estudos exploratórios utilizou-se, concomitantemente os livros: *O que é violência contra a mulher* (TELES; MELO, 2002) e *O segundo sexo* (BEAUVOIR, 1970). No que tange à preparação de questões de gênero e para uma análise da música como um produto cultural, utilizou-se como referência a *Antropologia da música* (PINTO, 2001), além de *Educação em direitos humanos* (SILVEIRA, 2007).

Após seleção criteriosa das músicas da *playlist* selecionada, foram feitas as classificações iniciais. A categorização amparou-se em literaturas que tratam do assunto, com especial atenção à fundamentação concedida por Simone de Beauvoir (1970). A análise das letras das músicas permitiu separá-las em uma tabela (**Tabela 1**), ordenada pelo título, tipo de abordagem sobre gênero presente na letra, trecho destacado, além de dedicar uma coluna para o(a) intérprete, compositor(a) e a indicação de gênero do *eu lírico* da música, considerando que maioria se mostra executada por homens. Essa constatação indica a existência de uma predominância masculina, reforçando o ponto de vista do imaginário de

supremacia do homem e sua cosmovisão distorcida da realidade. No entanto, grande parte das figuras femininas inseridas neste contexto, na tentativa de atingir o seu objetivo, se tornam agudas, abandonando os traços da feminilidade socialmente edificada. Trata-se de um processo de *empowerment*, cuja melhor tradução se manifesta pela ideia de fortalecimento. A mulher abandona uma condição de ser sensível, submissa e dependente. Não se trata de uma virilização, como se pode fazer crer, porque o fortalecimento não a conduz à condição viril. Trata-se de um processo de ruptura do condicionamento estabelecido, uma ação disruptiva diante de um constructo social que associa o gênero feminino à condição de desamparo e fragilidade, emancipando-a da ideia que a torna dependente do homem como provedor da sua segurança e sustento. Deve-se ressaltar que o contrário de feminino não é viril, do mesmo modo que o termo não implica em sinonímia com relação à masculinidade. A emancipação relacionada à(s) personagem(ns) das canções não pode estar associada a traços historicamente construídos para a sensibilidade feminina.

Essa discussão acerca do processo de socialização, com o fito de identificar o posicionamento de cada indivíduo na sociedade, conforme o imaginário social, vindica uma análise dos processos de interação entre adultos e crianças. Beauvoir (1970, p. 72) entende que, desde a tenra infância é comum criar esplendores da sociedade na personalidade do sujeito em formação. Em tese, apresentam-se dois movimentos possíveis. Ambos servem como fontes de inspiração. O primeiro deles, representado pela figura masculina – normalmente associada ao pai – e o segundo alinhado à figura feminina – habitualmente representada pela mãe. Seguir o feminino e alienar-se a esse padrão implica alienar-se de ser *o outro*, pois consideram-se naturalmente viris aquelas ações que afirmam a própria transcendência e femininas as condutas de alienação e submissão.

Esse traço constitutivo do ideal feminino se faz presente na música "Cobaia"²⁰, interpretada por Lauana Prado, que representa um *eu lírico* feminino e o objetifica. Na letra a cantora se põe como submissa ao personagem masculino. Ao fazê-lo, a mulher confirma o estado de *outro* (im-)posto pelo homem. Diante dessa condição não se apresentam as razões, não se questionam os fundamentos e simplesmente se aceita a situação, como se depreende da análise do trecho em que a cantora diz: **"Quando for beijar alguém / Testa esse beijo em**

²⁰ Uma cobaia, no contexto científico, consiste em um mero exemplar de laboratório. Representa um número, um exemplar, um simples dado de uma pesquisa. O problema de ser uma cobaia é que mesmo dando o consentimento, o sujeito não tem autonomia para interagir com a pesquisa. A situação da experimentação não permite que o participante seja o antagonista dos fatos ou das circunstâncias, caso ele assim o queira (Cf. MARQUES, 2007, p. 83). Ser uma cobaia humana é ser reduzido a um caso, a uma simulação ou a um simples exemplo (Cf. JONAS, 1997, p. 82 apud MARQUES, 2007, p. 83).

mim / Antes de amar meu bem / Testa esse amor em mim" (CALIMAN, 2018). De modo análogo temos as músicas "Algo mais" e "Ciumento eu", interpretadas por homens. Em ambas as personagens femininas são postas como objetos, em condição de submissão, diante da visão masculina. Nesses casos, reitera-se a ideia da existência de um dos gêneros se postando como o *um*, o dominante, o correto, aquele que coloca o gênero feminino na posição de *o outro* gênero, o não-masculino, que deve ser submisso ao dominante (Cf. BEAUVOIR, 1970, p. 12), como se observa nas letras que seguem:

Seria um jeito certo se meu coração / Fosse um pouco mais esperto / Não batesse em *beat* forte / Onde tem que ser discreto / Enxergasse sentimento em corpo que / Teoricamente tinha que ser / Apenas um objeto" (MENDANHA; MORAES, 2018)

Ciúme não / Excesso de cuidado / Repara não / Se eu não sair do seu lado / Tem uma câmera no canto do seu quarto / Um gravador de som dentro do carro / E não me leve a mal / Se eu destravar seu celular com sua digital / Eu não sei dividir o doce / Ninguém entende o meu descontrole / Eu sou assim não é de hoje / É tudo por amor / E tá pra nascer / Alguém mais cuidadoso e apaixonado do que eu / Ciumento eu / E o que é que eu vou fazer / Se eu não cuidar, quem vai cuidar do que é meu? / Ciumento eu (PEPATO JUNIOR; ALVES; CARVALHO; PEREIRA; DA SILVA, 2016).

Nos trechos em que se trata do “excesso de cuidado”, em detrimento de ciúmes, dizendo essas formas de comportamento são justificáveis porque “é tudo por amor”, observam-se indícios de um típico relacionamento abusivo, pois esse suposto excesso de cuidado evidencia uma relação de dominação. Não obstante, afirma-se para a mulher que “tem uma câmera no canto do seu quarto”, endossando os indícios acima mencionados com o agravante da invasão de privacidade e a violação de intimidade²¹. Ademais, na passagem em que se sustenta que “tá pra nascer alguém mais cuidadoso e apaixonado do que eu” percebe-se uma manifestação de comportamento típico de um *gaslighter*²², porque se busca evidenciar a sua superioridade em relação a qualquer parceiro(a).

²¹ A esse respeito Ferraz (1993, p. 449) destaca que “a intimidade é o âmbito do exclusivo que alguém reserva para si, sem nenhuma repercussão social, nem mesmo ao alcance da sua vida privada que, por mais isolada que seja, é sempre um viver entre os outros (na família, no trabalho, no lazer comum)”.

²² A prática do *gaslighting* consiste em um modo de silenciar e controlar uma pessoa, neste caso uma mulher. Estudos indicam que esse tipo de procedimento, pela natureza reiterada da ação, conduz diversas mulheres a casos de transtornos mentais.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Música	Questões de gênero (Tipo de Abordagem)	Trecho analisado	Intérprete	Compositor	Eu lírico (Gênero)
Cobaia (música 1)	- Objetificação - Minimização	Você tem / Um emprego pra mim / Olha aí / Qualquer coisa que / Que me mantenha perto de você	Mayara Lauana Pereira e Vieira (Lauana Prado); Carla Maraisa Henrique Pereira (Maraisa); Maiara Carla Henrique Pereira (Maia-ra)	Bruno Caliman; Gravadora: Comercial Fonografica RGE Ltda. Brasil, 2018.	Feminino
Algo mais (música 2)	Objetificação	Seria um jeito certo se meu coração Fosse um pouco mais esperto Não batesse em <i>beat</i> forte Onde tem que ser discreto Enxergasse sentimento em corpo que Teoricamente tinha que ser Apenas um objeto	José Alexandre da Silva Filho (Xand Avião) e Nivaldo Batista Lima (Gustavo Lima)	Blener Maycom Mendanha; Waleria Leao de Moraes. Gravadora: Comercial Fonografica RGE Ltda Brasil, 2018.	Masculino
Ciumento eu (música 3)	- Objetificação - Sentimento de posse	<i>Ciumento, eu? E o que é que eu vou fazer Se eu não cuidar, quem vai cuidar do que é meu?</i>	Luiz Henrique Teixeira Silveira Pereira; Diego Barros Silva (Henrique e Diego); Matheus Aleixo Pinto; Osvaldo Pinto Rosa Filho (Matheus e Kauan)	Antonio Aparecido Pepato Junior (Junior Pepato); Daniel Rodrigues Alves; Elcio Adriano Carvalho (Elcio Di Carvalho); Gustavo Gomes Pereira (Danillo Davilla); Larissa Ferreira da Silva. Gravadora: Sony Music	Masculino

EDUCAÇÃO BRASIL II

				Entertainment Brasil Ltda Brasil, 2016.	
Então foge (música 4)	- Diminuição do gênero feminino - Desrespeito à imposição da vontade femi- nina	<i>Sua boca diz não quer E meu ouvido diz duvido, duvido, duvido</i>	Leonardo Prado de Souza; Bruno Beluci Pereira (Marcos & Belutti)	Divino Gabriel dos Santos Junior (Gabriel Junior); Dou- glas Patricio Cabral Silva (Douglas Cabral) Gravadora: RGE Brasil, 2014.	Masculino
Senha do Celular (música 5)	- Diminuição do gênero feminino - Relaciona- mento abusivo - Manipulação	Se Não deixa pegar o celular / É porque tá traíndo / E tá mentindo / Alguma coisa tem	Luiz Henrique Teixeira Silveira Pereira; Diego Barros Silva (Henri- que e Diego)	Abel Vieira Melo (Mauri- cio Mello); Filipe Costa Silva (Filipe Escandurras) Gravadora: Sony Music Entertainment Brasil Ltda Brasil, 2014.	Masculino
Pro nosso bem (música 6)	Diminuição do gênero femini- no - Relaciona- mento abusivo. - “Gasligh- ting”, porque faz a vítima questionar sua noção de realidade.	Me tira uma dúvi- da aqui 'Cê 'ta bem mesmo ou é só pose? Tira uma dúvida aqui O tempo que passou longe de mim Fez bem ou não te fez tão bem assim? O que eu sei é que 'tá <i>bad</i> por aqui ? Pro nosso bem, escuta a dica Pega a sua vida e traz de volta	Gustavo Pie- roni Miotto (Gustavo Miotto);	Daniel Caon ; Elan Rubio Borges; Lucas Fernando Martins; Mar- cos Vinicius Soares de Oliveira Gravadora: Warner Chap- pell Edicoes Musicais Ltda. Brasil, 2018.	Masculino

EDUCAÇÃO BRASIL II

<p>Pronta para trair (música 7)</p>	<p>- Confirmação do viés do "outro" ***** - Libertação / Crítica ao relacionamento abusivo</p>	<p>Cê não vai saber com quem / Aprende como eu aprendi a dividir alguém</p>	<p>Yasmin dos Santos de Jesus (Yasmin Santos)</p>	<p>Luiz Henrique Paloni da Silva; Matheus Machado Marcolino; Mayara Lauana Pereira e Vieira Gravadora: Universal Music Publishing Ltda. Brasil, 2018.</p>	<p>Feminino</p>
<p>Fingindo maturidade (música 8)</p>	<p>- Diminuição do gênero feminino. - Abuso psicológico.</p>	<p>Tá achando que eu não 'to nem aí / Só porque mudei meu jeito de agir / Tá percebendo a diferença, né? / Faz tempo que eu não pego no seu pé / Eu nem reclamo quando você vai sair / Pra onde vai, e com quem, 'to nem aí / Acha que eu já não te amo / É tudo parte do meu plano</p>	<p>Jose Walter Tenorio Lopes e Gustavo Pieroni Miotto (Mano Walter / Gustavo Miotto)</p>	<p>Bruno Rigamonte Carneiro / Marder Bezerra Nunes Gravadora: Bmg Rights Management Brasil Ltda Brasil, 2018.</p>	<p>Masculino</p>
<p>Ciúmes Dela (música 9)</p>	<p>- Diminuição do gênero feminino - Sentimento de posse - Relacionamento abusivo</p>	<p>Vou seguir o exemplo dele. Minha casa vou demolir. Lá no alto da colina. Outra eu vou construir. Só com porta de entrada. E colocar a minha amada. E quero ver ela fugir</p>	<p>Joao Sergio Batista Correa Filho (João Carreiro) e Hilton Cesar Serafim Da Silva (Capataz)</p>	<p>João Carreiro e Capataz</p>	<p>Masculino</p>
<p>Cidade vizinha (música 10)</p>	<p>Relacionamento abusivo</p>	<p>Eu sei que ela 'ta na cidade vizinha / Mas eu preciso da boca dela na minha, ai ai ai /</p>	<p>Ricelly Henrique Tavares Reis; Edson Alves dos Reis Junior (Henri-</p>	<p>Baltazar Fernando Candido da Silva (Nando Marx); Christhyan</p>	<p>Masculino</p>

EDUCAÇÃO BRASIL II

		<p>Talvez essa hora saiu do banho / Tá se arrumando pra sair com as amigas, ai ai ai / Tomara que saia e dê tudo errado / E volte mais cedo, sem ninguém do seu lado, ô / Tomara que saia, dê tudo errado / E sinta saudades aqui do meu quarto</p>	que e Juliano)	<p>Bucci Nabas (Cristhyan Ribeiro); Douglas da Silva Barra (Douglas Mello); Hermes Adriano de Jesus Fagundes (Flavinho Tinto)</p> <p>Gravadora: Warner Chappell Edicoes Musicais Ltda.</p> <p>Brasil, 2018.</p>	
<p>Não to valendo nada (música 11)</p>	<p>Essa música cantada por um homem é considerado "ok" para muitos, mas se fosse alguém do gênero feminino, não teria a mesma aceitação.</p> <p>- Naturalização do machismo - Culpabilização da vítima / "mulher vista como culpada pelos impulsos do comportamento masculino"</p>	<p>Vou esperar minha mulher querer ir no banheiro Aí eu ganho cinco minutinhos de solteiro É rapidinho, ela nem vai desconfiar</p> <p>Eu tinha que ter vindo pra balada com os parceiros Aí não dava outra, ia rolar, não tinha jeito E lá em casa a gente ia se acabar</p> <p>Ai, tô valendo nada Vish, a minha carne é fraca</p>	<p>Ricelly Henrique Tavares Reis; Edson Alves dos Reis Junior (Henrique e Juliano)</p> <p>Joao Neto Nunes e Frederico Augusto Silva Nunes (João Neto e Frederico)</p>	<p>Ricelly Henrique Tavares Reis; Edson Alves dos Reis Junior (Henrique e Juliano)</p> <p>Gravadora: Bmg Rights Management Brasil Ltda</p> <p>Brasil, 2014.</p>	Masculino
<p>Teste da mãozinha (música 12)</p>	<p>"Gaslighting" / culpa do outro</p> <p>- Distorção de Realidade - Relacionamento Abusivo</p>	<p>Você não pensou / Só terminou / Nem abriu os seus olhos / Pra ver que fui eu nesse tempo / Um ano e acabou / Bom enquanto durou / É a desculpa</p>	<p>Matheus Neves Ferreira; Spartaco Luiz Neves Vezzani (Hugo & Guilherme)</p> <p>featuring Ricelly Henri-</p>	<p>Rafael Silva Borges; Larissa Ferreira da Silva; Gustavo Gomes Pereira (Danillo Davilla); Diego Henrique da Silveira Martins (Diego</p>	Masculino

EDUCAÇÃO BRASIL II

		/ De quem é des-provido de sentimento / 1 por cento é certeza de momento 99 é arrependimento / Vai, vai / Vai deixando a nossa vez passar / Vai, vai / Deixando mesmo acabar / Vai se preparando / Ai pro teste da mãozinha / Chora não / Quando ver outra mão / De mão dada com a minha	que Tavares Reis; Edson Alves dos Reis Junior (Henrique e Juliano)	Silveira) Gravadora: Comercial Fonografica RGE Ltda Brasil, 2018.	
Deixa eu te chamar de meu amor (música 13)	- Reafirmação de um imaginário social de dominância masculina - “Perfil do homem que não dialoga, que age como um caçador “	Sou do tipo que não fala Por que muito melhor é fazer Se duvidar eu mostro pra você Que além de carinhoso Na cama eu sei te dar prazer iê	Natanael Silva de Lima (Dodô Pressão)	Iverson de Souza Araujo (DJ Ivis); Joao Victor Silva Vieira (Vitinho Sanfoneiro); Walber Cassio de Oliveira Mouzinho	Masculino

Tabela 1: sertanejo universitário e as questões de gênero.

Na música *Então foge* acontecem questões parecidas, mas o eu lírico masculino afirma que a personagem do gênero feminino necessita dele, além de não considerar o que é dito por ela: "*Sua boca diz não quer / E meu ouvido diz duvido, duvido, duvido*" (SANTOS JUNIOR; SILVA, 2014)²³. Evidencia-se que o *eu lírico* põe a personagem feminina em uma desvantagem social, tendo em vista que as palavras dela não possuem valor para ele. Não obstante, ele afirma que as ações da personagem feminina deveriam ser diferentes, pois esta é inteligente²⁴: "**Pois é, para de dar na trave / Com teu sentimento / De mascarar des-**

²³ Por questões didáticas sempre convém ressaltar a imprescindibilidade do reconhecimento da expressão “não é não!”, criada para o carnaval de 2018 sob inspiração da máxima “meu corpo, minhas regras” (Cf. ISTOÉ, 2018)

²⁴ De acordo com diversas autoras feministas, acusar uma mulher de irracionalidade é um modo clássico de silenciar e controlá-la (uma prática chamada *gaslighting*), e que as mulheres em situação

culpas / Com esse argumento / Isso não é legal / Pra uma mulher inteligente / De um metro e setenta e três". Fortalecendo o imaginário da dominância do sexo masculino, assim como era feito com os mitos no decorrer da história da humanidade (BEAUVOIR, 1970, p. 182). Trata-se de uma situação na qual se mantém o imaginário do gênero que se autoproclama dominante, detendo o controle sobre o outro. De modo semelhante verifica-se na música "Senha do celular", o desrespeito à privacidade do outro em benefício próprio, acusando a personagem feminina, após a tentativa de resguardar a própria intimidade, como mostra o seguinte trecho: **"Se não deixa pegar o celular / É porque tá traindo / E tá mentindo / Alguma coisa tem"** (MELO; SILVA, 2014).

Na canção *Pro nosso bem*, interpretada por Gustavo Míoto (2018), no álbum "Pé na areia", a violência de gênero reaparece quando a mulher é rebaixada à posição do *outro*, especialmente quando o *eu lírico* a coloca em desvantagem social, presumindo ser uma parte fundamental da vida dela, mesmo considerando que ele é quem sofre:

Me tira uma dúvida aqui / 'Cê 'ta bem mesmo ou é só pose? / Tira uma dúvida aqui / O tempo que passou longe de mim / Fez bem ou não te fez tão bem assim? / O que eu sei é que 'tá bad' por aqui (CAON; BORGES; MARTINS; OLIVEIRA, 2018).

A letra fortalece o imaginário da dominância de um dos gêneros, da dependência do *outro* diante do *eu*. Apresenta-se o entendimento de que a reciprocidade na relação entre os personagens não se trata de algo entre homens e mulheres, mas entre homens através das mulheres, sustentando isso ao defender a necessidade de um pelo outro (Cf. BEAUVOIR, 1970, p. 92). Na música "pronta para trair", interpretada por Yasmin Santos (2017), nós temos a confirmação do viés do *outro*, confirmando este imaginário criado de o gênero masculino ser "um gênero" e o feminino "o outro gênero", aquele não-masculino, tratando a mulher como um objeto (BEAUVOIR, 1970, p. 15), como se apresenta no excerto da canção:

Tô pronta pra trair / Joguei fora a vergonha que eu tinha na cara / Vou sair por ai / E na primeira boca vou fazer parada / Não vai ser na sua frente / 'Cê não vai saber com quem / Aprende como eu aprendi a dividir alguém (DA SILVA; MARCOLINO; VIEIRA, 2017).

Esse trecho possui caráter ambíguo. Também pode ser visto como uma forma de libertação ou crítica ao comportamento masculino. No entanto, existe a possibilidade de se verificar nessa canção que o *eu lírico* sofreu por ter sido

de violência acabam sendo mais frequentemente afetadas por transtornos mentais (Cf. BILLAND; PAIVA, 2017, p. 2982)

abusada e controlada psicologicamente, após ter perdoado diversas traições. Isso já seria um problema, no entanto, para resolvê-lo, a personagem faz o que Simone de Beauvoir chama de abandono da feminilidade, para atingir a transcendência, porque toma decisões socialmente associadas ao gênero masculino, como mostra o excerto:

Mesmo em Adler, a vontade de potência não passa de uma espécie de energia absurda; ele denomina "protesto viril" todo projeto em que se encarna a transcendência. Quando uma menina sobe a uma árvore é, a seu ver, para igualar-se aos meninos: não imagina que subir numa árvore lhe agrade; (BEAUVOIR, 1970, p. 71).

Na música *teste da mãozinha*, interpretada por Hugo e Guilherme (2018), acontece o mesmo fator que se dá música *Não tô valendo nada*, algo conhecido atualmente com *gaslighting*²⁵, em que a figura masculina deposita toda a culpa na figura feminina, tratando-a por vezes um objeto, em outras considerando-a a vilã do contexto, fortalecendo o imaginário de desvantagem social, que é repetido ao longo da história da mulher. (BEAUVOIR, 1970, p. 183).

Você não pensou / Só terminou / Nem abriu os seus olhos / Pra ver que fui eu nesse tempo / Um ano e acabou / Bom enquanto durou / É a desculpa / De quem é desprovido de sentimento / 1 por cento é certeza de momento 99 é arrependimento / Vai, vai / Vai deixando a nossa vez passar / Vai, vai / Deixando mesmo acabar / Vai se preparando / Aí pro teste da mãozinha / **Chora não / Quando ver outra mão / De mão dada com a minha** (BORGES; DA SILVA; PEREIRA; MARTINS, 2018).

Em *Fingindo Maturidade*, os autores (CARNEIRO; NUNES, 2018), mais uma vez, constroem uma objetificação do gênero feminino, pois o *eu lírico* coloca a personagem feminina em condição de desvantagem social, ao subentender que está errado por não controlar a vida da personagem feminina, como pode ser observado na seguinte passagem:

Eu nem reclamo quando você vai sair / Pra onde vai, e com quem, 'to nem aí / Acha que eu já não te amo / É tudo parte do meu plano / 'Tá dando certo / Tanto é que já passou da hora de você ir / E você ainda está aqui / Eu aprendi que pra te prender / É só deixar a porta aberta, ai ai ai / Nem que eu morra engasgado de ciúme / Sufocado de saudade / Eu vou fingindo essa maturidade (CARNEIRO, NUNES, 2018)

²⁵ Um entendimento possível encara o **gaslighting** como um transtorno de personalidade baseado na impulsividade, utilizando de uma manipulação lenta e insidiosa para desafiar a noção de realidade da vítima (Cf. SARKIS, 2019).

EDUCAÇÃO BRASIL II

Os autores tratam como expressão de "amor" o ato de controlar a movimentação da pessoa, algo considerado normal - especialmente pela interpretação apresentada por uma pessoa do sexo masculino. Ora, se ele abriu mão de coisas, nada mais justo que ela faça o mesmo. No entanto, se isso estivesse acontecendo de modo inverso, sendo a pessoa do gênero feminino que colocasse imposições, provavelmente teríamos uma música diferente, como "Eu tô voando" de Pedro e Davi: **Essa mina no meu coração queria um cadeado / Olhou pra mim disse é só meu / E ai daquela que se aproximar / Menina tola / Pássaro nasce pra voar / E eu te digo que na minha vida ninguém tem direito de mandar** (Pedro e Davi, 2019). Muito semelhante à música "fingindo maturidade", apresenta-se a música *ciúmes dela*, de João Carreiro e Capataz (CORREA FILHO; DA SILVA, [s.d.]), que possui um caso parecido, como se pode ver:

A casa de João de Barro. / Tem porta e não tem janelas. / É ciúmes é ciúmes. / Que ele sente dela. / Só tem porta de entrada. / Quem entra tem que voltar. / Não tem sala nem cozinha. / Só um quarto para amar. / Vou seguir o exemplo dele. / Minha casa vou demolir. / Lá no alto da colina. / Outra eu vou construir. / Só com porta de entrada. / E colocar a minha amada. / E quero ver ela fugir (CORREA FILHO; DA SILVA, [s.d.]).

Cidade Vizinha, de Henrique & Juliano (2018), também se encontra no grupo de músicas que fortalecem o imaginário citado anteriormente, que faz menção ao ponto de vista masculino, ao colocar a mulher em desvantagem social e tratá-la como um objeto Além disso, precisa-se observar com cautela o fato de o *eu lírico* masculino se considerar no poder, de ter posse sobre a personagem feminina (Cf. BEAUVOIR, 1970, p. 12), como se verifica na seguinte passagem:

Sua cabeça anda sem ter tempo pra pensar / Que antes era a gente e hoje é vida singular / E agora? / Pra quem 'tá solteiro, cidade grande é foda / Eu sei que ela 'tá na cidade vizinha / **Mas eu preciso da boca dela na minha**, ai ai ai ai / Talvez essa hora saiu do banho / 'Tá se arrumando pra sair com as amigas, ai ai ai ai / **Tomara que saia e dê tudo errado / E volte mais cedo, sem ninguém do seu lado, ô / Tomara que saia, dê tudo errado** / E sinta saudades aqui do meu quarto / Sua cabeça anda sem ter tempo pra pensar / Que antes era a gente e hoje é vida singular / E agora? (E agora?) / Pra quem 'tá solteiro, cidade grande é foda (REIS; REIS JUNIOR, 2018).

Trata-se de outra música que, por ser interpretada por um cantor, do gênero masculino, submete-se a uma hermenêutica distinta de uma eventual

interpretação construída com base em uma personagem feminina e interpretada por uma mulher.

Em “deixa eu te chamar de meu amor” (2018) é possível fazer uma análise da ação social masculina e do imaginário criado no seu entorno. O *eu lírico* atua como um caçador, de forma primitiva e pouco civilizada, remetendo sua conduta a algo firmado em um passado longínquo e que se manifesta no seu interior, fortalecendo reiteradamente este imaginário: “Sou do tipo que não fala / Por que muito melhor é fazer / Se duvidar eu mostro pra você / Que além de carinhoso / Na cama eu sei te dar prazer, iê” (ARAUJO, VIEIRA, MOUZINHOS, 2019)

Outra composição que pode ser integrada a esse escopo de investigação é “Não tô valendo nada”, de Henrique & Juliano (2013). Neste caso, o *eu lírico* da canção pratica vários tipos de violência contra as personagens femininas, como a objetificação do gênero feminino, fortalecendo a classificação do feminino como *o outro*, naturalizando a ação, porque o agressor entende que está agindo contra um diferente (BEAUVOIR, 1970, p. 12), como se verifica na letra da canção a seguir:

Logo hoje que eu saí com a minha namorada / Pra fazer uma média com ela na balada / Essa menina também resolveu sair de casa / Toda produzida, a mais top da galáxia / Tá tirando onda, rebolando na minha frente / De saia curtinha, sorriso indecente / Ela é gostosa, e só faz isso pra me provocar / Sabe que eu fico doido vendo ela dançar / Vou esperar minha mulher querer ir no banheiro / Ai eu ganho cinco minutinhos de solteiro / É rapidinho, ela nem vai desconfiar / Eu tinha que ter vindo pra balada com os parceiro / Ai não dava outra, ia rolar, não tinha jeito / E lá em casa a gente ia se acabar (REIS; REIS JUNIOR, 2014).

Ao dizer que todas as ações da personagem feminina descritas são para lhe instigar, o *eu lírico* transfere a culpa de suas vontades para a personagem, tratando-a como um objeto de posse, algo que se constitui como objeto do seu desejo, algo que remete ao imaginário construído sobre os mitos, onde a culpa de certos eventos seriam de personagens femininas ou de uma personagem feminina (BEAUVOIR, 1970, p. 183).

Considerações conclusivas

O presente trabalho apresenta resultados de uma análise exploratória que identificou a existência de um machismo romantizado, que se mostra naturalizado na construção histórica do gênero identificado como *sertanejo universitário*. A naturalização da violência de gênero, no contexto desse segmento musical, a partir das músicas analisadas, endossa a banalização da figura feminina e

do machismo naturalizado. Ações como a diminuição do gênero feminino não acontecem de modo acidental, porque se constitui como algo que se constrói e se consolida gradualmente, por muitas gerações, tornando-se presente no cotidiano das pessoas, do mesmo modo que se apresenta nas músicas, nas histórias e mitos contados ao redor da fogueira. Ao mesmo tempo que se mostra lúdico para crianças, esse tipo de comportamento fortalece a ideia de uma hierarquia entre os gêneros, naturalizando o entendimento distorcido e afastando a possibilidade de diálogo acerca dessas questões.

No que tange ao que foi chamado por Beauvoir de *transcendência* – que, dentro do pensamento existencialista que ela compartilha com Sartre, consiste na possibilidade de fugir à facticidade, tornando-se resultado das suas próprias escolhas - na relação entre os grupos de gênero, o condicionamento das mulheres implica na reificação do abandono *do outro*. Uma eventual sujeição à vontade masculina mostra-se como um procedimento natural, mas que deveria ser veementemente rejeitado. Nos casos de libertação, a situação disruptiva promove a mulher à condição de protagonista da sua existência, assumindo a condição de *um* e rompendo com a sujeição que a condenava à condição de *outro*. Neste caso, pela transcendência, a mulher rebela-se contra a violência exercida contra o grupo que ela integra e exige tratamento igualitário. Não se trata de virilizar-se, mas de romper com as amarras da submissão e do controle externo da sua vontade e da sua existência. Ao seguir caminho distinto das previsões e condicionamentos sociais, abre uma possibilidade à inserção de um novo *modus vivendi*, no qual se opta por ser algo que transcende à simples condição de fragilidade, assumindo a voz em discursos utilizados pelo grupo dominante, mesmo que este não a deseje ver como *um*.

As canções analisadas permitem oferecer um caminho para o processo de deseducação, de formação crítica para atuar diante de questões sensíveis, que integram a cosmovisão daqueles que são consumidores desse gênero musical. As vozes que se expressam por essas canções estão para além das expressões dos intérpretes, porque buscam intencionalmente – mesmo que de modo velado – cristalizar a banalização dos processos de violência contra as mulheres e sedimentar os padrões heteronormativos, que as colocam diante de flagrantes desvantagens sociais – no plano simbólico e material. As formas de violência de gênero são violações aos direitos humanos. Não obstante, os intérpretes destas canções possuem notoriedade e são influenciadores de opiniões de massa. Os dados apontam que o *sertanejo universitário*, enquanto um produto cultural e um meio de comunicação, tem potencial para influenciar os padrões de comportamento dos indivíduos que consomem esse produto, criando identidades, padrões e circunstâncias sociais capazes de banalizar e naturalizar a violência de gênero. Verifica-se que a dignidade humana se posiciona em condição de desvantagem,

especialmente no que tange aos processos de gênero que serviram de força motriz para a construção dessa investigação. Diante do exposto, cabe uma reflexão sobre as possibilidades de construção de parâmetros para a desconstrução do imaginário, em prol da emancipação dos sujeitos e da (re-)afirmação da dignidade humana.

Referências

ARAÚJO, Iverson de Souza; VIEIRA, Joao Victor Silva; MOUZINHO, Walber Cassio de Oliveira. **Deixa eu te chamar de meu amor**. Intérprete(s): Natanael Silva de Lima (Dodô Pressão). [s.l.]: Bmg Rights Management Brasil Ltda, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iOv3RmqE9so>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

ARAÚJO, M. F. **Diferença e igualdade nas relações de gênero**: revisitando o debate. Rio de Janeiro: *Psicol. clin.* v.17 n.2, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652005000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 29 de abril de 2019.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**: fatos e mitos. 4.a Ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BILLAND, Jan; PAIVA, Vera Silvia Facciolla. Desconstruindo expectativas de gênero a partir de uma posição minoritária: como dialogar com homens autores de violência contra mulheres?. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 2979-2988, Set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017002902979&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 Jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-81232017229.13742016>.

BORGES, Rafael Silva; DA SILVA, Larissa Ferreira; PEREIRA, Gustavo Gomes; MARTINS, Diego Henrique da Silveira. **Teste da mãozinha**. Intérprete(s): Matheus Neves Ferreira; Spartaco Luiz Neves Vezzani (Hugo & Guilherme) featuring Ricelly Henrique Tavares Reis; Edson Alves dos Reis Junior (Henrique e Juliano). [s.l.]: Comercial Fonográfica RGE Ltda, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1qUq6GHjGy4>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CALIMAN, Bruno. **Cobaia**. Intérpretes: Mayara Lauana Pereira e Vieira (Lauana Prado); Maiara Carla Henrique Pereira (Maiara); Carla Maraisa Henrique Pereira (Maraisa); [s.l.]: Comercial Fonográfica RGE Ltda, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-ZByWa9hH5s>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

EDUCAÇÃO BRASIL II

CAON, Daniel ; BORGES, Elan Rubio; MARTINS, Lucas Fernando; OLIVEIRA, Marcos Vinicius Soares de. **Pro nosso bem**. Intérprete(s): Gustavo Pieroni Mioto (Gustavo Mioto). [s.l.]: Warner Chappell Edicoes Musicais Ltda, 2018. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=FRWgGvmUDkE>>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CARNEIRO, Bruno Rigamonte; NUNES, Marder Bezerra. **Fingindo maturidade**. Intérprete(s): Jose Walter Tenorio Lopes e Gustavo Pieroni Mioto (Mano Walter / Gustavo Mioto). [s.l.]: Bmg Rights Management Brasil Ltda, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UmtxtnP9AmA>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CORREA FILHO, João Sergio Batista; DA SILVA, Hilton Cesar Serafim. **ciúmes dela**. [s.l.]: [s.e.], [s.d.]. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/joao-carreiro-capataz/1139954/>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

COSTA, Suely Gomes. Movimentos feministas, feminismos. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.12, n. spe, p. 23-36, Dec. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2004000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2004000300003>.

DA SILVA, Luiz Henrique Paloni; MARCOLINO, Matheus Machado; VIEIRA, Mayara Lauana Pereira e. **Pronta pra Trair**. Intérprete(s): Yasmin dos Santos de Jesus (Yasmin Santos); [s.l.]: Universal Music Publishing Ltda, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hmPbyvEhQU4>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

DORTHER, Jean-François. **Dicionário de Ciências Humanas**. Tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERRAZ, Tércio Sampaio. Sigilo de dados: direito à privacidade e os limites à função fiscalizadora do Estado. **Revista da Faculdade de Direito da USP**, São Paulo: v. 88, 1993.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2004.

ISTOÉ. 'Não é não': brasileiras em campanha contra assédio no Carnaval. 2018. Disponível em: <https://istoe.com.br/nao-e-nao-brasileiras-em-campanha-contra-assedio-no-carnaval/>. Acesso em 23 fev. 2020.

MARQUES, Divina Eterna Vieira. **Responsabilidade e sustentabilidade: uma Ética para o desenvolvimento**, Goiânia: UFG, 2007 (Tese de Doutorado)

MELO, Abel Vieira; SILVA, Filipe Costa. **Senha do celular**. Intérprete(s): Luiz Henrique Teixeira Silveira Pereira; Diego Barros Silva (Henrique e Diego) . [s.l.]: Sony Music Entertainment Brasil Ltda, 2014. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=GCou_tz2UBA>. Acesso em: 23 dez. 2019.

MENDANHA, Blener Maycom; MORAES, Waleria Leao de. **Algo mais**. Intérprete(s): José Alexandre da Silva Filho (Xand Avião) e Nivaldo Batista Lima (Gustavo Lima). [s.l.]: Comercial Fonografica RGE Ltda, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6Bc5gLGeI20>>. Acesso em: 22 dez. 2019.

Pedro & Davi. **Eu tô voando**. [s.l.]: [s.e], 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=c7jPIT8ziHY>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PEPATO JUNIOR, Antonio Aparecido; ALVES, Daniel Rodrigues; CARVALHO, Elcio Adriano; PEREIRA, Gustavo Gomes; DA SILVA, Larissa Ferreira. **Ciumento eu**. Intérprete(s): Luiz Henrique Teixeira Silveira Pereira; Diego Barros Silva (Henrique & Diego); Matheus Aleixo Pinto; Osvaldo Pinto Rosa Filho (Matheus & Kauan). [s.l.]: Sony Music Entertainment Brasil Ltda, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FRWgGvmUDkE>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PINTO, Thiago Oliveira. **Som e Música: Questões de**. V.44, nº1. São Paulo: Revista antropologia 2001.

REIS, Ricelly Henrique Tavares; REIS JUNIOR, Edson Alves dos. **Cidade vizinha**. Intérprete(s): Ricelly Henrique Tavares Reis; Edson Alves dos Reis Junior (Henrique e Juliano); Joao Neto Nunes e Frederico Augusto Silva Nunes (João Neto e Frederico). [s.l.]: Bmg Rights Management Brasil Ltda, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BN7CJkvbt3I>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

REIS, Ricelly Henrique Tavares; REIS JUNIOR, Edson Alves dos. **Não tô valendo nada**. Intérprete(s): Ricelly Henrique Tavares Reis; Edson Alves dos Reis Junior (Henrique e Juliano); Joao Neto Nunes e Frederico Augusto Silva Nunes (João Neto e Frederico). [s.l.]: Bmg Rights Management Brasil Ltda, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oQGTRuykgLU>>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

RODRIGUES, E. C. R. **músicas sertanejas: um diálogo entre raízes e ideologias**. Santa Cruz do Sul: Signo. vol. 33 n 54, p. 141-192, jan-jun, 2008.

SANTOS JUNIOR, Divino Gabriel dos; SILVA, Douglas Patricio Cabral. **Então foge**. Intérprete(s): Leonardo Prado de Souza; Bruno Beluci Pereira (Marcos & Belutti). [s.l.]: Comercial Fonográfica RGE Ltda, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iwRTC-x_jzw>. Acesso em: 20 dez. 2019.

EDUCAÇÃO BRASIL II

SARKIS, Stephanie Moulton. **O Fenômeno Gaslighting**: a estratégia de pessoas manipuladoras para distorcer a realidade e manter você sob controle. São Paulo: Cultrix, 2019.

SILVA, M. A. **Músicas que Violentam a mulher**: representações machistas nas letras do forró estilizado. Pernambuco: UFP, 2016.

SILVEIRA, R. M. G., *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. **O que é violência contra a mulher**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

ZENAIDE, M.N.T., *et al.* **Direitos Humanos**: capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2008.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DIFICULDADES E IMPEDIMENTOS À FORMAÇÃO STRICTO SENSU

*Lúcia Aparecida Ancelmo
Vera Adriana Huang Azevedo Hypólito
Annecy Tojeiro Giordani*

Introdução

As transformações sociais e tecnológicas que a sociedade contemporânea tem vivenciado impactam na área da Educação, modificando as relações no ambiente escolar e as práticas docentes e pedagógicas. A realidade atual é um cenário com mudanças diárias e aceleradas, carregadas de informações, muitas vezes contingenciais, que corroboram com a dificuldade da estruturação de uma prática docente que se direcione ao ensino e a formação dos alunos, considerando os processos de construção da cidadania (PIMENTA, 1999).

Para a autora supracitada, é nesse horizonte que se encontra o professor e sua prática profissional, desafiada a se reinventar todos os dias, na busca de desenvolver um ensino que supere a avalanche de informações aleatórias, por meio de metodologias que possibilitem processos construtivos de ensino e de aprendizagem pelo seu exercício profissional. Assim, a formação continuada pode ser compreendida como uma alternativa para instrumentalizar e formar o professor para a superação do desafio de atuar na docência diante do contexto apresentado, uma vez que o aprimoramento profissional pode ofertar o conhecimento necessário para uma prática docente que corresponda às necessidades atuais de formação dos alunos.

Para que seja possível perceber uma prática docente dotada desse potencial transformador, entende-se ser necessário que a formação de professores se encaminhe para esse objetivo, deixando para trás a antiquada concepção de uma formação continuada reprodutora, na qual a função do professor é percebida como uma peça em uma engrenagem e que a sua formação deve atender aspectos legais e pontuais do currículo (PIMENTA, 1999).

Nesse sentido, este estudo objetivou discutir e identificar proposições de superação para as dificuldades e impedimentos enfrentados por 21 professores de cursos técnicos dos Estados do Paraná e São Paulo para realizarem cursos na modalidade *Stricto Sensu*.

Na verdade, trata-se de um recorte de um estudo desenvolvido por Giordani *et al* (2019), o qual buscou levantar os aspectos que levam professores de

cursos técnicos a realizarem ou não formação *Stricto Sensu*, sendo apontado que: “[...] pode-se considerar verdadeiro o pressuposto de que os professores que realizam um curso de formação continuada *Stricto Sensu* fazem vários sacrifícios e passam por diversas dificuldades para finalizá-lo” (GIORDANI *et al.* 2019, p. 1679). Embora apenas um dos participantes tenha mencionado não ter enfrentado dificuldades para sua formação *Stricto Sensu*, o presente estudo apresentará uma discussão direcionada apenas às dificuldades e impedimentos dos professores em cursarem o *Stricto Sensu*, buscando um paralelo com as concepções teóricas deste referencial a respeito da formação continuada.

Isso posto, o presente estudo tem natureza qualitativa sendo que, o aporte bibliográfico possibilitou realizar um levantamento teórico a respeito da formação continuada, apoiada, sobretudo, em Pimenta (1999), Libâneo; Pimenta (1999), Libâneo (2004; 2015), Gauthier *et al* (2006) e Tardif (2014). Os objetivos foram analisar as dificuldades e impedimentos elencados na pesquisa de Giordani *et al* (2019) e, levantar e discutir proposições apresentadas pelos professores com vistas a minimizar tais situações.

Formação continuada de professores

Ao longo da história da formação dos professores, houve momentos diferentes com valorização e preconização de diversos aspectos no planejamento e desenvolvimento de ações para esta finalidade. A ideia de que, para o exercício da docência, o professor precisa lançar mão de um repertório de conhecimentos (GAUTHIER *et al.*, 2006), acaba por direcionar a organização curricular dos conteúdos de formação inicial e continuada. Este histórico da formação de professores, possui em sua trajetória recente um marco a respeito das primeiras discussões no cenário brasileiro com a finalidade de buscar soluções para uma formação que era direcionada por uma legislação que não atendia às necessidades formativas dos professores (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Nos anos 1980, constituídos em movimentos de educadores, os professores iniciaram um processo de organização da categoria de profissionais da educação com o objetivo de colocar em discussão seus direitos, dentre os quais destacava-se as perspectivas de formação para a prática docente. Nesse sentido, um referencial desse movimento foi a I Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo, no ano de 1980. Na ocasião foram promovidas discussões acerca do contexto curricular dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, com a finalidade de identificar possíveis encaminhamentos para avanços no campo de formação dos docentes (BRASIL, 1988).

O mesmo documento supracitado, indica ainda que, em 1988 a Constituição Federal contemplou garantias à educação no capítulo intitulado “Da

EDUCAÇÃO BRASIL II

Educação, Da Cultura e Do Desporto”, o qual apresenta um conjunto de artigos diretamente voltados aos princípios regulamentadores da Educação no Brasil. Nesse contexto, a redação que aborda a Educação na Constituição designou aspectos como a organização da oferta em diversos níveis e modalidades de ensino, a valorização dos profissionais da educação por meio da implementação de planos de carreira e a destinação de recursos específicos à manutenção das estruturas educacionais no país, bem como a instituição de políticas públicas desenvolvidas nesse âmbito.

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) é promulgada e na redação do parágrafo único, do artigo 61, são apresentadas as prerrogativas dos profissionais da educação quanto aos fundamentos da formação dos professores. Assim, este parágrafo menciona que a formação deverá propiciar aos profissionais conhecimentos científicos relacionados ao exercício de sua profissão, conteúdos que estabeleçam conexão entre teoria e prática e o aproveitamento de formações e experiências anteriores (BRASIL, 1996).

No artigo 62, § 1º, a Lei estabelece que os processos de formação inicial e continuada para a capacitação dos docentes deverão ocorrer colaborativamente entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Município, preferencialmente em modalidade presencial, podendo também utilizar recursos tecnológicos de educação a distância.

Outra garantia da LDBEN com relação à formação de professores está prevista no artigo 62-A, parágrafo único, no qual é estabelecida o direito à formação continuada dos professores em seu local de trabalho ou em Instituições de Ensino Superior, contemplando nessa forma, cursos educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Ainda na LDBEN, o artigo 67 regulamenta que os sistemas de ensino implementarão políticas de valorização dos profissionais da educação com garantias como a oferta de formação continuada, o afastamento remunerado para formação, a progressão na carreira baseada em sua titulação e período destinado aos estudos incluídos na carga horária de trabalho.

Com o intuito de dar aplicabilidade aos princípios constitucionais e da LDBEN, o Plano Nacional da Educação de 2014 (BRASIL, 2014) apresenta um conjunto de metas para a Educação brasileira, que contempla ações de diversos aspectos. Dentre suas metas é enfatizada a formação continuada, com destaque as metas 13, 14, 15, 16, 17 e 18:

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto

EDUCAÇÃO BRASIL II

do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Todas essas metas possuem estratégias contempladas no plano para viabilizar o seu alcance. Nesse sentido, podem ser observadas no PNE estratégias como a formalização de parcerias com universidades e outras instituições de ensino; o financiamento de bolsas de estudo e outras ações para o incentivo e a oportunidade de formação continuada de professores (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, diante de toda a estrutura legal ora apresentada e as garantias previstas com relação à formação continuada de professores, emerge a indagação sobre o que é necessário que um professor saiba para que possa desempenhar o exercício de sua profissão. Na perspectiva de Tardif (2014) os saberes dos professores encontram-se em um campo amplo, no qual são contemplados conhecimentos diversos, como, por exemplo, os saberes relacionados à Pedagogia, Didática, Disciplinares e outros conhecimentos necessários à prática docente. Esses conhecimentos não são permanentes, no decorrer do tempo se

modificam devido às transformações nos fundamentos e concepções da educação (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

No entanto, esse repertório de saberes é composto por blocos distintos, que muitas vezes, nos processos formativos são fragmentados e dissociados da prática docente, criando uma lacuna entre os blocos e entre as necessidades de formação relacionadas ao exercício da função docente (PIMENTA, 1999). Nesse aspecto, a autora elucida que, durante o processo de alternância e fragmentação dos saberes na formação dos professores, houve tempo em que a prioridade de formação era voltada aos saberes pedagógicos, valorizando a relação entre professor e aluno e as técnicas de ensino. Em outro momento, o foco para a formação era o saber científico, focando na didática das disciplinas e, em poucos momentos, no saber experiencial.

Fato é que, essa formação voltada para a fragmentação e alternância de saberes, dando maior *status* a alguns deles em detrimento de outros, não atendia às necessidades de formação para que as práticas docentes e pedagógicas estivessem apoiadas nesse conhecimento e conseguissem desempenhar o seu papel no ensino com efetividade (PIMENTA, 1999).

Tardif (2014) concorda que, para que os processos formativos tenham interferência positiva nas práticas docentes e pedagógicas, é necessário que esses saberes não sejam percebidos como fenômenos isolados, mas que a sua compreensão seja uma composição que tem como ponto de partida a realidade do contexto em que se situa.

Durante todo o tempo em que a formação de professores teve o foco na atualização de conteúdos curriculares e outros conhecimentos técnicos desconexos da sala de aula, o professor está frente à frente com a realidade da docência. Nesse ponto, ressalta-se a importância de que os processos de formação compreendam quais saberes são necessários aos professores em seu contexto de atuação (PIMENTA, 1999).

Nesse sentido, Libâneo (2015) afirma que, atualmente uma das dificuldades dos professores está em articular a prática docente, o domínio de seus conteúdos disciplinares e os saberes e habilidades voltados para o ensino. O autor elucida que essa dificuldade é a reprodução de um processo formativo que perpetua a dissociação entre os conteúdos das disciplinas e os saberes docentes nas formações ofertadas.

Dessa forma, Gauthier *et al* (2006), defendem que a melhora da prática pedagógica está diretamente associada aos processos de formação dos professores e da mobilização dos saberes docentes. Os autores mencionam que os saberes dos professores compõem um repertório que impulsionarão à docência para a ampliação das possibilidades de ensino, dando o suporte necessário para o desenvolvimento das atividades docentes.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Para que isso ocorra, é necessário que os processos de formação de professores tenham como ponto de partida e de chegada a realidade da sala de aula (PIMENTA, 1999), uma vez que, no ambiente de trabalho é que se desenvolve a prática docente. Desse modo, é imprescindível um olhar para as necessidades de formação levando em conta o ambiente para que haja uma intervenção positiva no ensino e na aprendizagem (LIBÂNEO, 2004).

Para Libâneo e Pimenta (1999), os investimentos em uma formação continuada de qualidade para os professores irá refletir na melhoria das práticas docentes em projetos pedagógicos resultando na superação de problemas com o ensino e a aprendizagem, o que encaminhará a educação para melhores níveis de qualidade.

Em contrapartida, Libâneo (2004) assevera que, apesar da legislação que garante a formação continuada aos professores, muitas vezes as políticas públicas não conseguem atingir às perspectivas de formação dos profissionais e das instituições. No entanto, mesmo diante desse cenário, muitos professores buscam formação de maneira voluntária, muitas vezes arcando com as consequências dessa iniciativa e enfrentando dificuldades.

Nesse sentido, os níveis de qualidade na educação desejáveis, contemplados no PNE (BRASIL, 2014), exigem que a formação dos professores seja repensada, sendo necessárias estratégias que possibilitem a estes profissionais processos formativos que os permitam constituir sua prática docente em alicerces inovadores (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999), que atendam às novas perspectivas educacionais no Brasil.

Postas as metas do PNE com relação à formação dos professores, identifica-se a intencionalidade de elevar os níveis de qualidade na educação, tendo como ponto de partida o profissional, sua prática docente, sua formação e sua valorização. Porém, é necessário criar os mecanismos adequados e assertivos para o alcance dessas metas, a fim de que estas, além de possibilitar a formação, também possam impactar de maneira direta as Instituições de Ensino e seus projetos pedagógicos (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

Segundo Tardif (2014), para a superação de uma formação que valorize apenas alguns aspectos dos saberes, é preciso também valorizar os saberes dos próprios professores, aqueles que eles mesmos produzem diante do exercício de sua profissão. Além disso, é importante que, no planejamento dos processos de formação continuada, os professores tenham suas perspectivas de formação observadas, ou seja, cada professor tem uma percepção do que necessita aprender e as dificuldades que necessita superar para que sua prática docente possa se desenvolver com qualidade. É preciso estabelecer uma relação entre os conhecimentos ofertados pelas instituições de formação e a prática docente real, para

que a formação continuada possa se efetivar como caminho para melhores níveis de qualidade na educação.

A constituição de uma estrutura de formação continuada com todos esses aspectos consiste em um desafio atual. Esse desafio envolve o desenvolvimento de políticas públicas que alicercem a construção de uma formação que capacite os professores diante do panorama social e educacional contemporâneo, permeado pelas informações e pelos avanços tecnológicos (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

São necessários investimentos sim, mas também uma transformação na concepção do papel do professor, que hoje necessita estar amparado por mecanismos de formação e de estrutura institucional que permitam que o conhecimento adquirido nos processos formativos possa chegar ao chão da sala de aula (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

A escola, enquanto espaço de formação científica, oportuniza aos alunos se desenvolverem educacional e socialmente por meio dos processos de ensino e de aprendizagem que ali ocorrem. Para que os alunos tenham acesso à esta educação como caminho para a transformação social, é necessário que os professores em atuação sejam preparados por meio dos processos de formação de qualidade. Também, que não estejam postos apenas para atender aspectos legais, mas que possibilitem um aprimoramento profissional com viés reflexivo e conectado às suas perspectivas e necessidades reais de formação (LIBÂNEO, 2015).

A formação de que os professores necessitam para corresponder a todas as expectativas sobre o seu papel e o papel da educação na sociedade, possui uma relação direta com a transposição de um modelo formativo meramente técnico, no qual o professor é apenas coadjuvante. É necessário conceber um modelo que esteja voltado à realidade social e educacional em que vivemos, que forme um professor reflexivo e consciente diante dos conhecimentos teóricos e de sua identidade profissional, enquanto sujeito ativo nos processos sociais e educacionais voltados para uma educação de qualidade (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2014).

Encaminhamentos metodológicos

Trata-se de um estudo com delineamento qualitativo, subsidiado pelos conceitos de investigação qualitativa em Educação de Bogdan e Biklen (2009), considerando a pretensão de se compreender aspectos relativos ao fenômeno dificuldades e impedimentos para que professores realizem formação continuada na modalidade *Stricto Sensu*.

Esta pesquisa consiste em um recorte do estudo desenvolvido por Giordani *et al* (2019), no qual foram apresentados dados obtidos por meio de questionário²⁶ aplicado a 21 professores de duas instituições de ensino com oferta da Educação Profissional Tecnológica. A pesquisa tratou-se de uma investigação a respeito dos aspectos que levam professores de cursos técnicos a realizarem ou não formação *Stricto Sensu* (Mestrado ou Doutorado). Os professores pesquisados foram codificados observando o formato: “(Pn), sendo *n* um número decimal sequencial, de 1 a 21, número total de participantes (GIORDANI *et al.*, 2019, p. 1.676). Os resultados desta pesquisa, revelaram que quase a totalidade dos professores que realizou a formação continuada, enfrentou dificuldades.

Já, o presente estudo, emergiu da intenção de se discutir de maneira direta essas dificuldades, propondo reflexões sobre o tema no intuito de ampliar a discussão e estabelecer um paralelo com as concepções teóricas a respeito da formação continuada.

Assim, foi realizado um levantamento teórico com os autores Pimenta (1999), Libâneo; Pimenta (1999), Libâneo (2004; 2015), Gauthier *et al* (2006) e Tardif (2014), afim de constituir um referencial que permitisse a discussão do tema formação continuada, dada a sua relevância para o alcance de uma educação de qualidade no país.

Em consonância com o referencial teórico, buscou-se então, identificar o conjunto legal e de documentos oficiais que regulamentam a Educação no Brasil, sobretudo a formação continuada. Os documentos pesquisados tiveram a finalidade de identificar quais as prerrogativas do cargo de professor na educação pública em relação a aspectos como formação, carreira e valorização profissional.

Deste modo, propõe-se uma discussão direta relativa aos dados analisados e apresentados por Giordani *et al* (2019), tendo como foco as Categorias²⁷ 2 – Dificuldades e 3 - Impedimentos do estudo, descritas a seguir:

Categoria 2 – *Dificuldades*, partiu do pressuposto que toda formação, inicial ou continuada, exige alguns sacrifícios para que seus objetivos sejam contemplados, culminando em sua conclusão. Esta categoria reuniu informações sobre quais foram as dificuldades encontradas pelos professores durante sua formação continuada *Stricto Sensu*, o que resultou em quatro

²⁶ O questionário foi aplicado pelas pesquisadoras, *in loco*, no período de 17 a 23 de setembro de 2018, tendo a maioria dos participantes respondido na sala de professores das IE, durante a hora atividade. Somente alguns levaram-no para responder posteriormente. Os professores que responderam posteriormente, aprofundaram-se mais nas respostas, pormenorizando suas informações. Os que responderam nas IE demonstraram preocupação relacionada ao ambiente de trabalho onde ocorreu tal atividade, o que provavelmente tenha interferido nas informações fornecidas (GIORDANI *et al.*, 2019, p. 1.676).

²⁷ Os dados de Giordani *et al* (2019) foram tratados e analisados à luz da Análise de Conteúdo (AC), em conformidade com os postulados de Bardin (2010).

unidades emergentes, a saber: *Financeiras*: abrangem todo tipo de dificuldade monetária como gastos com transporte e estadia, diminuição do número de aulas, falta de ajuda de custo (bolsa) entre outros; *Proficiência em língua estrangeira*: apresenta as dificuldades com outras línguas, exigidas pelos Programas de Pós-graduação tanto como certificação como para a realização de pesquisas com publicações em periódicos nacionais e estrangeiros; *Tempo*: compreende as dificuldades relacionadas à administração do tempo do professor, tanto para a realização das tarefas relacionadas ao curso *Stricto Sensu* quanto para conciliar as tarefas profissionais com os estudos e, por fim, *Outras*: abrange alguns motivos menos citados pelos participantes desta pesquisa, porém, não menos importantes.

Categoria 3 - *Impedimentos*, apresenta informações sobre os motivos que levam os professores a não realizarem a formação na modalidade *Stricto Sensu*, tendo emergido quatro unidades, a serem: *Indisponibilidade de tempo* - correspondente a dificuldade em conciliar o trabalho e os estudos, pois a maioria das instituições não possibilita o afastamento das aulas para dedicação ao curso *Stricto Sensu*; *Oportunidade* - muitas instituições não oportunizam vagas em programa de *Stricto Sensu* aos seus professores, o que foi apontado como um impedimento para a formação continuada; *Incentivo da Instituição de Ensino* - trata-se da falta de apoio e encorajamento por parte das instituições para que os professores realizem o curso de *Stricto Sensu*, também apontado como falta de motivação pelos gestores das instituições e, *Recursos financeiros* - fundos particulares ou provenientes de incentivo (bolsas) para o custeio de viagens e gastos com alimentação e material durante a formação continuada (GIORDANI *et al.* 2019, p. 1677-1678).

Estas categorias foram selecionadas para este estudo pelo fato de que, mesmo diante de um aparato legal de amparo à formação continuada, 20, dos 21 professores pesquisados relataram Dificuldades ou Impedimentos para realizá-la. Questionou-se então, sendo a formação continuada um direito do professor, o que necessita ser feito para assegurar-lhe os estudos no *Stricto Sensu*? Quais ações devem ser repensadas para que seja possível o gozo desta garantia?

Foi a partir dos excertos das Categorias 2 – Dificuldades e 3 - Impedimentos, que os dados foram analisados e discutidos com o intuito de apresentar proposições frente as dificuldades e impedimentos enfrentados pelos 21 professores de Instituições de Ensino do Estados do Paraná e de São Paulo, todos em formação continuado nível *Stricto Sensu*.

Resultados e discussão

O estudo desenvolvido por Giordani *et al* (2019) utilizou dados de 21 professores de duas Instituições Estaduais de Ensino com oferta de Educação Profissional Tecnológica. Considerando a formação dos participantes, foi identi-

ficado que 9 professores possuem Mestrado e 1 concluiu o Doutorado. Os demais participantes, 11 professores, não possuem formação *Stricto Sensu*.

Quando questionados sobre as dificuldades de realizarem um curso de formação *Stricto Sensu*, foi possível identificar que, muitas vezes os professores enfrentam dificuldades e situações que exigem sacrifícios para conseguirem estudar de modo a atender as demandas do curso. Suas respostas a este questionamento deram origem à Categoria 2 – Dificuldades, dentre as quais os professores apontaram o fator financeiro como o principal, sendo então, o mais citado.

O excerto extraído da resposta de P2, é um exemplo do tipo de dificuldade que os professores enfrentam: “[...] optei por não pedir afastamento das aulas [...] em termo de dificuldade no processo [...]” (GIORDANI *et al.* 2019, p. 1679). Este relato mostra que, para gozar do licenciamento remunerado para formação, o que é previsto na LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996), é necessário que o professor se submeta a um processo burocrático moroso e difícil.

Considerando a Meta 16 do PNE, a qual objetiva formar 50% dos professores em cursos de pós-graduação até o final da vigência do Plano, entende-se importante que os órgãos competentes busquem meios para desburocratizar os processos de afastamento para cursos de Mestrado e Doutorado (BRASIL, 2014).

Outro aspecto a ser analisado neste relato está no sacrifício em cursar a formação *Stricto Sensu* concomitantemente à jornada de trabalho em função da questão financeira. Essa prática pode interferir no bom desempenho das duas ações, trabalho e estudo. No entanto, alguns professores em função da questão financeira, tal como P2, preferem o sacrifício de manter suas aulas.

O P12 também relatou como dificuldade a questão financeira: “*Dificuldades financeiras, [...] tirando minhas aulas*” (GIORDANI *et al.* 2019, p. 1679), a qual certamente, poderia ter sido amenizada com a concessão de uma licença remunerada, permitindo-lhe se dedicar aos estudos da pós-graduação, e ao concluí-la, retomaria suas atividades docentes.

O fato de levar ao mesmo tempo a formação de Mestrado ou Doutorado e o trabalho como professor pode comprometer a qualidade da aprendizagem do aluno nos cursos e suas atividades de pesquisa. Desse modo, o aproveitamento do professor-aluno não seria tão efetivo e, por consequência, os resultados em sua prática docente, também não.

Nesse sentido, com base em Libâneo e Pimenta (1999), entende-se que ações que permitem uma formação de qualidade podem refletir em práticas pedagógicas inovadoras e nas superações de problemas de ensino e de aprendizagem, contribuindo para melhores níveis de qualidade na educação.

Supõe-se que dois encaminhamentos que atenuariam as dificuldades dos professores em cursar o Mestrado ou Doutorado devido à dificuldade financeira seriam: a reestruturação das políticas públicas atuais, considerando a possibilidade de oferta de bolsas de incentivo aos professores e/ou a instituição de mecanismos de desburocratização dos processos para licenciamento remunerado para formação em *Stricto Sensu* sem que houvesse perdas nos rendimentos dos professores (LIBÂNEO, 2004).

Quando questionados sobre os impedimentos de realizarem um curso de formação continuada *Stricto Sensu*, foram considerados os dados daqueles não conseguiram realizar a formação de Mestrado ou Doutorado, ou seja, quais as intercorrências o impediram de cursar. Os dados dessa questão deram origem à Categoria 3 – Impedimentos. Sobre estes, metade dos participantes apontou *falta de tempo*. De fato, as formações de *Stricto Sensu* ofertadas possuem uma carga horária de créditos presenciais e não presenciais a serem cumpridos pelos professores-alunos, que demandam tempo e dedicação.

O excerto de P8 menciona a “*Falta de tempo, dificuldade em pesquisar e desenvolver artigos*” (GIORDANI *et al.* 2019, p. 1679), o que indica que o professor tem consciência da dedicação necessária para a realização de projetos de pesquisa e outras atividades inerentes aos cursos na modalidade *Stricto Sensu*.

Com relação ao impedimento *falta de tempo*, compreende-se que o licenciamento remunerado com processos de solicitação menos burocráticos facilitaria a realização dos cursos, o que justifica buscar mecanismos que tornem essas solicitações mais rápidas e menos incertas. No entanto, esse tipo de ação depende da regulamentação de documentos e diretrizes que padronizem nacionalmente essa prática, para que haja igualdade de tratamento para todos os professores dos brasileiros (BRASIL, 1996; 2014).

Outro impedimento apontado pela metade dos participantes da pesquisa foi a *falta de incentivo* para cursarem a formação *Stricto Sensu*, sendo possível identificar a dificuldade de acesso a cursos desta modalidade, devido à limitação de vagas e a quantidade de concorrentes nos processos seletivos para Mestrado e Doutorado.

A esse respeito, o P9 relatou que: “*Quando é ofertado pelo Estado, são poucas vagas, geralmente, para os mais antigos*” (GIORDANI *et al.* 2019, p. 1679). Nesse sentido, o professor menciona a dificuldade no ingresso em cursos na modalidade *Stricto Sensu*, devido à grande concorrência e às exigências dos editais de seleção.

Diante das Metas 14 (elevação do número de matrículas em formação *Stricto Sensu*, atingindo a formação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores) e 16 (formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE), entende-se que as estratégias contempla-

das no próprio plano dão conta de assegurar as ações necessárias para a superação do impedimento *falta de incentivo* (BRASIL, 2014).

Desse modo, compreende-se que ações como: concessão de bolsas, expansão da oferta e ampliação de vagas de cursos de Mestrado e Doutorado, estabelecimento de convênios com Instituições de Ensino Superior e Instituições de Educação para viabilizar vagas específicas para professores de escolas públicas, utilização de recursos tecnológicos a distância, simplificação nos processos de licenciamento remunerado, garantia da manutenção dos rendimentos dos professores durante dos estudos, podem ser identificadas como mecanismos de superação dos impedimentos relatados nesta pesquisa.

Considerações finais

Um estudo realizado por Giordani *et al* (2019) com 21 professores de Instituições de Ensino dos Estados do Paraná e de São Paulo que ofertam cursos profissionalizantes, identificou que a maioria, enfrentou dificuldades ou impedimentos na realização de cursos na modalidade *Stricto Sensu* (Mestrado ou Doutorado).

No entanto, diante de uma legislação educacional de âmbito nacional que ampara a realização dessa formação, emergem os questionamentos sobre o que necessita ser feito para facilitar esse processo de formação continuada e quais ações podem ser repensadas para que seja possível o gozo desta garantia constitucional.

Assim, o presente estudo constituiu-se em um recorte da pesquisa dos autores supracitados, levando-se em conta tais questionamentos, ao que se propôs discutir e identificar proposições para superação de dificuldades e impedimentos enfrentados pelos participantes da pesquisa para realizarem formação continuada na modalidade *Stricto Sensu*.

O estudo foi desenvolvido com delineamento qualitativo, tendo-se priorizado a construção de um referencial teórico com concepções acerca da formação continuada de professores e suas características, assim como o resgate de documentos oficiais e o conhecimento da legislação a respeito da formação de professores no Brasil.

O referencial teórico apresenta um cenário de formação continuada que necessita se renovar diante das constantes transformações sociais da contemporaneidade, ressaltando-se a importância de superar um modelo de formação técnica do professor, que o percebe apenas como executor de práticas pedagógicas.

É preciso então, dar lugar à uma concepção de formação que observa a realidade das salas de aula, as reais necessidades de formação do professor, que

EDUCAÇÃO BRASIL II

o possibilite perceber-se sujeito ativo na transformação social, valorizando-o como profissional e que oferte possibilidades de aprendizagem que incentivem a reflexão e uma prática docente inovadora.

No entanto, a pesquisa de Giordani *et al* (2019) aponta para um contexto de dificuldades e impedimentos à formação dos professores em nível *Stricto Sensu*, constituindo-se em entraves ou atrasos para o desenvolvimento social e educacional do país, principalmente se considerados os níveis desejáveis de qualidade expressos no PNE.

Analisados os excertos e tendo como bases o referencial teórico e a legislação nacional relacionada à formação de professores, foi possível formular algumas proposições para a superação das dificuldades e dos impedimentos apontados pelos professores para realizarem cursos de pós-graduação modalidade *Stricto Sensu*.

Especificamente em relação as dificuldades apontadas, propõem-se que os órgãos competentes busquem meios para desburocratizar os processos de afastamento dos professores para cursos de Mestrado e Doutorado. O licenciamento remunerado permitiria que o professor se dedicasse aos estudos, sendo fundamental haver reestruturação das políticas públicas atuais, com oferta de bolsas de incentivo. Também, que sejam instituídos mecanismos para licenciamento remunerado do professor para formação em *Stricto Sensu* sem que houvesse perdas dos seus rendimentos.

Dentre as proposições sobre os impedimentos, foi possível identificar que ações como: concessão de bolsas; expansão da oferta e ampliação de vagas de cursos de Mestrado e Doutorado; estabelecimento de convênios com Instituições de Ensino Superior e Instituições de Educação Básica; destinação de vagas específicas para professores de escolas públicas; utilização de recursos tecnológicos a distância; simplificação nos processos de licenciamento remunerado e garantia da manutenção dos rendimentos dos professores durante os estudos, podem se constituir em mecanismos capazes de dirimir os impedimentos identificados.

Por fim, foi possível depreender que, a formação continuada de professores deve ser uma prioridade na Educação, não devendo ser percebida apenas como uma mera prerrogativa legal a ser cumprida, mas sim, como um caminho de fortalecimento e valorização dos professores tendo em vista uma educação de qualidade como meio para a transformação social e educacional do país.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.

EDUCAÇÃO BRASIL II

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília – DF: 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#anexo>. Acesso em: 29 maio 2020.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª Ed. Unijuí. Ijuí: 2006.

GIORDANI, A. T. *et al.* Formação continuada de docentes do Ensino Técnico: sonho ou realidade?. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos., 2019, Cornélio Procópio, Pr. **Anais [...]**. Cornélio Procópio, Pr: Uenp, 2019. p. 1672-1691. Disponível em: <<http://eventos.uenp.edu.br/conien/wp-content/uploads/2017/04/8.-FormacaoProfessores.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2020.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. Ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

O TRABALHO COLABORATIVO EM PROJETOS ACADÊMICOS DE DESIGN

Humberto Costa
Ana Leocádia de Souza Brum
Gláucia de Salles Ferro

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo caracterizar a colaboração, no contexto da prática do design, em um Curso Superior Tecnológico em Design Gráfico (C.S.T. em Design Gráfico), na cidade de Curitiba. Para tanto, são apresentadas a estrutura do curso superior de tecnologia, no qual fora feita a pesquisa; as reflexões a respeito do tema, extraídas de artigos, livros e dissertações de designers e não designers e, finalmente, a pesquisa realizada entre os alunos e sua respectiva conclusão. O problema delimitado é de ordem qualitativa e trata-se do mapeamento e da avaliação dos alunos quanto à colaboração em suas equipes, no desenvolvimento do Projeto Integrador (PI) no decorrer do C.S.T. em Design Gráfico. A pesquisa é de natureza qualitativa e evidencia a abordagem fenomenológica. Os resultados são analisados e apresentados de forma descritiva. O método de pesquisa buscou o referencial teórico por meio de uma revisão bibliográfica em obras de referência sobre os temas pesquisados. Posteriormente elaborou-se uma pesquisa do tipo *survey* com: questionário, pesquisa piloto, pesquisa com todos os participantes do universo escolhido e, finalmente, a tabulação das respostas e a análise dos resultados.

O tema colaboração é amplo e pode ser estudado sob a ótica de várias disciplinas, no entanto, neste trabalho, são enaltecidas algumas formas de colaboração e sua aplicabilidade no contexto de projetos de Design. Reflexões propostas por pesquisadores como Lima e Heemann (2009), Hansen (2010), Pimentel e Fucks (2012), dentre outros são avaliadas, além de estudos sobre má colaboração elencados por Hansen (2010). Tais referências, muitas vezes, explicam os resultados indesejados em relação à colaboração nos projetos compartilhados, sejam no âmbito acadêmico ou profissional e são estes resultados, verificados em âmbito acadêmico pelos autores, que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa.

O curso superior tecnológico em Design Gráfico

A concepção do Curso Superior Tecnológico em Design Gráfico, do Centro Universitário Curitiba (UNICURITIBA), espelha-se na tradição de formação da Bauhaus (ciclo teórico e prático em oficinas). O curso é amparado pelos recursos tecnológicos atuais (softwares, WEB etc.) para atender às resoluções de regulamentação e às demandas profissionais contemporâneas, além de caracterizar-se pela originalidade e exclusividade formativa, levando-se em consideração, sobretudo: 1) os indicativos de formação da Associação dos Designers Gráficos - ADG Brasil (2004); 2) a Missão Institucional do UNICURITIBA; 3) as especificidades formativas do Eixo Tecnológico “Produção Cultural e Design”, estabelecido no anexo do Parecer CNE/CES no 277/2006 (BRASIL, 2006), onde se encontra o enquadramento do C. S. T. em Design Gráfico, como descrito a seguir:

Compreende tecnologias relacionadas com representações, linguagens, códigos e projetos de produtos, mobilizadas de forma articulada às diferentes propostas comunicativas aplicadas. Abrange atividades de criação, desenvolvimento, produção, edição, difusão, conservação e gerenciamento de bens culturais e materiais, ideias e entretenimento, podendo configurar-se em multimeios, objetos artísticos, rádio, televisão, cinema, teatro, ateliês, editoras, vídeo, fotografia, publicidade e nos projetos de produtos industriais. Tais atividades exigem criatividade e inovação com critérios sócio éticos, culturais e ambientais, otimizando os aspectos estético, formal, semântico e funcional, adequando-os aos conceitos de expressão, informação e comunicação, em sintonia com o mercado e as necessidades do usuário.

O objetivo geral da formação do tecnólogo em Design Gráfico do UNICURITIBA (2009, p. 47) é “formar tecnólogos em Design Gráfico por meio do conhecimento concentrado, flexível e atualizado frente às demandas de atuação profissional e às dinâmicas de transformações sociais”. Para isso, pretende-se capacitar o tecnólogo para:

- a) Representar e analisar desenhos bidimensionais e tridimensionais; b) elaborar ilustrações através de técnicas manuais e de aplicativos computacionais; c) planejar, elaborar e desenvolver projetos gráficos; e) planejar o fluxo de produção e as tecnologias dos materiais a utilizar no projeto gráfico; f) dominar a utilização de aplicativos computacionais como ferramenta para trabalhos de editoração de textos, de tratamento, criação e de animação de imagens em ambientes eletrônicos, digitais, virais, vetoriais e multimídia; g) conhecer as características dos processos de produção gráfica, da pré-impressão ao acabamento; h) ser capaz de identificar oportunidades, adequar os objetivos do projeto gráfico ao público-alvo e aos contextos socioculturais; i) ser capaz de gerenciar o projeto gráfico, utilizando

EDUCAÇÃO BRASIL II

conceitos do marketing, da administração, do direito e da ética, através de visão empreendedora e eficaz (UNICURITIBA, 2009, p. 48).

No cenário socioeconômico contemporâneo, caracterizado pela alta competitividade e pela imediata necessidade de inovação, a formação específica em Design Gráfico tornou-se imprescindível. Além disso, as novas tecnologias de informação e comunicação - TIC, tais como Internet, mídias móveis (*mobile marketing*), sistemas de portabilidade da informação, dentre outras, constituem-se em um panorama que exige competência técnica para a solução de problemas e execução de projetos. Mais do que a simples manipulação de softwares, o designer gráfico deve estar apto a resolver as demandas mercadológicas a partir de múltiplos saberes que abrangem áreas da comunicação à gestão, da produção simbólica à análise avaliativa, da criatividade à liderança.

Com esse recorte mercadológico, o C.S.T. em Design Gráfico presta-se à formação integral do designer para habilitá-lo ao mercado competitivo na contemporaneidade. Sobretudo, o tecnólogo em Design Gráfico deve estar apto a utilizar suas competências e habilidades profissionais para criar projetos visuais de apreensão rápida e transmissão de mensagens sucintas, originais e de forte apelo emocional.

A organização acadêmica do curso

O C.S.T. em Design Gráfico é disponibilizado em unidades modulares semestrais, sendo que, no Módulo A - Artes Visuais - as disciplinas são orientadas para o desenvolvimento de atividades de Design de superfície e padronagens conceituadas em movimentos artísticos. No Módulo B - Criação Editorial - são exigidas atividades de desenvolvimento editorial, embalagem e o Design gráfico bidimensional. No Módulo C - Criação Digital - os alunos devem desenvolver atividades relacionadas ao Design digital, interação e WEB. Finalmente, o Módulo D - Interfaces Mercadológicas – é o último módulo do curso que, além de reunir competências dos módulos anteriores, exige do aluno a aplicação de soluções de design para o mercado. Todas as disciplinas convergem para a solução de problemas dos Projetos Integradores dos módulos, facilitando e potencializando as atividades dos alunos.

Interdisciplinaridade e o Projeto Integrador

Na educação em Design, há “a necessidade de se buscar outros modelos que permitam superar as formas tradicionais de pensar, emolduradas nos limites da disciplinaridade – pretensa organizadora do conhecimento” (FONTOURA, 2011, p. 87). O ensino do Design, bem como de outras áreas, pautado

em disciplinas que fragmentam o saber, tem como uma de suas características o isolamento do fenômeno estudado em relação ao contexto do qual faz parte. Tal característica, aliada a linearidade do processo educacional clássico, dificulta a visão sistêmica do objeto em estudo. Tal dificuldade impacta especialmente na atividade de Design, pois essa requer uma visão abrangente do problema para propor soluções (ALVARES, 2006).

Nesse contexto, o projeto pedagógico do C.S.T. em Design Gráfico do UNICURITIBA determina que a interdisciplinaridade deva ser estabelecida com o objetivo de integralizar os eixos de formação do Currículo Pleno. Para isso, em cada módulo existe a unidade curricular denominada Projeto Integrador, que visa a sistematizar a articulação das demais unidades curriculares com a realidade mercadológica, por meio de simulações de problemas pertinentes aos contextos profissionais que solicitem competências e habilidades humanas, teóricas e práticas para sua solução, ainda que no ambiente acadêmico.

Nos Projetos Integradores, a indicação temática do colegiado, determinada no início de cada módulo, deve oferecer possibilidades de intersecção das diferentes unidades curriculares do Currículo Pleno. O acadêmico irá se defrontar com quatro temáticas de atividades interdisciplinares norteando a construção de trabalhos pertinentes às demandas de mercado.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) corresponde ao Projeto Integrador do último módulo (módulo D) e tem por objetivo a simulação da prática profissional do projeto gráfico, para clientes de mercado, com orientação dos professores.

O trabalho em equipe e a colaboração

O trabalho em equipe é de grande importância para o desenvolvimento de projetos em Design, graças à necessidade intrínseca a essa atividade de realizar inovações. Em equipe, as possibilidades de gerar inovação ampliam-se, pois os integrantes podem complementar ideias uns dos outros. Bons produtos, bons serviços e projetos são, invariavelmente, desenvolvidos por boas equipes (KELLEY, 2001). Ademais, “o mito do gênio solitário pode, na verdade, atrapalhar os esforços de inovação e criatividade de uma empresa” (KELLEY, 2001, p. 90). Kelley (2001) explica que conheceu diversos inventores que trabalhavam sozinhos e que estes queriam contribuir com suas invenções, porém não sentiam confiança em ninguém para poderem revelá-las. Acreditam que qualquer investidor em potencial pode querer tirar vantagem de suas ideias, por isso esses gênios solitários preferem a segurança de seus porões, ao invés de se arriscarem no mercado.

Não se pode afirmar que é impossível gerar inovações trabalhando individualmente, mas pode-se dizer, com certeza, que o trabalho em equipe favorece a geração e o aperfeiçoamento de ideias, fatores estes importantes para gerar inovações. Além disso, a colaboração dentro de uma equipe é outro fator que pode contribuir para o bom andamento do trabalho.

O tema colaboração é objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento e a colaboração é necessária para que um grupo de pessoas consiga realizar tarefas interdependentes com um único objetivo: a obtenção de êxito na tomada de decisões (NATALLI, 2011). Embora a colaboração seja desejável em qualquer contexto de trabalho em grupo, ela nem sempre se estabelece de modo espontâneo e quando ocorre desta forma, nem sempre alcança os objetivos do grupo, pois depende de uma organização formal (PIMENTEL; FUCKS, 2012). No contexto do Design, a colaboração é compreendida como a forma de possibilitar uma contribuição ativa para muitos participantes durante um processo criativo (PRATSCHKE et al., 2005). O Design colaborativo pode ser compreendido ainda como uma atividade que requer a participação individual para o compartilhamento de informações e para a organização de tarefas e recursos (CHIU, 2002).

Ainda no âmbito do Design, há a proposição de uma reflexão sobre a relevância científica da colaboração (HEEMANN; LIMA; CORRÊA, 2010). A reflexão se fundamenta na observação de que designers do mundo todo, em face à crescente pressão para o atendimento de múltiplos requisitos de projeto, em espaço de tempo cada vez menor, vêm buscando maneiras aprimoradas de trabalho. Nesse cenário, a colaboração mostra-se como um pressuposto para o alcance de tais objetivos.

A colaboração, quando não se dá de forma espontânea e, consequentemente desestruturada, pode ser organizada em estágios como mostra a figura 1.



Figura 1: processo de colaboração. **Fonte:** Adaptada de Lima e Heemann (2009).

Ao interpretar a Figura 1, os autores afirmam que cada estágio deve ser cumprido criteriosamente, inclusive o estágio 3 da dissolução da colaboração. Assim, o processo fica mais claro para os integrantes do grupo e se abrem possibilidades para novos projetos colaborativos (LIMA; HEEMANN, 2009).

Outros autores também procuram caracterizar o processo colaborativo de forma a organizá-lo. Entre eles está Pimentel e Fucks (2012) que afirma que o trabalho colaborativo se resume a poucos padrões de atividades:

1. os **padrões de Geração**, que tratam de coletar, produzir e detalhar informações;
2. os **padrões de Redução**, nos quais o grupo procura descartar as informações excessivas ou desnecessárias;
3. os **padrões de Esclarecimento**, onde o grupo descreve o significado dos termos com o objetivo de aumentar o conhecimento e definir um vocabulário de referência compartilhado por todos;
4. os **padrões de Organização**, onde o grupo estabelece relações entre as informações;
5. os **padrões de Avaliação**, fase de definir um valor relativo das informações organizadas.

Um modelo que vem sendo adotado sistematicamente para embasar trabalhos científicos sobre o tema colaboração tem sido o modelo 3C. O modelo

EDUCAÇÃO BRASIL II

3C baseia-se na ocorrência da colaboração entre um grupo de pessoas a partir de três aspectos: a Comunicação, a Coordenação e a Cooperação. O quadro 1 especifica os fundamentos deste modelo colaborativo.

Aspecto	Relação com a Colaboração
Comunicação: troca de mensagens, argumentação e negociação.	Deve-se estabelecer uma linguagem ou protocolo compartilhado, de modo que as partes consigam se entender. É necessário, também, certo nível de conhecimento compartilhado para que o significado da comunicação seja compreendido. Esse conhecimento é chamado de senso comum.
Coordenação: gerenciamento de pessoas, atividades e recursos.	Uma vez determinado um objetivo comum a ser atingido, é habitual ocorrer uma subdivisão do projeto em atividades e tarefas menores. Daí a importância de um coordenador e este cuidará para que a interdependência das tarefas ocorra de modo eficaz.
Cooperação: atuação conjunta no espaço compartilhado para a produção de objetos e informações.	O objetivo de um trabalho em grupo, em geral, é o de produzir algo, que pode ser um produto, serviço ou solução. É preciso um espaço de compartilhamento para que todos possam trabalhar juntos.

Quadro 1: modelo 3C de colaboração. **Fonte:** Pichiliani (2006).

Além dos fundamentos do modelo 3C de colaboração, dos estágios e dos padrões da colaboração, é preciso ainda esclarecer outras questões para que se consiga colocar em prática, de forma sistematizada, um trabalho colaborativo. Uma vez estruturada a forma de colaboração, é possível aplicá-la nos níveis Estratégico, Tático e Operacional de um projeto (HEEMANN; LIMA; CORRÊA, 2010).

No nível Estratégico, a ênfase é teórica, com a definição do problema e do objetivo projetual. No nível Tático são criadas as metas e os meios para se alcançar o objetivo estipulado e no nível Operacional, acontece a aplicação do que foi determinado nos níveis Tático e Estratégico.

Uma vez explicitadas as necessidades e as diversas formas de se estruturar um projeto colaborativo, há que se esclarecer que nem sempre a colaboração é positiva. Assim sendo, Hansen (2010, p. 15) propõe os modelos de má colaboração, descritos no quadro 2.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Aspecto	Relação com a Colaboração
Colaborar em território hostil.	É acreditar que unidade concorrentes podem colaborar e, em seguida, lançar projetos ambiciosos nesses ambientes não preceptivos.
Colaborar em excesso.	Ao promover a colaboração nas empresas, os líderes recebem mais do que esperam e se perdem ao tomar decisões.
Superestimar o valor potencial da colaboração.	Acreditar que há benefícios sinérgicos a serem obtidos pela colaboração entre as unidades de negócio das empresas.
Superestimar os custos.	Quando se trata de colaboração, os líderes esperam que tudo ocorra bem, mas não avaliam completamente os custos do trabalho trans funcional e da resolução de conflitos.
Diagnosticar incorretamente os problemas.	Os líderes precisam saber quais barreiras à colaboração estão em jogo na empresa e quais não estão.
Implementar a solução errada.	Em muitos, casos de gestores presumem que uma solução estimulará a colaboração em qualquer circunstância, mas barreiras diferentes à colaboração exigem soluções diferentes.

Quadro 2: tipos de má colaboração. **Fonte:** Hansen (2010, p. 15).

Além dos modelos descritos, Hansen (2010) explica que os líderes de projetos caem em armadilhas, que é como ele denomina os modelos de má colaboração, porque não dispõem de um sistema que os ajude a distinguir claramente a boa da má colaboração.

Diante dos modelos apresentados no quadro 2, Hansen (2010, p. 17) propõe a Colaboração Disciplinada, cujo conceito é “a prática de liderança ao avaliar corretamente quando colaborar (e quando não) e ao infundir nas pessoas boa vontade e habilidade para colaborar quando necessário”.

A união da colaboração nos níveis Estratégico, Tático e Operacional e a Colaboração Disciplinada mostra um cenário eficaz de aplicação da colaboração, seja num contexto empresarial, envolvendo a gestão do Design, seja no contexto acadêmico de um projeto em Design.

Métodos e técnicas adotados na execução da pesquisa

Para atingir os objetivos propostos, a presente pesquisa foi desenvolvida junto aos alunos do quarto e último módulo do C.S.T. em Design Gráfico, ministrado no UNICURITIBA, no primeiro semestre de 2013.

Esta pesquisa teve por intenção entender certo recorte da realidade, com base nas experiências de pessoas que vivenciam a tal realidade. Assim, esta pesquisa é caracterizada por uma abordagem fenomenológica. Também, é de natureza qualitativa, pois em linhas gerais, pois houve o intento de compreender

a avaliação dos alunos quanto à colaboração de todos da sua equipe, no desenvolvimento do Projeto Integrador, no decorrer do C.S.T. em Design Gráfico. Quanto aos objetivos propostos, a pesquisa é de cunho descritivo, uma vez que esta buscou descrever as características do fenômeno e levantar opiniões, crenças e características de um grupo de pessoas envolvidas no estudo (YIN, 2001). Também, houve o esforço em levantar teorias já existentes e relacioná-las de modo a resolver o problema proposto (GRAY, 2012). Quanto aos procedimentos metodológicos, foram adotadas as técnicas de revisão bibliográfica e a pesquisa de levantamento (*survey*), com a utilização do questionário como instrumento de coleta de dados.

Uma pesquisa do tipo *survey* tem por objetivo desenvolver conhecimento em uma área específica e busca avaliar o comportamento das pessoas (DRESCH; LACERDA; ANTUNES JUNIOR, 2015). O levantamento bibliográfico, que se utilizou da técnica narrativa, foi realizado junto a teses, dissertações, livros e artigos, os quais versam diretamente sobre a temática desta pesquisa. A utilização dos procedimentos aqui elencados justifica-se pelo fato de que os objetivos a serem atingidos exigiam o estudo do fenômeno dentro de seu contexto, a amostra de indivíduos era conhecida e as informações a serem coletadas eram limitadas e padronizadas (GRAY, 2012; CRESWELL; CLARK; PLANO, 2013). Esta pesquisa foi realizada em 6 etapas: 1 – revisão da bibliografia utilizando artigos presentes nas bases de dados da CAPES, livros, teses e dissertações, com o intuito de levantar dados bibliográficos acerca da temática da pesquisa; 2 - elaboração do questionário para a coleta de dados junto ao público-alvo; 3 - realização do teste piloto; 4 - aplicação do questionário junto ao público-alvo da pesquisa; 5 - tabulação e análise dos dados e 6 - elaboração do texto do capítulo.

O teste piloto evidenciou a necessidade de se fazer uma explanação acerca dos 3Cs da colaboração, sendo que esta foi incluída no início do questionário sob a forma de um breve conceito de cada um dos 3C.

O questionário aplicado continha quatro questões: “1) Indique o número de integrantes do seu grupo no projeto integrador”.; “2) Como você avalia a ocorrência da comunicação no seu grupo de projeto integrador?”; “3) Como você avalia a coordenação no seu grupo de projeto integrador?” e “4) Como você avalia a cooperação no seu grupo de projeto integrador?”. Para responder ao questionário, o respondente deveria considerar todos os projetos integradores que realizou nos quatro módulos que compõem a totalidade do C.S.T. em Design Gráfico.

Na primeira questão, o respondente deveria indicar a quantidade de colegas que compuseram seu grupo. Para responder às demais questões, bastava marcar um X nas opções: 'Muito boa', 'Boa', 'Satisfatória' e 'Regular', para cada

um dos módulos: Módulo A, Módulo B, Módulo C e Módulo D. As respostas rasuradas ou não preenchidas foram tratadas como Nenhuma das Alternativas (NDA) e são também incluídas nos resultados. Os gráficos apresentam os resultados em percentuais relativos ao número total de respondentes, a saber, 32 alunos.

Na sequência são apresentados e discutidos os resultados segundo os dados levantados.

Resultados e discussão

Atendendo aos objetivos deste artigo, a seguir serão discutidos os resultados da pesquisa realizada. A primeira questão do questionário buscou saber a quantidade de integrantes das equipes de Projeto Integrador em todos os módulos do C.S.T. em Design Gráfico, dos alunos formandos no ano de 2013. Não houve uma regra geral para o número de integrantes, pois o professor líder de projeto em cada módulo foi quem definiu as diretrizes básicas. O Gráfico 1 mostra as respostas à questão colocada.

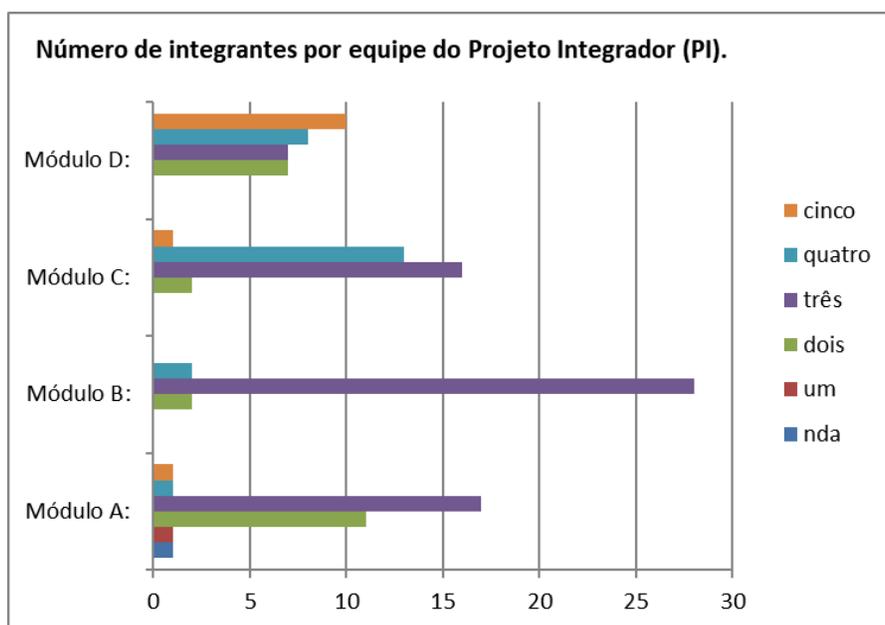


Gráfico 1: número de integrantes do grupo de Projeto Integrador.

Fonte: os autores, com base na pesquisa realizada.

No módulo A, verifica-se certa diversidade na composição das equipes, ainda que as com três alunos sejam a maioria. Já no módulo B, as equipes com

EDUCAÇÃO BRASIL II

três alunos são quase a totalidade do módulo. No módulo C, novamente verifica-se maior diversidade, enquanto no módulo D, a diversidade é mais equilibrada, com pouca vantagem para equipes formadas por cinco alunos.

As diretrizes, quanto ao número de integrantes por equipe, são mais rígidas nos módulos A, B e C e mais flexíveis no módulo D. Isso pode explicar o equilíbrio no número de integrantes por equipe neste módulo.

A seguir serão discutidas as respostas relacionadas diretamente à colaboração. As questões foram elaboradas com base nos 3C da colaboração: Comunicação, Coordenação e Cooperação. Na segunda questão presente no questionário aplicado, buscou-se verificar a percepção do aluno quanto à comunicação, ou seja, quanto à troca de informações em sua equipe do Projeto Integrador, em cada módulo. O Gráfico 2 mostra o resultado.

A comunicação no módulo A foi considerada regular pela maioria dos alunos, com número expressivo indicando que ela fora boa e satisfatória. O que pode explicar a dificuldade de comunicação centra-se no fato de que, neste módulo, os alunos ainda não se conhecem em profundidade.

No módulo B, a comunicação mostra-se melhor que no A, sendo considerada boa pela maioria dos alunos. Percebe-se maior equilíbrio entre as respostas, com a avaliação regular diminuindo. Porém, é significativo o número de alunos que avalia a comunicação como satisfatória, demonstrando que os integrantes das equipes ainda não se comunicam, nesse módulo, como gostariam.

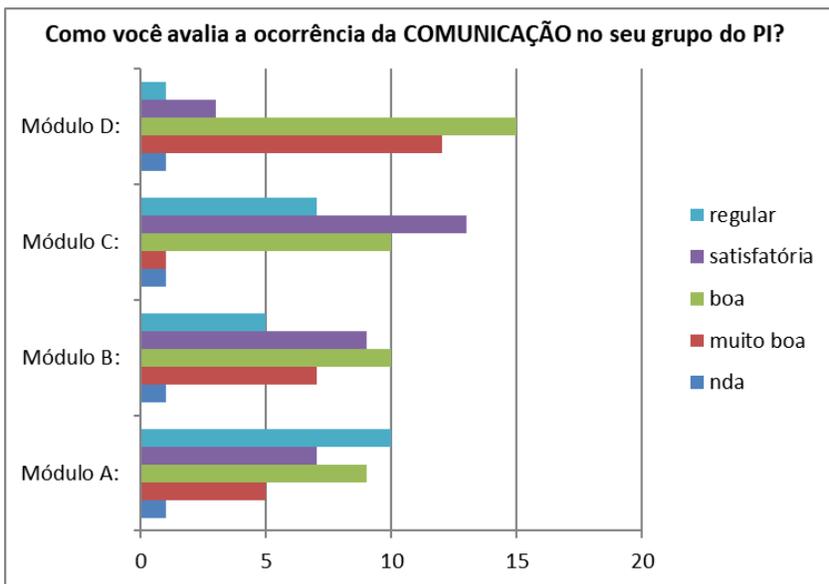


Gráfico 2: Avaliação da comunicação entre os integrantes dos grupos.

Fonte: os autores, com base na pesquisa realizada.

EDUCAÇÃO BRASIL II

No módulo B, a comunicação mostrou-se melhor que no A, sendo considerada boa pela maioria dos alunos. Percebe-se maior equilíbrio entre as respostas, com a avaliação regular diminuindo. Porém, é significativo o número de alunos que avalia a comunicação como satisfatória, demonstrando que os integrantes das equipes ainda não se comunicam, nesse módulo, como gostariam.

O módulo C mostra uma situação diferente. Por ser um módulo avançado, quando os alunos já se conhecem melhor, a comunicação deveria ser facilitada. No entanto, os dados mostram que a maioria dos alunos considerou a comunicação satisfatória em suas equipes. O número de alunos que avaliou a comunicação de sua equipe como regular aumentou em relação ao módulo B e a avaliação muito boa foi muito reduzida. Pode-se inferir que essa dificuldade de comunicação, verificada no módulo C, esteja relacionada ao tema do projeto do módulo: Criação Digital. Pelo fato de ser um assunto que exige aprofundamento em áreas que não são de domínio da maioria, como a programação para a internet, o foco dos alunos deixa de ser o Projeto Integrador e passa a ser a parte operacional do Design. Além disso, percebe-se como a falta do senso comum afeta a qualidade da comunicação, conforme descrito no quadro 1 do referencial teórico deste capítulo.

Os dados do módulo D demonstram a continuidade da evolução percebida nos módulos iniciais. Houve elevação do número de avaliações muito boas e boas, bem como expressiva redução das avaliações satisfatórias e regulares. A razão dessas avaliações reside no fato de que, nesse módulo, os alunos já estão estudando juntos há um ano e meio, portanto já se conhecem o suficiente para organizarem equipes com integrantes afins.

Assim, conclui-se que os alunos precisam de tempo para estabelecer uma comunicação considerada de boa qualidade em suas equipes de Projeto Integrador. Além disso, foi possível comprovar, por meio dos dados relativos ao módulo C, que a falta do conhecimento compartilhado, chamado por Pimentel e Fucks (2012) de “senso comum”, interfere de modo negativo na comunicação de uma equipe de projeto.

A terceira questão do questionário trata da coordenação, entendida como a capacidade de organização dos indivíduos para realizar as tarefas com objetivos comuns. O gráfico 3 mostra os resultados dessa questão.

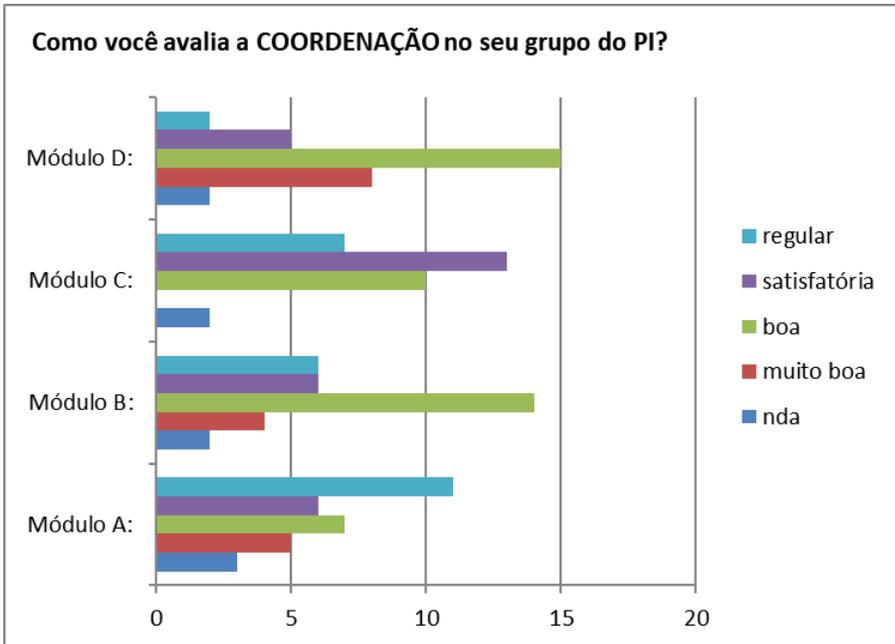


Gráfico 3: Avaliação da coordenação entre os integrantes dos grupos.

Fonte: os autores, com base na pesquisa realizada.

A coordenação foi avaliada como regular no módulo A pela maioria dos alunos. Apesar de a comunicação ser avaliada com certo equilíbrio entre regular e boa, a coordenação obteve avaliação regular com números expressivos. Isso significa que o desenvolvimento de um projeto com as características do PI, que requer autonomia, iniciativa e comprometimento por parte dos alunos, é algo com o qual a maioria deles não está habituada. A avaliação regular da coordenação no primeiro módulo do curso reflete a falta de preparo dos alunos para se organizarem na realização de tarefas.

No módulo B, a coordenação foi avaliada majoritariamente como boa, porém os números de regular e satisfatória ainda são altos, demonstrando que a capacidade de se organizar para realizar as tarefas é uma habilidade conquistada durante o desenvolvimento dos projetos.

Já no módulo C, novamente, os dados ficam incoerentes com a curva de aprendizagem demonstrada pelos dados dos demais módulos. A avaliação é, na maioria, satisfatória, com altos índices de regular e boa. Destaca-se o fato de que nenhum aluno considerou a coordenação muito boa. Esse resultado corrobora a hipótese levantada a partir do resultado em comunicação. Os alunos, nesse módulo, dedicam-se mais aos aspectos operacionais do projeto, o que acaba afetando negativamente a colaboração em suas equipes. Na questão da

coordenação, em específico, possivelmente poucos alunos sentiram-se confortáveis para assumirem o papel de líder, o que se reflete na avaliação negativa desse quesito.

O módulo D reflete a maturidade dos alunos, pois a coordenação foi avaliada como boa e muito boa. Percebe-se que a coordenação foi assimilada aos poucos, durante o desenvolvimento do curso, pois os dados do módulo D são melhores que aqueles dos módulos anteriores.

A última questão a ser analisada trata da cooperação, ou seja, a capacidade dos indivíduos de operarem em conjunto para atingir um objetivo comum. O gráfico 4 mostra o resultado das respostas.

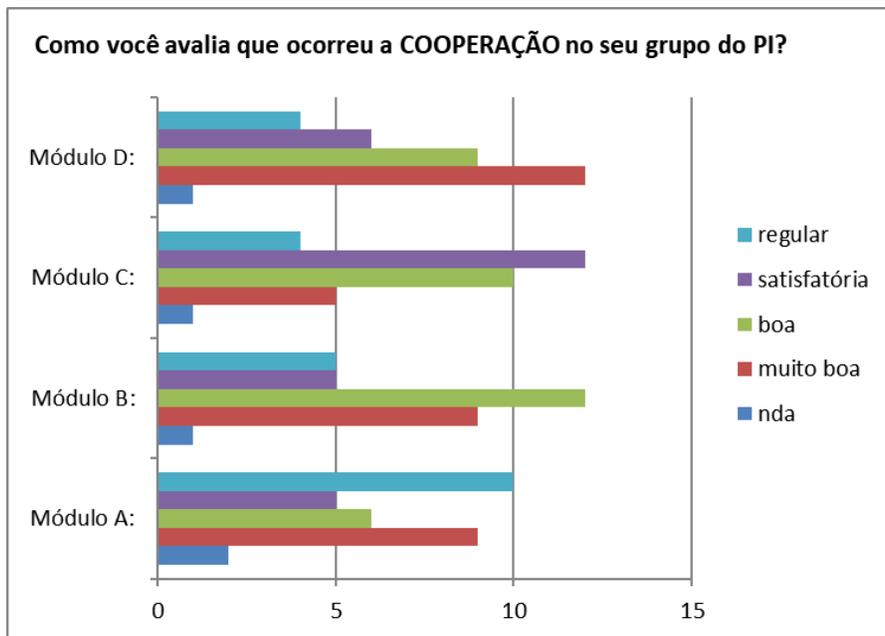


Gráfico 4: Avaliação da cooperação entre os integrantes dos grupos.

Fonte: Os autores, com base na pesquisa realizada.

Uma primeira análise permite verificar que a cooperação é o aspecto da colaboração mais bem avaliado, pois as avaliações muito boas têm números expressivos em todos os módulos. No módulo A, da mesma maneira que nos gráficos anteriores, a cooperação foi avaliada como regular pela maioria dos alunos. Já no módulo B, a maioria dos alunos considerou a cooperação boa e muito boa. O módulo C, novamente traz dados incoerentes com a evolução dos alunos, pois a maioria deles avaliou a cooperação como satisfatória e boa. No módulo D, os dados demonstram que a cooperação também é assimilada durante o desenvolvimento do curso, tendo em vista que os alunos a consideraram,

em sua maioria, como muito boa. Presume-se, a partir desses dados, que os alunos já praticaram a cooperação com maior frequência, seja em etapas anteriores de sua formação acadêmica, seja em suas atividades profissionais.

Considerações finais

Mais do que apenas solucionar problemas, a função do Designer Gráfico hoje é principalmente criá-los, no sentido de questionar uma ordem vigente. Como formador de opinião, com um discurso ativo na produção de novas formas de conhecimento e contribuições significativas à sociedade, o designer deve ter um papel de contestador, principalmente em um país como o Brasil, onde as disparidades sociais e econômicas são evidentes. Criatividade e inovação, mais do que jargões da área, são necessidades que podem impulsionar profundas transformações no país.

Nessa busca por inovação, o trabalho em equipes colaborativas emerge como alternativa promissora para que melhores resultados sejam obtidos pelos projetos de design. Por isso, a análise da colaboração em equipes de projeto, ainda no meio acadêmico, pode apontar caminhos para a eficiência das equipes formadas no meio empresarial.

Os resultados dessa pesquisa demonstram que, nos módulos iniciais do C. S. T. em Design Gráfico do UNICURITIBA, os grupos de estudantes encontram-se entusiasmados com os projetos propostos, estão dispostos a se conhecerem mutuamente e a desenvolver habilidades juntos, trocando informações e colaborando de modo espontâneo. Além disso, os temas dos módulos A e B (Artes Visuais e Criação Editorial) favorecem a colaboração entre os estudantes, pois são de fácil compreensão e fazem parte do seu senso comum. Embora eles sintam a necessidade de uma comunicação mais formalizada, de uma cooperação mais balanceada e de uma coordenação mais efetiva, conseguem colaborar entre si e colhem resultados minimamente satisfatórios. Pimentel; Fucks (2012) afirma que esse nível de colaboração é casual.

Os resultados moderadamente destoantes apresentados na pesquisa, relativos ao módulo C, refletem um cenário de estudantes que se sentem mais maduros para questionarem a necessidade da colaboração no trabalho em equipe. Passam a se posicionar como “profissionais” e preferem direcionar seus esforços para o desafio do projeto ao invés de incrementarem sua percepção com a visão enriquecedora do trabalho colaborativo. Além disso, pela observação de tais estudantes, em sala de aula é possível notar um clima competitividade entre eles, daí a não propensão à colaboração. Hansen (2010, p. 12) chama esse tipo de cenário de “Colaborar em Território Hostil”, que significa acreditar que concorrentes podem colaborar e, em seguida, lançar projetos ambiciosos em

EDUCAÇÃO BRASIL II

ambientes não receptivos e isto seria um exemplo típico de má colaboração (HANSEN,2010, p. 12).

Já no módulo D, cujo tema de projeto são as Interfaces Mercadológicas do design, os estudantes voltam a perceber a importância do trabalho colaborativo para se encontrar as soluções para os problemas propostos. Nesse módulo, somente após uma análise detalhada do cenário mercadológico e empresarial, com fundamentos de Design Thinking, Marketing e Negócios, é que os alunos conseguem desenvolver um projeto de Design Gráfico (parte operacional do projeto). Pimentel; Fucks (2012) chama este nível de colaboração como “Perceptivo”, onde os stakeholders já conhecem suas responsabilidades e sabem quais são as atividades a se executar de forma que o grupo consiga alcançar os objetivos.

Como é possível notar, a colaboração em projetos de design de natureza acadêmica tem um potencial a ser desenvolvido, e como tal, pode exercer um papel determinante na formação de profissionais que passarão a atuar num universo mercadológico cada vez mais desafiador e competitivo. Não se trata de continuar reproduzindo os modelos de “trabalhos em equipe” nos moldes do ensino fundamental e médio, mas da criação de modelos colaborativos testados e embasados em pesquisas a respeito do tema. A pesquisa aqui exposta serve como um recorte de uma realidade que deve encontrar similaridades em outros contextos acadêmicos e profissionais no Brasil e no mundo. Cabe a nós, pesquisadores, insistirmos em desbravar os meandros da colaboração e aplicá-la cada vez mais nos projetos de design, visando ao desenvolvimento de produtos e serviços capazes de atender à demanda da sociedade contemporânea

Referências

ADG Brasil. **O valor do design**: Guia ADG Brasil de prática profissional do designer gráfico. 2.ed. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

ALVARES, M. R.; GONTIJO, L. A interdisciplinaridade no Ensino do *Design*. In: **Revista Design em Foco**. v. III n.2, jul/dez 2006. Salvador: EDUNEB, 2006, p. 49-66.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **PARECER CNE/CES Nº: 277/2006**. Aprovado em 7 dez. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces277_06.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.

CHIU, M. L. *An organizational view of design communication in design collaboration*. 2002. Disponível em:

- <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0142694X01000199>>. Acesso em: 21 mai. 2020.
- CRESWELL, J. W.; CLARK, V. PLANO, L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2.ed. Trad. Magda F. Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- DRESCH, A.; LACERDA, P. D.; ANTUNES JUNIOR, V.A.J. **Design Science Research**: Método de Pesquisa para Avanço da Ciência e Tecnologia. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- FONTOURA, A. M. **A interdisciplinaridade e o ensino de Design**. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5433/2236-2207.2011v2n2p86>>. Acesso em: 09 jun. 2020.
- GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2.ed. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.
- HANSEN, T. M. **Colaboração**. Campus: Rio de Janeiro, 2010.
- HEEMANN, A.; LIMA, P.J.V.; CORRÊA, J.S. **Fundamentos para o Alcance da Colaboração em Design**. 2010. Disponível em: <<https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/57>>. Acesso em: 05 jun. 2020.
- KELLEY, T. **A arte da inovação**: lições de criatividade da IDEO, a maior empresa norte-americana de Design. São Paulo: Futura, 2001.
- LIMA, P.; HEEMANN, A. **Premissas para o Alcance do Trabalho Colaborativo em Design**. 2009. Disponível em: <<https://www.eed.emnuvens.com.br/design/article/download/57/54>>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- NATALI, L. E. **Um framework para a criação de ambientes colaborativos**. Vitória, 2011. 144f. Dissertação (Mestrado em Informática) - Universidade Federal de Vitória.
- PICHILIANI, M. C. **Mapeamento de software para permitir a colaboração síncrona**. ITA: São José dos Campos, 2006.
- PIMENTEL, M.; FUCKS, H. **Sistemas Colaborativos**. Campus: Rio de Janeiro, 2012.
- PRATSCHKE et al. **Da participação à colaboração**: estruturando ambientes digitais de conhecimento. 2005. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/001767392>>. Acesso em: 9 jun. 2020.
- UNICURITIBA. **PPC Design Gráfico**: Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Design Gráfico. Centro Universitário Curitiba – UNICURITIBA, Curitiba: 2009.
- YIN, R. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 4.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

ALGUNS SUBSÍDIOS, BASEADOS EM UM CURSO SUPERIOR DE DESIGN, PARA FUNDAMENTAR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Humberto Costa

Tania Stoltz

Trajano F. B. Xavier da Silva

Introdução

O propósito do presente capítulo é o de relatar as significações de Estética obtidas junto a discentes de um curso superior de Design, com vistas a respaldar uma educação Estética condizente com os desafios contemporâneos. Os aspectos estéticos são aqueles que se têm mostrado mais refratários a uma objetivação concretamente exequível (COSTA, 2017a), cabendo a ele, várias significações. Assim, para que se possa pensar em uma Educação Estética consonante com a contemporaneidade, há de se conhecer os significados que o termo recebe junto ao público.

O Design vem ocupando um lugar de destaque na sociedade. Um rápido exame nos mostra que nos relacionamos com algum resultado oriundo do campo do Design: pode ser um *smartphone*, uma peça de vestuário, uma interface gráfica, um serviço, um jogo, um ambiente virtual de aprendizagem etc.

A Estética sempre permeou as discussões acerca do Design, seja pelo viés artístico, filosófico, sociológico, educacional ou científico (BOMFIM, 1998). Os resultados do Design também são passíveis de fruição e de desencadear uma experiência estética, uma vez que o estético não é particularidade do artístico (DZIEMIDOK, 1996), mas do mundo da vida.

Identificou-se na literatura, três principais interpretações para a Estética: 1) Estética enquanto estudo da percepção sensorial e dos conhecimentos adquiridos por intermédio desta; 2) Estética enquanto estudo do belo na natureza, nas atividades do homem e nos objetos por ele criados, sendo estético o belo, o agradável, o sublime, etc.; 3) Estética enquanto estudo da arte (vide figura 1).

Entende-se que a Estética deve ser abordada por intermédio de uma acepção ampliada, ou seja, a Estética como experiência integradora das percepções sensorial, comportamental e reflexiva. Assim, a Estética envolve um tipo de experiência que se inicia com a percepção sensorial, que transforma a paisagem corporal e culmina em uma significação acerca de todo o processo. Por essa via, o mundo é o lugar da Estética e este é o caminho que se mostra mais profícuo para se abordar problemas que se circunscrevem à contemporaneidade.

Uma obra de arte pode despertar uma experiência estética, assim como um pôr do sol, um carro, uma rua suja, uma vestimenta, um móvel, um edifício, um gesto corporal, um tom de voz empregado na conversa, a imagem de uma instituição etc.



Figura 1: Três principais interpretações para a Estética identificadas na literatura.

Fonte: Costa (2017a)

A discussão da Estética no Design considera que o Design dá sentido às coisas (KRIPPENDORFF, 2006; VERGANTI, 2012). Por tal definição, o termo “criar” vai para além de inventar, pois dar sentido às coisas requer um compartilhamento estético do sentido que se dá na esfera individual e na esfera social. Requer um vibrar em uníssono que não está expresso em fórmulas matemáticas, tampouco na utilidade ou na funcionalidade dos objetos e serviços. A base educacional de um designer deve também considerar um tipo de conhecimento que está para além de questões circunscritas ao útil, ao funcional e ao racional, pois as criações oriundas do campo do Design estão intimamente ligadas ao homem. Deve-se buscar o conhecimento holístico que seja capaz de conjugar racionalidade com sensibilidade e que culmine em um estar estético no mundo.

Vislumbra-se a Educação Estética como uma possibilidade de lançar novos olhares para o homem, para a Estética, para o Design e para a Educação. Aqui, entende-se que a Educação Estética é o elo integrador entre a Estética, o Design e a Educação, uma vez que ela tem por objetivo educar esteticamente o homem para ser livre, ou seja, para pensar por si mesmo, integrando o saber sensível e o saber racional de um lado e, de outro, cuidando para ele não cair nas armadilhas do esteticismo ou do cientificismo.

Percurso para a realização da pesquisa

A pesquisa é de cunho qualitativo e exploratório-descritivo e os métodos adotados na sua construção foram a Revisão Bibliográfica e o Estudo de Caso. Um Curso Superior Tecnológico (CST) em Design Gráfico foi utilizado como campo de estudo. No estudo de caso, utilizou-se o questionário on-line para coletar os dados, devido à restrição de tempo e à quantidade de respondentes. A escolha de tais métodos e da ferramenta questionário justifica-se pelo fato de estar o problema da pesquisa voltado ao estudo do fenômeno em seu contexto (YIN, 2001). Os discentes do referido curso de Design constituíram o público-alvo do estudo. Do universo pesquisado, 77 discentes (87,5%) responderam ao questionário de forma completa e estes foram aqui utilizados.

No questionário, duas questões foram colocadas aos respondentes: 01 – No seu entender, o que é estética? 02 – Na sua opinião, para que serve a Estética?

Utilizou-se o método dos “núcleos de significação” (AGUIAR; OZELLA, 2006) para analisar os dados, dada a sua natureza qualitativa. A identificação dos núcleos de significação (NS) se deu em quatro etapas subsequentes: 1) realização da “leitura flutuante”; 2) identificação dos pré-indicadores; 3) identificação dos indicadores e 4) identificação dos núcleos de significação (vide figura 2). Uma planilha construída com o Excel foi utilizada para tabular os dados e para facilitar o processo de análise dos dados.

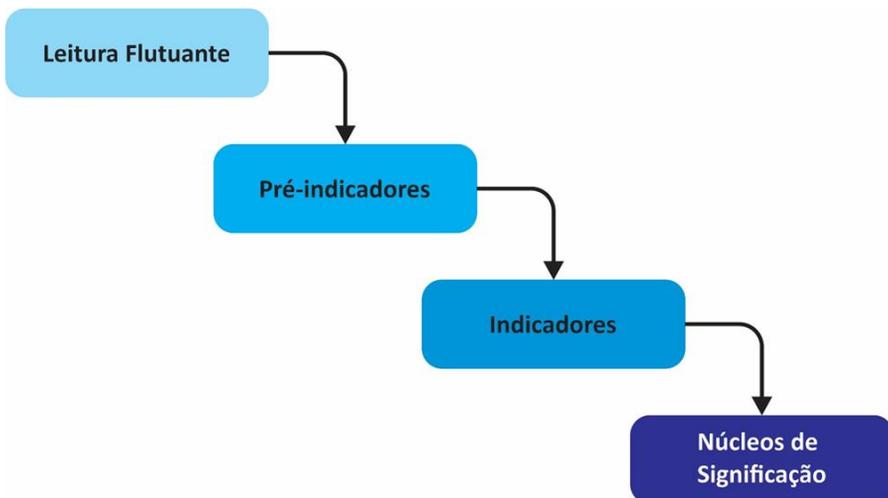


Figura 2: passos para a identificação dos núcleos de significação. **Fonte:** os autores (2020).

A Estética e os Núcleos de Significação Identificados

Os núcleos de significação (NS) revelam os modos de pensar, agir e sentir dos respondentes, baseados no movimento dialético de suas vidas. O processo iniciou-se com a leitura flutuante sobre os dados. A seguir, buscou-se relacionar as respostas obtidas, considerando a recorrência das falas, a frequência com que se repetiam nas respostas, as contradições e reiteraões internas. Os indicadores identificados estão presentes no Quadro 1.

Questão	Indicadores
01 – No seu entender, o que é estética?	A Estética diz respeito à aparência; A Estética circunscreve ao belo e ao agradável; A Estética como padronização da beleza e do gosto; Estética diz respeito à harmonia; Estética como formadora da beleza; Estética como Percepção de categorias Estéticas; Estética como algo necessário e superficial; Estética como criação da beleza; Estética como conhecimento; Estética como o senso comum; Estética como coerência visual; Estética como organização; Estudo da Beleza; Estética como Emoção/Sentimento; Estética como Reflexão sobre a beleza; Estética como Avaliação.
02 – Na sua opinião, para que serve a Estética?	A Estética intervém nos aspectos relacionados à aparência dos fenômenos; Estética como disciplina de estudo; Estética como veículo de comunicação; A Estética como padronização; A Estética se volta para as categorias estéticas; A Estética como estímulo da percepção; A Estética se volta para o belo e para o harmonioso; A Estética como cuidado da beleza; A Estética como conhecimento sensível; Estética como forma de protesto; Estética como definição do gosto.

Quadro 1: Os indicadores identificados na pesquisa. **Fonte:** Os autores (2020).

Com base nas respostas obtidas e detendo-se nos indicadores aglutinados, o próximo passo foi identificar os NS (vide Quadro 2).

EDUCAÇÃO BRASIL II

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
A Estética diz respeito à aparência; Estética como coerência visual; A Estética intervém nos aspectos aparentes dos fenômenos; A Estética como padronização da beleza e do gosto; A Estética serve para instituir padrões; Estética como organização; A Estética como padronização; Estética como avaliação; Estética como definição do gosto; Estética como o senso comum.	A Estética diz respeito à aparência.
A Estética circunscreve-se ao belo e ao agradável; Estética diz respeito à harmonia; Estética como formadora da beleza; Estética como criação da beleza; A Estética se volta para as categorias estéticas; A Estética se volta para o belo e para o harmonioso; Estética como Percepção de categorias estéticas.	A Estética a partir de categorias estéticas.
Estética como Emoção/Sentimento; Estética como conhecimento; A Estética como estímulo da percepção; A Estética como conhecimento sensível; Estética como disciplina de estudo; Estudo da Beleza; Estética como reflexão sobre a beleza.	A Estética como conhecimento sensível.

Quadro 2: os núcleos de significação. **Fonte:** os autores (2020).

Por fim, realizou-se análise dos núcleos de significação e a análise internúcleos, que serão apresentadas a seguir.

Análise dos núcleos de significação

Buscou-se refletir acerca dos NS, com o propósito de expor os sentidos que o público-alvo atribuía à Estética. O processo iniciou com a análise intranúcleo e finalizou com a análise internúcleo (AGUIAR; OZELLA, 2006). Os resultados serão apresentados e discutidos a seguir.

A Estética diz respeito à aparência

Este núcleo surgiu de falas dos discentes, tais como: “Estética é a aparência de algo”, “Estética é a aparência visual de algo”, estética “é a aparência externa, visual das coisas”. Percebe-se que é por meio da aparência que se reconhece a própria realidade. A aparência é entendida em seu sentido dicionarizado, que diz respeito à exterioridade e à aparência (PRIBERAM, 2018).

Neste núcleo de significação, aparência e ser são semelhantes. Sob a influência da Fenomenologia, a consideração da relação entre parecer e ser deixou de ser feita, pois se algo parece, ele é e é real (ABBAGNANO, 2007). Assim, a

aparência e, portanto, a Estética, é “o que você vê [...]”, é a “visão sobre alguma coisa tangível”. O que se sente pelos outros sentidos assume um caráter abstrato. Mas o que é o sabor de um bom vinho? O toque da pessoa amada? Um cheiro nauseante? Os sons oriundos de uma orquestra sinfônica? Ora, são dados concretos que são percebidos e que também alicerçam uma experiência que é estética. De acordo com as falas dos respondentes, tais percepções não contribuem para uma experiência estética, pois não são aparentes. Infere-se que tais informações dificilmente são convertidas em conhecimento. A educação contemporânea poderia estimular a reflexão acerca das informações oriundas de todos os sentidos e de como transformá-las em conhecimento que comunga dados sensíveis e racionais.

No Design, há fatores que explicam a hegemonia da visualidade. Grande parte das publicações utilizadas para o ensino da Estética e presentes na maioria das bibliografias dos cursos de Design centra-se no sentido da visão. Por exemplo, podem ser citadas as obras de Arnheim (1979), Löbach (2000), Bürdek (2006) e Hsuan-Na (2017). As obras de Bürdek (2006) e de Hsuan-Na (2017) ao tratar da Estética, abordam-na pelo viés da visualidade. Não há nenhuma menção aos outros sentidos humanos, tampouco como tais sentidos desempenham um papel fundamental na percepção e na significação daquilo que é o resultado do Design. Não se tem por intenção negar ou emascular a importância do aspecto visual. O que se propõe é que se alargue o horizonte, pois toda a criação humana traz em seu bojo suas múltiplas qualidades estéticas.

O sentido da visão também é proeminente na Estética gestaltista e na Estética behaviorista. Na primeira, a visualidade permeia todas as suas leis e é essa a forma de perceber os fenômenos que está presente nas falas dos respondentes, quando entendem que a Estética coordena “[...] uma distribuição harmoniosa (ou não) de um layout, superfície ou algo próximo disso”. Na Estética Behaviorista, entende-se que é a visão o sentido responsável por estimular o observador, disparando processos de excitação que causam prazer ou desprazer (BOMFIM, 1988). Ao falar que a Estética diz respeito à “beleza plástica de algo ou alguém”, ou que a Estética diz respeito ao “visual agradável e harmonioso”, nota-se que é a sensação de prazer visual que norteia tais considerações. Todavia, tanto o sentido da visão quanto os demais sentidos enfrentam uma “anestesia”, decorrente, dentre outros fatores, do uso instrumental da razão humana e da negação do saber sensível (DUARTE JR., 2004; DAMÁSIO, 2011). Tal negação ainda constitui um obstáculo a ser vencido, com urgência, pela educação contemporânea.

Ainda, muitos dos discentes disseram ser a Estética uma forma de padronização e isto pode ser constatado nas seguintes falas que dizem que a Estética “[...] pode ser considerada como um padrão de beleza” e que Estética é um

“Padrão criado do que é feio ou bonito”. Ainda, outro respondente diz entender a Estética como “[...] um julgamento sobre o que é bonito e feio. Bonito é o padrão que tudo e todos devem seguir. Tudo relacionado à beleza”. Em uma sociedade em que quase todos os aspectos recebem a atenção de produtores e vendedores de mercadorias e serviços, que ditam o que se deve vestir, o que se deve consumir, no que se deve crer etc., tudo é cuidadosamente ensinado pela mídia, aliada a poderosas instituições industriais. O que se vê são padrões ditados e disseminados, em que se muda de opinião e de estilo constantemente. A beleza passou a ser padronizada a partir da estreita visão calcada em modelos ideais de harmonia e pureza, todavia decalcada na concepção de que o belo implica padrões consagrados pelo grande público suscetível às modas e aos ditames da indústria cultural. A experiência da beleza é imposta verticalmente e, assim, não pode ser plenamente vivida, pois não há lugar para tal experiência em uma sociedade que se preocupa em demasia com o acúmulo de bens e com a quantidade de “likes” nas redes sociais.

Embora compreensível, uma vez que a aparência é privilegiada, nota-se que a percepção de mundo dos respondentes necessita de urgente alargamento para que se possa ganhar qualidade e profundidade na percepção e na significação dos inúmeros fenômenos que se manifestam ao seu redor. Isso é especialmente relevante no Design, que além de conceber aquilo que está mais próximo das pessoas, preocupa-se também com questões que vão do seu comportamento a suas experiências.

A Estética a partir de categorias estéticas

Este núcleo de significação alinha-se com a interpretação de que a Estética se restringe ao estudo do belo na natureza, nas atividades do homem e nos objetos por ele criados (BONFIM, 1998).

Há várias acepções para o termo “categoria estética”, orientadas tanto pelas abordagens estéticas quanto pelas correntes estéticas. Entende-se por categoria estética a propriedade característica do juízo estético, com a qual se pode caracterizar um fenômeno. Um fenômeno possui valor estético quando este é preferido pelo prazer que suscita.

Há diversas categorias estéticas, tais como o belo, o sublime, o trágico, o feio, o cômico, o grotesco, a harmonia, o patético, o gracioso, o horrível etc., e tais categorias são temporais. Por exemplo, no século XVIII, houve o desenvolvimento das reflexões acerca do sublime e do grotesco; no século XIX, houve a legitimação do feio e as modificações do belo, com o intuito de se encontrar um ordenamento sistemático, envolvendo categorias como o sublime, o idílico etc (CARCHIA; D’ÂNGELO, 2009). Ainda, a associação entre o belo e o bom

gerou a associação entre o feio e o mau (CARCHIA; D'ÂNGELO, 2009). No século XX, há o resgate do feio como um instrumento da luta modernista contra o classicismo (CARCHIA; D'ÂNGELO, 2009). As vanguardas dispuseram uma variedade de novas categorias estéticas e o feio passou a ser grotesco, trágico ou perturbador e sua apreciação pode despertar prazer. Assim, o feio pode ser identificado em diferentes contextos, sem que cause desprazer, figurando até mesmo nas estórias infantis.

Acerca do belo, a Estética psicológica resgatou os conceitos de ordem e de perfeição, uma vez que ambos compõem uma beleza que é harmônica (BOMFIM, 1988). Na abordagem gestaltista, a beleza personifica-se na boa forma, sendo esta resultante de sete leis. As leis da Gestalt são importantes para o estudo do Design, figurando na maioria das ementas dos cursos e são encontradas em diversas obras sobre o assunto. As leis da Gestalt constituem um importante material didático utilizado nas diversas habilitações presentes nos cursos superiores de Design. Ora, mas a Estética vai para além de categorias e categorizações. Não se nega a importância de se abordar as categorias estéticas. No entanto, isso é apenas parte de algo maior. A abordagem gestaltista é uma das possíveis formas de leitura estética e recomenda-se que este conteúdo seja ministrado *pari passu* com outros conteúdos que aprimoram e aprofundam a leitura estética.

A quantidade de categorias estéticas citadas pelos respondentes limitou-se à beleza, à harmonia, ao agradável e ao perfeito. Infere-se que, dentre todas essas categorias estéticas, a “beleza” ocupa um lugar central, sendo esta resultante da convergência das demais categorias. Tal limitação dificulta a elaboração de uma reflexão consonante com os desafios atuais. Deve-se admitir que o feio, o horrível e a imperfeição também despertam uma experiência estética que não seja necessariamente indesejável. Por exemplo, é requerido que uma sala de interrogatório evoque desprazer, ainda que se encontrem, em sua estrutura, a harmonia e a beleza das formas, das cores, das texturas etc. Ao ressaltar aquilo que se mostra esteticamente desagradável, haverá maior probabilidade de se atingir os propósitos para o qual a sala de interrogatórios foi projetada. Os serviços oferecidos por clínicas de fisioterapia não têm como pano de fundo a beleza. Entende-se que tais conceitos necessitam serem pensados esteticamente para que se possa estabelecer uma relação entre sujeito e fenômeno que tem potencial para culminar numa relação entre sujeito e mundo. É esse agir estético sobre o mundo que fará o homem ir além de si, possibilitando um *sensus communis* estético (SCHILLER, 2002), que pode ser universalmente compartilhado. É por essa via que o homem se sente, se entende como pertencente a uma comunidade e eleva o outro ao mesmo patamar em que se encontra em um agir empático no mundo.

A Estética como conhecimento sensível

Este núcleo de significação, a Estética como conhecimento sensível, foi o menos presente junto aos discentes. Emergiu em falas que entendem que a Estética está relacionada com as “[...] características que podem ser percebidas pelos sentidos... relações de conhecimento ou sentimento”.

O baixo indicativo do entendimento da Estética como conhecimento sensível por parte dos discentes pode ser, em grande medida, explicado pela abordagem que se deu à Estética nos períodos anteriores de estudo, como no ensino médio. Tratada de forma aglutinada e superficial, mais pelo viés da Filosofia da Arte ou da História da Arte, assunto abordado dentro de disciplinas como Educação Artística ou Arte-educação (BARBOSA, 2006), não é de se espantar que o aprofundamento acerca da temática se dê somente em alguns cursos de graduação ou em cursos de pós-graduação.

A literatura mostrou que uma das interpretações que cabe à Estética é a de que esta se ocupa do estudo da percepção sensorial e dos conhecimentos adquiridos por intermédio desta percepção. Como postulou Baumgarten (1993), os fenômenos sensíveis são objetos da Estética, ou seja, a Estética é a teoria do conhecimento sensível, e o que se conhece por intermédio da mesma é análogo ao conhecimento racional. Disso, entende-se que a Estética, voltando-se para o conhecimento sobre a realidade que se pode obter mediante a percepção sensorial, abarca todos os fenômenos que se manifestam na realidade.

O conhecimento sensível deve ser estimulado para atuar em um patamar anterior ao da simbolização. A miríade de fenômenos que se manifestam na realidade humana, como as cores, os sabores, os odores, os sons, as formas, as texturas, os movimentos etc., constituem manifestações estéticas que estão ao alcance de todos os homens, de diferentes idades, poder aquisitivo, localização geográfica etc. São manifestações estéticas capazes de proporcionar prazer ou desprazer e têm potencial para reconciliar a razão e o sentidos e, assim, dar nascimento a uma sociedade de homens harmoniosos, tal como propõe Schiller (2002). As dificuldades e os problemas da contemporaneidade não tiram do homem a sua capacidade de se emocionar. Assim, o conhecer pela sensibilidade, satisfatoriamente exercido, potencializará tal capacidade tanto na confrontação com a arte quanto nas manifestações de outros fenômenos cotidianos, como, por exemplo, a beleza de uma praça arborizada ou a feiura de uma rua suja.

A Estética, abordada como filosofia da arte ou estudo da beleza, despreza a Aisthesis. Ora, os sabores, os odores, as formas, as cores, os sons etc. não são destinados somente para a apreciação de um ponto de vista privilegiado. São para serem sentidos, experimentados, penetrados, aderidos em uma

comunhão carnal com todas as zonas erógenas da sensibilidade humana, uma vez que a Aisthesis envolve todo o corpo no sentir.

Assim, o que o discente precisa é de uma educação que o conduza ao conhecimento sensível que se pode obter com o olhar, com a audição, com o paladar, com o tato e com o olfato. Com os sentidos apurados, o homem terá melhores condições para vivenciar uma experiência estética cada vez mais plena.

Há, de outro lado, a necessidade de empreender esforços para evitar as armadilhas de se privilegiar apenas uma forma de conhecer. É impossível a aquisição de conhecimentos desprovidos de sensibilidade. O conhecimento sensível está pleno de razão, sendo que esta só se constrói a partir do conhecimento sensível (DUARTE JR. 2004; DAMÁSIO; 2011).

Do ponto de vista da Estética abordada pela Psicologia, vê-se que o homem sempre está em busca daquilo que lhe é ou lhe parece ser uma promessa de felicidade, tanto que Freud, em sua teoria, tomou como fundamental tal fato, conceituando este impulso à felicidade que rege o homem como “princípio do prazer” (BOMFIM, 1988).

A percepção dos discentes que entendem a Estética como conhecimento sensível necessita de maior aprofundamento e clareza. No campo do Design, há trabalhos recentes que ampliam o escopo da Estética, levando-a a áreas que lidam com questões que não estão totalmente relacionadas com a materialidade. As pesquisas de Cho (2013) e de Costa (2017a), por exemplo, voltadas para o campo do Design para serviços, entendem que a dimensão Estética envolve os sentidos, o comportamento e a significação do ser humano, quando estes lidam com o imaterial. Os novos desafios envolvem compreender que o designer deve projetar e solucionar problemas de toda uma cadeia de valor. Isso significa que o Design está também caracterizado por um senso multidisciplinar e sistêmico que necessita, no processo projetual, envolver diferentes atores, métodos, processos e ferramentas, advindos de diversas áreas do saber.

Análise internúcleos

A análise internúcleos tem com propósito, aclarar as semelhanças e/ou as contradições que revelam o movimento de significação. Os núcleos de significação aqui arrolados estão alinhados com a história do Design desde os idos da Bauhaus, aquela que é considerada como a escola de Design mais importante e que, de certa forma, ainda baliza o que se entende por Design na contemporaneidade. Para atender seus propósitos, a concepção estética adotada na Bauhaus partia da arte como meio privilegiado para sensibilizar o homem. Depois, passou a privilegiar a forma e a formação da forma, mas sem abrir mão dos precei-

tos artísticos. Assim, a meta de toda atividade plástica estaria voltada para a construção e para a decoração e estas eram tidas como sendo as tarefas mais nobres das artes que deveriam andar *pari passu* com a técnica. Com o fechamento da Bauhaus em 1933, houve uma disseminação de seus ideais (COSTA, 2017b).

Não surpreende que as significações identificadas para Estética estejam circunscritas à aparência, à beleza e à categorização. O ponto de inflexão está na significação que entende a Estética como conhecimento sensível. Aqui se encontra o ponto para o qual se deve direcionar maiores esforços para alargar uma visão que, ao menos em potência, mostra-se mais adequada para o enfrentamento dos desafios contemporâneos.

Considerações finais

O propósito de identificar as significações de Estética junto a discentes de um curso superior de Design, tendo em vista a Educação Estética, foi cumprido e os métodos e ferramentas utilizados mostraram-se eficazes.

Esta pesquisa confirmou que está na aparência a principal significação de Estética. Também, apontou que os respondentes entendem as categorias estéticas como sinônimo de Estética. Mais exatamente uma Estética calcada na beleza. Categorias negativas, como o feio, por exemplo, quando existem, só ganham corpo como categorias opostas. Viu-se que tal significação, também, está atrelada ao sentido da visão.

Ainda, o estudo mostra que há o entendimento de Estética como a ciência do conhecimento sensível, mesmo que timidamente. Isso aponta para o fato de que há a necessidade de se abordar a Estética de forma mais ampliada, pois os desafios inerentes ao Design contemporâneo exigem uma abordagem também contemporânea.

A significação de Estética que impera nos cursos de Design circunscreve-se à visualidade. Há de se vislumbrar as contribuições que podem advir da relação entre o Design e outras áreas do saber, tais como a Educação, a Gestão, a Antropologia, a Filosofia etc. Também, há de se discutir como o Design pode contribuir para um mundo melhor e como o próprio Design pode se relacionar adequadamente com o homem. Há áreas nas quais o Design adentrou e que necessitam de pesquisas mais aprofundadas, como o Design & Emoção, o Design para Serviços, a Sustentabilidade, o Design Thinking e o User Experience.

A relação entre Estética e Design está na abordagem acerca do ser humano. Antes de serem clientes ou usuários, pessoas são pessoas. De outro lado, há o mercado e suas demandas. O desafio que se apresenta é possibilitar uma visão integradora que permita que um resultado do Design seja útil, usável e

desejável do ponto de vista das pessoas e efetivo, eficiente e distinto do ponto de vista daquele que solicita o trabalho de um profissional do Design.

Vislumbra-se a Educação Estética como uma possibilidade de lançar novos olhares para o homem, para a Estética, para o Design e para a Educação. A presente pesquisa, ao identificar as significações de estética segundo a visão dos discentes de um curso superior de Design, oferece meios para compreender e estruturar uma abordagem educacional capaz de integrar a Estética, o Design e a Educação, com vistas a educar esteticamente o homem para desenvolver a sua liberdade. Em outras palavras, para preparar o homem para pensar por si mesmo, integrando o saber sensível e o saber racional e cuidando para que não caia nas armadilhas do esteticismo ou do cientificismo.

Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGUIAR, V. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual**. São Paulo: EDUSP, 1979.
- BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BAUMGARTEN, A. G. **Estética**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- BOMFIM, G. A. **Ideias e Formas na História do Design**: uma investigação estética. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1998.
- BÜRDEK, B. E. **Design**: História, teoria e prática do design de produtos. Trad. Freddy Van Camp. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.
- CARCHIA, G; D'ÂNGELO, P. **Dicionário de Estética**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- CHO, E. J. **Designing for Sociability**: A relational aesthetic approach to service interaction. Tese (Doutorado em Design), Politécnico di Milano, Milão, 2013.
- COSTA, H. **Design para Serviços e Consistência Estética**: proposição de um protocolo de avaliação estética em serviços. 462 f. Tese (Doutorado em Design) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017a.
- COSTA, H. **Da Educação Estética à Educação Estética em Curso Superior de Design**. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017b.
- DAMÁSIO, R. A. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

- DUARTE Jr., J. F. **O Sentido dos Sentidos**: a educação dos sentidos. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.
- DZIEMIDOK, B. Estética. In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p. 265-269.
- HSUAN-NA, T. **Design**: Conceitos e Métodos. São Paulo: Blucher, 2017.
- KRIPPENDORFF, K. **The semantic turn**: A new foundation for design. London: Taylor & Francis, 2006.
- LÖBACH, B. **Design industrial**: bases para a configuração dos produtos industriais. São Paulo: Edgard Blucher, 2000.
- PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em: 27 mar. 2017.
- SCHILLER, F. **A Educação Estética do Homem**: numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- VERGANTI, R. **Design-driven innovation**: Mudando as regras da competição. Trad. Adriana Pieracciani. São Paulo: Canal Certo, 2012.
- YIN, R. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 4. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

PERFORMANCE EM LÍNGUA DE SINAIS: QUE ESTÉTICA É ESSA?

João Ricardo Bispo Jesus

Introdução

Os surdos sempre foram tolidos em suas manifestações e impossibilitados de desenvolver e até mesmo falar a sua própria língua. Os períodos históricos mostram os surdos de diversas formas. O pensamento aristotélico considerava os surdos como incapazes de pensar, a sociedade egípcia venerava os surdos, mas eles não tinham uma participação social, durante a Idade Média foram condenados ao inferno e proibidos de se casarem por não poderem professar os dogmas religiosos, na contemporaneidade foram proibidos de usar a língua de sinais na instrução escolar. Mesmo diante de toda opressão ouvintista²⁸, os surdos resistiram e, em suas reuniões, longe daqueles que os oprimiam, faziam, contavam e recontavam as suas histórias, produzindo arte e externando o que sentiam.

Em 1880 foi realizado o II Congresso Internacional de Ensino de Surdos, em Milão, Itália. Nesse congresso, ficou decidido que o oralismo deveria ser a forma de instrução para os alunos surdos, que ficaram proibidos de utilizar a língua de sinais no espaço escolar. As consequências dessa deliberação afetaram o *modus operandi* de todas as escolas de surdos do mundo, e não poderia ser diferente com o instituto no Brasil: os surdos foram proibidos de utilizar a língua de sinais e passaram por constantes exercícios de articulação oral para o desenvolvimento da fala. Nesse período, no Brasil, os surdos ainda eram tratados como incapazes e incompletos, então tinham que se ajustar aos padrões ouvintistas exigidos na época, sendo obrigados a falar utilizando a língua oral.

Em 1960²⁹, oitenta anos após a decisão do congresso, nos Estados Unidos, na Gallaudet University, o pesquisador William C. Stokoe apresentou as-

²⁸ Ouvintista (ouvintismo) – Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte (SKLIAR, 2016).

²⁹ Pós Congresso de Milão, os surdos passaram oito décadas em um verdadeiro ostracismo social, pois a educação direcionada a eles não estava condizente com o modo que o surdo tem de apreender o mundo. Em todo o mundo foi negado ao surdo o direito de ser sujeito com a sua própria língua. Hoje não podemos dizer o que seria dos surdos se o sistema ouvintista não tivesse entrado em suas vidas. Os surdos estavam aprendendo a língua oralizada, mas não conseguiam ascender socialmente e, conseqüentemente, não havia outras representações de surdos na sociedade. Mas, podemos dizer o que eles são hoje após essa decisão e ver os resultados de um sistema que não valoriza(va) a diversidade quando percebemos os lugares que os surdos – a maioria – ocupam na sociedade.

pectos importantes das línguas de sinais. Suas pesquisas lhe renderam o título de “criador dos estudos linguísticos das línguas de sinais”³⁰. Os estudos de Stokoe transportaram a língua de sinais de um estágio de versão resumida da oralidade – uma representação malsucedida da oralidade – para o estatuto de uma produção da linguagem, com todos os elementos estruturantes de uma língua.

Por volta de 1980, os estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) começaram a ser realizados no Brasil. Nesse início de trabalho, Lucinda Brito (1995) se preocupou em analisar a estrutura da Libras. Para a autora, línguas de sinais e línguas orais possuem o mesmo estatuto linguístico e são naturais, pois surgiram a partir das relações humanas. Com a língua de sinais é possível também expressar diversos espectros da comunicação: a emoção, a metáfora, questões políticas, religiosas e literárias, enfim, toda e qualquer manifestação da comunicação é possível em língua de sinais.

Nas décadas seguintes, foi dado prosseguimento aos estudos sobre a língua de sinais brasileira, mas vale lembrar que a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, instituição para a educação dos surdos, ocorreu em 1855, cento e vinte e cinco anos antes dos estudos sobre a Libras, por uma determinação do Imperador D. Pedro II. Nesse período, a preocupação maior estava em instruir o surdo para a sociedade, não havendo, ainda, uma solicitude sobre os estudos linguísticos e literários da Libras. Ao retomar os estudos de Fred Warshofsky Stevens (1968), Neiva de Aquino Albres (2005) expõe que a instrução estava voltada para a consciência da linguagem e aos processos de oralização. Além disso, os alunos surdos deveriam participar de cursos preparatórios para o mercado de trabalho em diversas áreas técnicas. Somente a partir da entrada de meninas como discentes começou a se admitir disciplinas como tapeçaria e trabalhos de arte.

Após o método oralista, que durou cerca de 80 anos, o Brasil adotou o método da comunicação total na educação de surdos. A adoção desse procedimento se deu pelo fracasso do primeiro método ao não apresentar resultados positivos para as crianças surdas filhas de pais ouvintes, as quais estavam gravemente prejudicadas na aquisição linguística³¹, pois não conseguiam aprender na escola e não possuíam nenhuma interação comunicacional com os pais em casa. O oralismo e o privilégio das línguas orais influenciaram por muito tempo

³⁰ <<http://gupress.gallaudet.edu/stokoe.html>>.

³¹ As pesquisas científicas já feitas nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil comprovaram que as crianças surdas de pais surdos se saem melhor no desenvolvimento da linguagem que as outras crianças surdas de pais ouvintes, pois elas não apresentam os problemas da defasagem de linguagem porque os pais surdos já estão se “comunicando” em língua de sinais com os filhos surdos o mais precocemente possível, esclarecendo todas as suas curiosidades naturais. Os sujeitos surdos que têm acesso à língua de sinais e à participação da comunidade surda possuem maior segurança, autoestima e identidade sadia (STROBEL, 2016, p. 54)

a vida dos surdos, impondo-lhes a oralidade como a única forma de expressão e negando-lhes a língua de sinais.

Posteriormente, foi instalado o método da comunicação total que se valia de diversas estratégias de comunicação, tais como gestos, mímicas e utilização da língua de sinais ao mesmo tempo em que a língua oral estava sendo produzida, porém desprivilegiava a gramática da língua de sinais.

Como consequência dos dois métodos apresentados, foi iniciado o bilinguismo³², uma proposta de educação para surdos que tem sido aplicada até hoje, a qual coloca a língua de sinais como “L1”³³ e considera apenas a modalidade escrita da língua oral para a instrução dos surdos.

Esse breve histórico sobre a língua de sinais no Brasil e no mundo tendo como culminância a educação bilíngue tem o objetivo de preparar o caminho para a reflexão sobre as questões literárias e estéticas dessa língua, através da performance em língua de sinais. O que podemos compreender sobre a estética da língua de sinais? O que essa performance tem a nos dizer? Quais são os meios de produção e circulação dessa linguagem artística das comunidades surdas?

Literatura em língua e sinais: reflexões a partir do conceito de performance

Refletir sobre a estética produzida pelas comunidades surdas solicita uma atenção singular por conta da modalidade gestual-visual³⁴ (KARNOPP, 2010) da língua dos surdos, bem como o composto cultura e língua que afeta a autoria de uma performance em língua de sinais. Em relação à cultura surda, compreendemos que ela é estruturada tanto pela forma como os surdos interagem entre si, através de seus artefatos culturais³⁵, quanto pela forma como o surdo se relaciona com o ouvinte. O ambiente formado pela tensão ouvinte

³² Sobre o bilinguismo e uma instrução efetiva para a educação de surdos, a proposta da Política Linguística de Educação Bilíngue sustenta que:

Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português.

³³ Primeira Língua – aqui a língua de sinais funciona como língua de instrução para os alunos surdos.

³⁴ Gestual-visual – termo que define a modalidade visual e motora das línguas de sinais, enquanto a língua falada possui a modalidade oral e auditiva.

³⁵ Artefato cultural – Karin Strobbe (2016, p. 43) compreende os artefatos culturais a partir dos Estudos Culturais “àquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem o seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo. A autora apresenta os seguintes artefatos da cultura surda: experiência visual, desenvolvimento linguístico, família, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, política, materiais.

tes/surdos provoca uma série de comportamentos que são desencadeados com a presença do corpo surdo, por exemplo, mudar a estrutura de um espaço para se tornar acessível ao surdo; mover corpos para que o corpo surdo esteja presente; criar espaços em que o surdo possa interagir com o seu par linguístico.

Nídia Sá (2010) apresenta o corpo surdo sem defeito, compreendendo essa presença a partir da diferença, se afastando de qualquer entendimento que defina-o como deficiente. Em defesa da valoração do corpo e da cultura surda, a autora tece o seguinte comentário:

Ora, a cultura dos surdos recria-se todos os dias, mas é muito ignorada e desconhecida [...]. Como o problema da surdez está localizado em um corpo individual, a taxonomia médica é reproduzida e assegurada, perpetuando interpretações da surdez enquanto a experiência de uma falta ou enquanto uma incapacidade ou deficiência (SÁ, 2010, p. 108, 109)

Nesse processo em que a cultura surda se reinventa, compreendemos que a língua de sinais forma a(s) identidade(s) do surdo e o promove como sujeito no mundo. É nessa reinvenção cultural que surdo, em sua diferença, que ele ocupa novos espaços e produz outras linguagens, performances que geram um sentimento de liberdade através do uso da sua língua. Acerca desse assunto, Karin Strobel afirma que:

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades de cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal (STROBEL, 2016, p. 52)

O uso da língua de sinais nas comunidades surdas mobiliza discursos que apresentam singularidades desse grupo linguístico. Esses discursos sinalizados são encarados como textos literários que falam sobre a cultura surda e provocam emoções em seus leitores. Nessa literatura denominada surda, a partir dos estudos de Karnopp (2010), é possível analisar as representações culturais dos surdos nas performances em língua de sinais brasileira, bem como reconhecer os recursos estilísticos utilizados por esses escritores em suas manifestações artísticas. Para a autora, “a literatura surda adquire também o papel de difusão da cultura surda, dando visibilidade às expressões linguísticas e artísticas advindas da experiência visual” (KARNOPP, 2010, p. 165).

O surdo, com a sua cultura e a sua língua, tem apresentado ao longo da história uma produção estética que evidencia tanto a sua subjetividade quanto o seu movimento político de resistência ao não mais aceitar as imposições daqueles que não são surdos, fazendo isso através da poesia, por exemplo. Rachel

Spence (2005, p. 113), em suas pesquisas sobre as manifestações estéticas das comunidades surdas, concorda ao dizer que:

A poesia de língua de sinais é inseparavelmente unida ao mesmo fenômeno, constituindo elementos da identidade Surda, conhecimento e poder Surdo e ouvinte, movimentos de resistência Surda, ideologias e discursos hegemônicos, que foram todos percebidos como essenciais em vários poemas sinalizados.

Morgado (2011) entende que a produção literária em língua de sinais e o reconhecimento da cultura visual³⁶ estão ligados ao fomento da língua de sinais no espaço escolar, por exemplo. Mas não apenas a escola deve ser encarada como um legítimo sítio de produção e disseminação da estética em sinais, pois outros espaços criados pelos próprios surdos, com o fim de partilharem suas histórias e produções, se constituem como lócus onde surgem suas criações, possuindo uma plateia composta por surdos e não surdos.

Karnopp (2010) compreende também que a literatura em língua de sinais está intrinsecamente ligada às histórias que são contadas em língua de sinais, permeadas pela identidade e pela cultura surda. Segundo a autora:

Literatura Surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente (KARNOPP, 2010, p. 161)

Ao ler a trajetória dos surdos pela perspectiva da diferença, Karnopp (2010) enxerga a arte em língua de sinais enquanto uma declaração de resistência que representa um determinado grupo linguístico, que através das mãos e do corpo oferece ao entorno uma nova experiência literária, a qual explora outros sentidos para sentir a arte. Marvin Carlson (2010), em seus estudos, nos traz uma explicação que abre possibilidades de compreensão sobre atuação de surdos em suas performances do corpo. Na visão do autor a contemporaneidade possibilita o surgimento de manifestações de cunho crítico, ou seja, que expõem temas não centrais e promove discursos antes não explorados. De acordo com Carlson, a contemporaneidade considera e apresenta performances que não são exibidas em grandes palcos preparados para a encenação do performer, mas que são eficazes em suas propostas políticas.

³⁶ Cultura visual – Os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos e de tudo o que ocorre ao redor deles: desde os latidos de um cachorro – que são demonstrados por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facial bruta – até de uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como os objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge.

EDUCAÇÃO BRASIL II

A arte performática típica é *arte solo*, e o artista típico da performance pouco uso faz das adjacências cênicas elaboradas pelo palco tradicional; mas às vezes usa alguns elementos de *prop* e alguma mobília; uma vestimenta qualquer (às vezes até mesmo a nudez) é mais adequada para a situação da performance (CARLSON, 2010, p. 17)

Podemos observar isso em Maurício Barreto que performatiza tendo como público de sua exibição uma audiência local e virtual. Nas suas produções o performer se sintoniza a elementos próprios para representar de forma crítica a sua arte ao falar sobre a cultura surda, promovendo discursos acerca do surdo e a força da arte em língua de sinais. É uma performance que exhibe a força de um grupo menor que tem aprendido a se manifestar através da arte como estratégia de combate às desigualdades sociais.

De acordo com Sá (2010), ao discutir questões sobre cultura e poder, a sociedade é formada por diferenças que geram uma constante disputa por poder. As relações sociais descritas pela autora estabelecem um campo de tensão entre os sujeitos, os quais tendem a se posicionar como performance de existência, ou seja, tendem a buscar um lugar de fala, de representatividade. Nesse sentido, compreendemos que a performance em língua de sinais é um ato de resistência que permite ao público pensar sobre as diferenças e as suas infinitas possibilidades de linguagens artísticas.

Considerando a modalidade gestual-visual da língua das comunidades surdas e as suas peculiaridades culturais, é possível reconhecer aspectos literários, artísticos, poéticos e políticos a partir da estética que a autoria em língua de sinais apresenta.

É literário ao considerarmos o caráter democrático descrito por Jaques Derrida (2014) em não apenas poder dizer tudo através da literatura, mas dizer tudo em outras formas e linguagens ao adentrarmos a instituição literatura. Os surdos além das performances corporais em língua de sinais também apresentam arte em outras linguagens, por exemplo, poesias escritas por autores surdos, pinturas que evidenciam artefatos da cultura surda, dança vivida pelos surdos através das ondas sonoras e outras linguagens que os surdos podem explorar livremente sem nenhum prejuízo estético. É artístico ao compreendermos o inespecífico (GARRAMUÑO, 2014) da arte contemporânea que se expande ao admitir linguagens oriundas de grupos diferentes que apresentam características não comuns e instauram um novo paradigma para pensar o literário através das subjetividades artísticas da comunidade surda, por exemplo. São marcas na produção dos gêneros literários, numa perspectiva surda, que evidenciam uma nova possibilidade de leitura da produção artística de comunidades antes não (re)conhecidas.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Skiar (2003) argumenta que a representação pode ser considerada como uma explicação sobre determinada coisa ou sobre um grupo de indivíduos baseada em um senso comum. Tal entendimento (muitas vezes falso) é perpetuado e, de geração em geração, uma ideia equivocada é cristalizada na sociedade. O surdo, quando representado como deficiente a ser incluído, sempre vai ter que se adaptar/ajustar à estrutura a qual lhe é imposta. Com isso, é retirada do surdo a chance de qualquer expressão artística se ele não se adaptar – ele é obrigado a se ajustar ao padrão para poder viver socialmente. Nesse sentido, a autoria estética de um surdo assume um aspecto duplo, poético e político, por provocar uma quebra paradigmática ao apresentar, ao mesmo tempo, uma poetização de experiências e uma “exploração de afetos” (GARRAMUÑO, 2014) para estabelecer um lugar de representatividade na sociedade.

Uma resposta de cunho político para as barreiras impostas aos surdos são as plasticidades do corpo que Maurício Barreto apresenta. A figura abaixo representa uma performance que o autor fez em comemoração ao dia dos surdos³⁷. Para se posicionar contra qualquer tipo de imposição que inferiorize o surdo e a língua de sinais, Maurício retoma em sua performance o início das atividades no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) momento que a língua de sinais se desenvolvia naturalmente e era de uso frequente de todas as crianças, pois a instrução ocorria em língua de sinais. Seu texto relata também os equívocos da educação inclusiva que apesar de admitir o aluno surdo em sala de aula não proporciona uma efetiva participação na aprendizagem dos conteúdos escolares. E para todo o processo ouvintista, segundo Maurício, se vence com o uso da língua de sinais.



Performance de Maurício Barreto. **Fonte:** Youtube
(<https://www.youtube.com/watch?v=p_ctl1SLF5M>).

É uma simbiose entre o corpo de Maurício Barreto com o corpo coletivo da comunidade surda. Nesse sentido, não há como separar o corpo individual do corpo coletivo. O autor compreende que as suas alegrias e angústias são os

³⁷ Dia do Surdo – 26 de setembro.

mesmos sentimentos de toda comunidade surda e, através de sua habilidade com a língua de sinais, expõe e reverbera isso com a performance em língua de sinais. O corpo de um surdo que carrega em sua arte o sentimento de todos os surdos. É através do movimento artístico de um autor surdo que a comunidade se identifica culturalmente e passa (re)conhecer o literário. Morgado (2011, p. 19) afirma que:

[...] a criança surda tem a oportunidade para perceber o Surdo como positivo, aprender língua gestual e assimilar uma identidade cultural pertencente a uma comunidade. Assim, pode ter acesso ao mundo e ao conhecimento cognitivo, linguística e culturalmente. O contador de histórias baseia-se na literatura para transmitir valores, costumes, história e expressão artística, de geração em geração.

Talvez, considere-se a literatura em língua de sinais como circunscrita a apenas o povo surdo. Engano! Essa é também uma arte que impacta outras comunidades. Os não usuários da língua de sinais, ao se depararem com a performance do corpo, os movimentos configurados das mãos de um poeta surdo se espantam com a singularidade artística. Nesse sentido, Quadros e Spence (2014) falam sobre uma inquietude bifurcada: por um lado, os desafios de um público ao tentar entender o poema em língua de sinais; do outro, o poeta que estabelece estratégias para se fazer claro em sua expressão. Compreendemos então que a literatura em língua de sinais se expande para outros meios e afeta a outras comunidades, ainda que seus indivíduos não compreendam a língua de sinais. Esses são aspectos que se conectam às performances apresentadas por Maurício. A comunidade surda se sente representada na expressividade do autor, que com as mãos e o corpo consegue falar sobre a história dos surdos e da língua de sinais aqui no Brasil, o que é atrativo para a comunidade surda que dificilmente verá performances que aconteçam em língua de sinais, sinalizações que possibilitem novos arranjos mentais para os surdos.

Situando historicamente os movimentos da literatura surda, temos o período de 1950 a 1960, fase em que clubes associativos foram fundados com o objetivo de serem um reduto para os surdos, lugar onde podiam se socializar. Posteriormente, em 1967, o National Theater of the Deaf (NTD), fundado pelo coreógrafo David Hays, apresentou uma peça com surdos e em língua de sinais. No começo, eles só realizaram peças traduzidas, como por exemplo “Os três mosqueteiros”, entretanto, em 1971, a NTD realizou sua primeira peça escrita pela comunidade surda (não foi uma tradução), cujo título era “My Third Eye”. Isso provocou um rápido crescimento e eles se apresentaram em todos os EUA,

realizaram uma centena de turnês nacionais e trinta e uma turnês internacionais³⁸.

Em 2006, Maurício começou a criar poesias e a fazer performances em língua de sinais, externando as suas produções principalmente para a comunidade surda. Esse público surdo é tocado de forma diferente com a sinalização estética produzida por Maurício Barreto, de uma forma que não é apenas a execução de um sinal ou a sequência de sinais que mexem com o outro, mas uma carga de significados afetivos e culturais que mobilizam discursos de empoderamento e trazem, fortemente, um sentimento de pertencimento de um povo que tem como maior bem a sua língua. Os temas abordados por Maurício em suas performances do corpo falam diretamente aos olhos do público surdo.

De acordo com as datas dos vídeos-arte de Maurício Barreto encontrados na plataforma Youtube, o artista surdo começou a publicar, em 2011, vídeos que abordam diversos temas. Hoje são mais de 150 vídeos divulgados, com 115.466 visualizações aproximadamente. Considerando a singularidade artística, o escritor trabalha os temas com uma estética diferenciada na sinalização. Sobre isso, Spence e Quadros (2006) chamam de “sinal arte” a tudo aquilo que é exposto em língua de sinais e escapa do cotidiano, do comum. Nesse jogo com as mãos, o artista brinca com os sinais e eleva para outro patamar a sua performance em língua de sinais, possibilitando novos movimentos de sentimentos, em que tanto ele quanto a plateia são afetados.

Maurício Barreto, em suas apresentações, consegue a atração do público com uma criatividade na execução dos sinais que expressam a sua subjetividade, valendo-se desse momento para comunicar aquilo que mais o afeta diante do cenário que cotidianamente se apresenta a ele. Esse funcionamento artístico provoca uma marcação de espaço – “eu estou aqui” – e torna simbólica a sua forma de responder ao mundo, ou seja, enquanto a opressão se apresenta em palavras, a resposta acontece em sinais artísticos. A isso podemos chamar de performance. Como compreender a performance na literatura em língua de sinais? Carlson (2010), em seu texto “O que é performance?”, apresenta importantes reflexões sobre o termo “performance” e desconstrói todo o senso comum que se tem sobre ele.

Inicialmente, Carlson (2010, p. 13) expõe o termo como a necessidade da “presença física de seres humanos treinados ou especializados, cuja demonstração de certa habilidade seja a performance”.

A diferença entre fazer e “performar” [...] parece estar não na estrutura do teatro versus vida real, mas numa atitude – podemos fazer ações sem pensar, mas, quando pensamos sobre elas, isso introduz uma consciência que

³⁸ <https://prezi.com/b_jkp_1qskgt/the-history-of-deaf-literature/>.

lhes dá a qualidade de performance. Assim, há dois conceitos diferentes de performance, um envolvendo a exibição de habilidades, e outro também abrangendo exibição, mas menos de habilidade do que de modelo de comportamento reconhecido e codificado culturalmente (CARLSON, 2010, p. 15)

Essa enunciação estética gera uma cadeia de afetos que são absorvidos pela comunidade surda e também atravessam aqueles que não são surdos. Podemos ampliar a compreensão dessa “enunciação que gera uma cadeia de afetos” como resultado da performance que “poetiza experiências” através da fala de Garramuño (2014, p. 72) ao afirmar que:

no simultâneo gesto de singularizar no eu a experiência mais íntima – de exibi-la, de oferecê-la – de lançar essa experiência ao domínio do comum, os livros operam um deslocamento do individual para o coletivo no qual nem experiência nem eu pertencem a um indivíduo em particular, consentindo desta maneira singularizar a experiência, sem amarrar a ela noção alguma de pertencimento ou especificidade.

Diante das produções de Maurício Barreto, percebemos uma ação consciente para mostrar seus discursos culturais de expressões performáticas. Nessas performances, ele está exibindo em língua de sinais o que vive e percebe do mundo ao seu redor. É uma performance linguística que atinge o nível de uma performance do corpo, pois o uso do sinal-arte é a ação proposital do performer para compor sua apresentação. Os temas apresentados nas literaturas em língua de sinais revelam que o entendimento sobre o mundo através de uma perspectiva visual (próprio da cultura surda) se confirma como um caminho para assimilação do mundo que nos cerca, apresentando uma potência em teorias e possibilidades para se pensar outras formas de manifestações literárias.

A inespecificidade na performance em língua de sinais

Garramuño (2014), ao discorrer sobre o deslocamento, abre para nós a compreensão de que o suporte corpo que carrega uma performance em língua de sinais também abala os conceitos que já estão postos sobre o literário. A expansão da literatura percebida na poesia em língua de sinais, por exemplo, pode ser compreendida nas autorias dos surdos em espaços nos quais a plateia é composta também por pessoas não surdas. Outro espaço que tem sido usado e ocupado pelos surdos é o virtual. As produções em língua de sinais na internet (como um espaço democrático, sem barreiras e preconceitos) tem revelado diversos artistas surdos com as suas estéticas singulares e de diversos lugares.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Outros poetas do corpo apresentam com as suas mãos aquilo que está mais latente em sua forma de atravessar a vida. Surdos que fazem poesia com aquilo que têm de mais precioso: a língua de sinais. Observa-se a admiração das pessoas que desconhecem as potencialidades do surdo e a sua performance corporal. Via de regra, esse indivíduo potente é percebido apenas como “aquele sujeito estranho que faz gestos com as mãos”. Mas, ao sermos afetados pela expressividade da estética em língua de sinais, somos compelidos a indagar: quanto pode o corpo de um indivíduo surdo? O surdo Edinho Santos, por exemplo, apresenta em seus poemas a relação por vezes opressora do ouvinte em contato com o surdo, além disso exibe uma performance que discute as questões raciais dentro da comunidade surda. O surdo, além de ser estereotipado como incapaz por ser percebido como deficiente, tem a sua luta ainda mais dificultada ao ser um surdo negro.



Performance de Edinho Santos. **Fonte:** Youtube

(<<https://www.youtube.com/watch?v=20dovmD3Y1A>>. Acesso em jul. 2018)

A expressão capturada na imagem evidencia uma performance do corpo – do corpo de um indivíduo surdo expressando a sua arte em língua de sinais. Para o escritor Edinho Santos, “a poesia em língua de sinais vem como um manifesto”. Compreendemos então que, para o surdo, de forma sensível e inteligente, um caminho para comunicar algo àqueles que muitas vezes querem silenciá-lo é a performance em língua de sinais, através de um corpo que reverbera afetos.

A construção de suas obras revela a sua historicidade, o que viveu no passado e que tanto o angustiava é exibido aos outros através da poesia enquanto força motivadora, que impulsiona-o e leva-o para outros espaços. Não basta ser apenas uma declaração em língua de sinais, a força está presente no movimento inespecífico da língua/da arte. É através da estética que o discurso (denúncia) atinge o seu objetivo. Graças à expressividade poética em língua de sinais temos o hiato de tempo em que podemos refletir sobre uma comunidade presente e ao mesmo tempo silenciada em nossa sociedade.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Esse uso do corpo que o Edinho faz, por exemplo, é considerado por Carlson (2010) como um “suporte crítico” que rompe as barreiras do conceito de teatro para que se possa dizer de outras formas o que é inquietante.

A arte performática, um campo complexo e em constante mudança, torna-se ainda mais relevante quando se leva em conta, como em qualquer consideração ponderada, a densa rede de interconexões que existe entre ela e as ideias de performance desenvolvidas em outros campos, entre elas e as muitas preocupações intelectuais, culturais e sociais colocadas por quase todos os projetos de performance contemporâneos (CARLSON, 2010, p. 18)

Nesse movimento de desconstrução, identifica-se a performance do corpo surdo. Garramuño (2014, p. 44) aponta que:

Talvez não seja necessário reter a categoria de campo para pensar a literatura contemporânea fora de si, atravessada por forças que descentram e também perfuram, sendo elas essenciais para uma definição dessa literatura que não pode nunca ser estática nem sustentar-se em especificidade alguma.

Compreendemos até aqui que a literatura em língua de sinais surge a partir do encontro de surdos, momento em que as subjetividades são externadas através do corpo, ou seja, uma estética que se constitui na performance. Essa estética evidencia o constante movimento da literatura que se expande quando fragiliza os seus próprios limites e rompe barreiras ao instaurar o inusitado a partir da aceitação de outras linguagens, fugindo de toda e qualquer ideia de específico.

É importante olharmos para a história dos surdos e compreendermos que, nessa trajetória, eles têm feito do corpo uma performance de afirmação, de resistência, buscando também através da arte o seu lugar de fala.

É através dessa estética performática em língua de sinais que os surdos falam de suas dores e alegrias, percepções de mundo e se fortalecem culturalmente. Com a performance em língua de sinais, os surdos podem tecer outras e novas ideias, mobilizando outros corpos para executar performances que marquem o seu lugar na sociedade.

Tomamos emprestado o conceito de “poetas enquanto artistas visuais” apresentado por Garramuño (2014) para atribuir essa marca aos performers surdos, que visualmente criam e apresentam as suas performances.

Por que considerar que essa sinalização é uma performance? A contemporaneidade que vivemos nos permite compreender essa manifestação da cultu-

ra surda como performance. Carlson (2010)³⁹, ao traçar os caminhos da performance na sociedade, destaca que essa estratégia é utilizada por grupos minoritários como “arma” para contra-atacar as opressões sofridas. A performance na contemporaneidade tem funcionado, principalmente, como instrumento para despertar a consciência dos próprios integrantes das comunidades minoritárias, como também chamar a atenção daqueles que não são minoria. Ainda para o autor, a performance expande a sua ação quando, além de fazer uma “afirmação política específica”, expõe “práticas subliminares, sociais, culturais, estéticas e afirmações que davam suporte e validavam o fenômeno específico que estava sendo exibido” (CARLSON, 2010, p. 189).

Quadros e Spence (2006) defendem que toda produção poética em língua de sinais é uma manifestação estética e também uma expressão de orgulho surdo. Compreendemos que o empoderamento do surdo e a sua luta contra um sistema ouvintista ganham força quando utilizam estrategicamente a expressão literária. Fazer poesia é também um símbolo de resistência, de afirmação da identidade.

Se distanciando de suportes tradicionais, a cultura surda, historicamente, tem como suporte o seu próprio corpo, se apresentando como uma carta que carrega e emite uma mensagem que sinaliza para o público a sua visão de mundo e os seus sentimentos diante de uma sociedade majoritariamente ouvinte. Quadros e Spence (2014, p. 546) apontam que “a poesia escrita pode ser abstraída e contida em um livro; diferentemente da poesia em língua de sinais” que é concebida, internalizada e expressada no corpo sinalizante. Spence (2008, p. 340) destaca que:

nos anos 70, surgiram algumas mudanças relacionadas à consideração da poesia em língua de sinais não apenas como concebível, mas, também, como uma realidade. A lenta emergência do Orgulho Surdo – primeiramente na América e, mais tarde, na Inglaterra e em outros países – o reconhecimento crescente das línguas de sinais como línguas independentes e reais, o trabalho pioneiro de poetas em língua de sinais, como, por exemplo, Dorothy Miles, criaram uma mudança significativa na maneira de ver as línguas de sinais.

Perceber o corpo como carta significa entender que ele tem uma mensagem a ser lida e que endereçada a alguém. A mensagem desse corpo-carta

³⁹ O autor concentra a sua escrita nas performances desenvolvidas por mulheres, que legitimamente reclamam o seu espaço social diante de uma sociedade patriarcal. Carlson (2010, p. 92) afirma “a linguagem tradicional como uma construção masculina, dominadas pelas operações de lógica e abstração e refletindo os interesses do patriarcado. A performance física tem oferecido uma possibilidade para as mulheres escaparem [...] da linguagem discursiva lógica e simbólica do pai para uma linguagem poética, física e semiótica da mãe. A utilização do corpo na performance pode, assim, fornecer uma alternativa para a própria ordem simbólica da linguagem.

apresenta assinaturas do autor (ou de uma comunidade) que revelam muito da sua cultura e também o tom político que ele dá à sua mensagem. O corpo surdo enquanto meio de mensagem revela o incansável movimento da comunidade minoritária que, ao se autoafirmar, deseja ser uma carta lida e conhecida por todos da sociedade, um texto que apresenta um grito simbólico de repúdio à indiferença. Para Spence (2008, p. 340):

O corpo-carta do surdo se apresenta quando um vídeo é lançado nas redes sociais e a sinalização mostra a situação do surdo frente à falta de acessibilidade nas eleições; se apresenta, também, quando mulheres surdas sinalizam suas questões mais subjetivas e dizem que têm direitos e demandas tanto quanto outras mulheres e tanto quanto os homens; é um corpo-carta quando vemos crianças surdas lutando pela disseminação da língua de sinais para que a possibilidade de ter contato com o outro seja efetivada.

Considerações finais

A performance em língua de sinais não é um enunciado lançado no vazio, ela assume um discurso político em língua de sinais que mostra o quanto as definições específicas e limitadoras não comportam o movimento de expansão das artes. Pensar em enunciados que são formados e apresentados em língua de sinais ocasiona o descentramento, uma mudança de paradigma, gerando uma crise e instaurando surgimento do que podemos compreender como inespecífico.

A inespecificidade estética das artes ganha uma nova percepção ao lidar com as literaturas em língua de sinais (performances), que estão presentes no meio digital. São autores e obras que atingem novos horizontes através de vídeos editados, sinalização estilizada, expressões faciais, canais com seguidores, entre outros meios e ferramentas para a composição e exposição de uma poesia em língua de sinais. Ao conceber a estética contemporânea a partir de uma compreensão sobre a inespecificidade nas produções culturais e ao mesmo tempo indagando a especificidade das artes, Garramuño (2014) nos propõe a questionar, a todo tempo, o que está posto a nossa volta, nos instigando a ressignificar o nosso olhar sobre as coisas. Para a autora:

[...] Em muitas dessas práticas trata-se também de questionar a especificidade de um meio ao utilizar vários meios ou suportes diferentes em que se entrecruzam música, filme, literatura, arte, cinema, fotografia e poesia. [...] Na aposta do entrecruzamento de meios e na interdisciplinaridade, é

possível observar uma saída da especificidade do meio, do próprio, da propriedade, do enquanto tal de cada uma das disciplinas, uma expansão das linguagens artísticas que desdobra os muros e barreiras de contenção (GARRAMUÑO, 2014, p. 14-15)

Essa inespecificidade da literatura em língua de sinais ganha novos espaços quando essa comunidade pouco representada, mas de grande potência estética, se dilata na sociedade. Pensar na expansão da comunidade surda na sociedade é reconhecer que após três décadas⁴⁰ de estudos sobre o surdo, sua cultura e língua, aqui no Brasil, tem-se conseguido, gradativamente, ocupar espaços antes negados a essa população.

A literatura produzida pelas comunidades surdas deve ser compreendida a partir da língua de sinais, esse é o artefato cultural que melhor forma essa estética. Se a lente para ver essa produção dos surdos for a mesma que é utilizada para definir a literatura tradicional (a que não é das comunidades surdas), fatalmente cairemos no campo da negação das produções artísticas dessa comunidade e de outras minorias linguísticas. É a partir dos estudos do campo expandido da literatura que podemos entender a inespecificidade das produções em língua de sinais e o seu pertencimento à literatura contemporânea em língua de sinais brasileira.

No momento que consideramos a performance em língua de sinais entendemos que a expansão literária acontece quando é evidenciado um protesto que “não é possível” ser dito em língua portuguesa pelo surdo, mas é possível em sua própria língua.

O fato de a literatura em língua de sinais ser sinalizada é tão importante quanto seu conteúdo, ou talvez até mais; isso é, o ato de criar e executar literatura de língua de sinais é político na medida em que apoia a identidade da comunidade (SPENCE; KANECO, 2016, p. 516-517, tradução nossa)

Expansão da literatura? Podemos conjecturar essa hipótese ao percebermos que a substituição das letras pelos sinais não diminui a essência da literatura, ao contrário, admitir essa expressão possibilita um salto estético nos estudos literários, como também uma melhor compreensão do movimento de expansão da literatura.

Para além de um manifesto em língua de sinais, compreender essa produção enquanto vontade expansiva do campo literário é também perceber as conexões possíveis e emancipadoras, tanto para o surdo quanto para o ouvinte.

⁴⁰Aqui sinalizo as reflexões e estudos desenvolvidos pela Professora Tanya Amaral Felipe de Souza, que em 1989 apresentou um trabalho abordando a Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiro (LSCB).

É emancipadora para o surdo que ganha ao mostrar que tem arte e pode, sim, se expressar; e para o ouvinte que ganha ao conhecer mais da cultura surda e eliminar os seus preconceitos. Esse movimento, segundo aponta Garramuño (2014), nos possibilita compreender o outro de si, ou seja, que a diferença nos completa, que a diferença também somos nós.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190866>>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CARLSON, Marvin A. **Performance: uma introdução crítica**. [Tradução de Thais Flores Nogueira Diniz, Maria Antonieta Pereira]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

DERRIDA, Jaques. **Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista** [Tradução de Marileide Dias Esqueda]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

GARRAMUÑO, F. **Frutos Estranhos: sobre a inespecificidade na estética contemporânea**. [Tradução de Carlos Nougué]. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

MORGADO, Marta. **Literatura das Línguas Gestuais**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.

KARNOPP, Lodenir B. **Produções culturais de surdos: análise da literatura surda**. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPEL, n. 36, p. 155-174, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1605/1488>>. Acesso em: 06 set. 2018.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. A surdez e os surdos na perspectiva dos estudos surdos. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2010.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SPENCE, Rachel. **Analysing Sign Language Poetry**. New York: Palgrave Macmillan, 2005. Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?id=QSDuCwAAQBAJ&hl=ptBR&source=gbs_book_similarbooks>. Acesso em: 29 maio 2018.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: E se o outro não estiver aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SPENCE, Rachel; QUADROS, Ronice Muller. “I Am The Book”—Deaf Poets’ Views on Signed Poetry. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 19, n. 4, p. 546–558, October 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/deafed/enu020>>.

SPENCE, Rachel; QUADROS, R. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. p. 110 a 165. In: QUADROS, Ronice M (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 322.

SPENCE, Rachel. Imagens da Identidade e Cultura Surdas na Poesia em Língua de Sinais. In: QUADROS, Ronice Müller; VASCONCELLOS, Maria Lúcia (org.). **Questões Teóricas das Pesquisas em Línguas de Sinais**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 329-339.

SPENCE, Rachel; KANEKO, Michiko. **Introducing Sign Language Literature**: Folklore and Creativity. London: Palgrave Macmillan, 2016.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

PREMÊNIA PARA A GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: A INOVAÇÃO NO SETOR PÚBLICO COMO DISCIPLINA

Matheus Henrique de Souza Santos

Introdução

O presente trabalho pretende estabelecer debate teórico, didático e educacional para a formulação de disciplina que aborda a importância da inovação no setor público, no âmbito da graduação em Administração Pública. Para tanto, a proposta apresentada aqui, parte da análise do capitalismo, quanto sistema produtivo e como este se organiza, compreendendo suas características, como a de concorrência. Com o uso de Marx e Schumpeter o objetivo é estabelecer análise integral do capitalismo, abordando a essência de seu desenvolvimento, juntamente pontuando a importância do progresso técnico, com auxílio de Rosenberg (1976), ou seja, a introdução de tecnologias que estabelecem um novo paradigma de escala exponencial para o sistema produtivo, assim determinando sua implantação plena.

Em seguida, com o Manual de Oslo (1997) da *Organisation for Economic Co-Operation and Development* ou Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OECD, o propósito é atualizar o conceito de inovação, elaborada pelas nações e organizações privadas de países de protagonismo econômico mundial, à medida que consolidamos a ideia de inovar no capitalismo. Terceiro momento, no uso do Manual é apresentar, de maneira concisa, as orientações que traz para a pesquisa e implementação de inovações nas empresas, sendo proposta básica para o ambiente público e, dessa forma, encerrando o “Módulo I - Capital e inovação”.

Na fase seguinte, dando início ao “Módulo II – Estado e inovação”, a propositura busca atingir, com mais ênfase, a subjetividade dos discentes quanto a visão estática e de baixa capacidade de resolução de problemas que detêm do Estado, apresentando caminhos inovadores. O primeiro passo é esta reconstrução para um comportamento empreendedor daqueles que irão compor os recursos humanos do aparato público, pois serão os que, no futuro, terão as maiores possibilidades de implementarem inovação. Para tanto, a referência utilizada é a obra “O Estado empreendedor: desmascarando o mito do setor público vs. setor privado” de Mariana Mazzucato (2014).

Dando sequência, se optou por dedicar espaço para resgatar estudos dos modelos de gestão pública - burocrático, gerencialista e *New Public Management*,

por exemplo -, apresentando novas concepções em discussão e implementação no Brasil e no mundo: Gestão Pública Estratégica (GPE), Governança e Governo Aberto. Expondo que a inovação no setor público é nova quanto fenômeno a ser melhor compreendido pela ciência, mas que na prática o Estado inova de forma contínua. No entanto, o desafio dos futuros administradores públicos é inovar no Estado em ambiente republicano democrático, onde o acompanhamento das atividades estatais se potencializa com o desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação, cresce a responsabilidade dos dirigentes públicos, servidores e políticos e a demanda por eficácia e efetividade das políticas públicas, necessária para o equilíbrio econômico, social e político.

E, a última parte da disciplina, ainda no Módulo II, é destinada a importância da praticidade para a formação de administradores públicos, como já mencionado. As referências elegidas pensam a inovação a partir da prática, trazendo casos reais, já implementados, em diversos setores e níveis do Estado brasileiro, premiados pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) em seu Concurso de Inovação no Setor Público, realizado desde 1996 em parceria com o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Concomitantemente, constroem instrumentos analíticos para se identificar e avaliar inovações no setor público, estabelecendo variáveis com a realidade do ambiente público e demonstrando na prática, como usá-los (OLIVEIRA, 2014; CAVALCANTE, 2017), irão tornar mais clara a ponte entre a inovação no sistema de produção capitalista e a inovação no setor público, iniciada de forma singela no Manual de Oslo e desenvolvida com a sequência das leituras e debates propostos.

Procedimento metodológico: a graduação em Administração Pública e a ausência do debate sobre inovação

O Estado brasileiro apenas sob a primeira gestão de Getúlio Vargas, ainda nos anos de 1930, implementar instrumentos de planejamento e gestão governamental (SANTOS, 2018a) e, dessa forma, experimentará uma organização burocrática que necessitasse de administradores especialistas capazes de compreenderem o mecanismo singular estatal, em outros termos, apenas no “Estado administrativo”, que superou o “Estado antigo” que servia para somente à diplomacia, segurança e magistratura, que “novas exigências” surgem “em torno do aparelho público estatal” (COELHO, 2006, p. 03-04). Nogueira (1998, p. 189-190) vai defender nova formação para o gestor público e que, segundo o mesmo, deve “técnica e política” devendo possuir conhecimentos específicos “com os olhos no processo societal abrangente, em seus nexos contraditórios e

EDUCAÇÃO BRASIL II

explosivos”, ou seja, profissional inserido em uma dinâmica que não é friamente controlável, mas sim essencialmente política.

[...] precisam se converter em líderes, especialistas tecnopolíticos capacitados para pesquisar, negociar, aproximar pessoas e interesses, planejar, executar e avaliar. Devem se transformar em profissionais competentes para pensar a crise, os movimentos da economia, da cultura e da política, a dinâmica dos grupos, dos indivíduos e da comunidade (NOGUEIRA, 1998, p. 190-191).

Em 1952 será fundada a Escola Brasileira de Administração Pública. EBAP, da Fundação Getúlio Vargas, FGV e na década seguinte várias outras instituições de ensino superior irão inaugurar cursos de graduação em Administração Pública como, por exemplo, a Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais (1952), a Faculdade de Administração da Universidade Federal da Bahia (1959) e a Escola de Administração do Estado do Ceará (1961) (COELHO, 2006).

Ao longo das décadas a proposta de administração pública, como formação superior, foi se desenvolvendo à medida das transformações do Estado brasileiro e em 1995, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – coordenado pelo então Ministro da Administração e Reforma do Estado (1995-1998) Luiz Carlos Bresser-Pereira, o qual fez o debate acerca do papel do Estado se acentuar, o modelo gerencial ou da *New Public Management* estabeleceu um novo paradigma para os cursos de graduação em Administração Pública, principalmente com o fortalecimento – oriundo também da Constituição Federal de 1988 – dos governos subnacionais (BRESSER-PEREIRA, 2002; COELHO, 2006).

O curso, ainda no início de 2006, se mantinha sob o guarda-chuva da Administração de Empresas em todas as Instituições de Ensino Superior e com o despacho de 16 de maio da Direção Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação fica estabelecido a “existência de um Diploma de Administração Pública” (BRASIL, 2006; BRASIL, 2010, p. 02). Frente a questionamentos sobre a legalidade e pertinência de formação própria, o debate se alongou até o ano de 2010 com a constituição das Diretrizes Curriculares Nacionais, DNC para o curso de graduação em Administração Pública, consolidando aspectos específicos, diretrizes gerais, variáveis pedagógicas e, bem como, entendimentos sobre a importância e os objetivos à serem alcançados.

A DNC em Administração Pública afirmará que o curso de graduação deve ter caráter multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, com integração entre teoria e prática, ao passo que é contundente sobre a articulação de conteúdo das áreas de Administração, de Ciência Política, de Economia, de Direito e de Sociologia (BRASIL, 2010). Para tanto, a análise que propomos

EDUCAÇÃO BRASIL II

neste trabalho é exatamente sobre a atualização do debate econômico para dentro da formação do administrador público, seguindo as orientações normativas, mas também políticas e acadêmicas que compõem a essência do curso de graduação em Administração Pública. A Economia da Inovação é conhecimento preponderante para aquele que tem pretensão em assumir cargos administrativos, tanto no setor privado quanto no setor público, pois, o segundo, deve compreender que o Estado, em qualquer sistema econômico, é o ator principal para organização e dinâmica econômicas.

Por isso, a decisão de abordar a grade curricular, visando as disciplinas de Economia e/ou similares, dos três principais cursos, de instituições públicas de ensino superior do Brasil, de bacharelado em Administração Pública, segundo o Guia do Estudante de 2017 (PREVIDELLI, 2013). Assim, são objetos de análise deste trabalho os documentos acerca dos projetos pedagógicos e programas das disciplinas obrigatórias dos cursos da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP em Gestão Pública; da Escola de Governo da Fundação João Pinheiro (EG-FJP), Belo Horizonte/MG, em Administração Pública e; da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis/SC, em Administração Pública (PREVIDELLI, 2017).

UNIDADES	DISCIPLINAS (obrigatórias)	PROGRAMA
USP	1. Introdução à Economia. 2. Microeconomia e Políticas Públicas.	Introdução aos conceitos da Economia, microeconomia, questões do mercado, conceitos básicos de Contabilidade e de macroeconomia. Quanto a segunda, discussão sobre a interação dos agentes econômicos na economia.
EG-FJP	1. Microeconomia. 2. Macroeconomia. 3. Desenvolvimento Econômico e Social	Conceitos introdutórios em micro e macroeconomia, bem como o debate acerca das teorias de desenvolvimento econômico e social.
UDESC	1. Teoria Econômica I. 2. Teoria Econômica II.	Conceitos de economia, introdução à microeconomia, teoria dos jogos. Em seguida, conceitos de macroeconomia, contabilidade nacional e desenvolvimento econômico.

Quadro 01: Perfil econômico na graduação em Administração Pública.

Fonte: USP (2018); FJP (2017); UDESC (2007).

Quando na análise da bibliografia obrigatória e complementar dessas disciplinas, identificadas como representantes da Economia na formação do

administrador público nos cursos selecionados, é perceptível que não há, nem quando se discute Macroeconomia e nem Desenvolvimento Econômico, referências sobre a Economia da Inovação ou como a inovação tecnológica passa a ser central na dinâmica capitalista contemporânea, reconstruindo as regras de mercado, as relações institucionais e, ainda, as relações sociais. Contrariando, por exemplo, a ideia de disputa no mercado capitalista meramente por preços. Sendo, também ausente o exercício deste campo de ideias e discussões para o papel do administrador público ou como ele deve compreender a centralidade da inovação na economia capitalista contemporânea, pensando as políticas públicas voltadas para a organização econômica ou, como este comportamento inovador, pode ser abordado na Administração Pública. Essas lacunas analisadas serão respondidas, de forma pedagógica, conceitual e técnica, na próxima seção que objetiva elaborar o marco-teórico da proposta de disciplina de Inovação no Setor Público.

O marco-teórico: a importância da inovação no setor público

O que é inovar? A inovação é inerente ao sistema de produção capitalista, é ela quem irá, inclusive, possibilitar a realização plena do mesmo. Em outros termos, é a absorção e disseminação do progresso técnico que possibilita aumento da produtividade humana na equação da produção, que resulta, não em diminuição do tempo de trabalho, mas sim na maior proporção de exploração por parte do capitalista frente à mão-de-obra, a mais-valia relativa (MARX, 1867). Mas, nos importa neste momento compreender a centralidade da inovação na teoria de desenvolvimento econômico marxista, pois o autor irá além na elaboração de seus conceitos fundamentais que, oportunamente, devem ser apresentados durante a disciplina (ROSENBERG, 1976, p. 67).

Schumpeter, principal referência quando o assunto é inovação, na formulação de sua teoria sobre o desenvolvimento econômico, que se distingue da marxista (SCHUMPETER, 1912), exporá que o papel da tecnologia é pensar em soluções técnicas para os problemas dos métodos de produção (SCHUMPETER, 1961). Sendo que, esse processo de reflexão e formulação de respostas, em um primeiro momento, deve estar distante do fator econômico, apesar deste, no final, ser irrefutável para adoção ou não dos encaminhamentos elaborados. Para a teoria schumpeteriana, a produção tecnológica, referente aos métodos de produção está submetida à prevalência da produção econômica, ligada às necessidades. “O objetivo da produção tecnológica é na verdade determinado pelo sistema econômico; a tecnologia só desenvolve métodos produtivos para bens procurados” (SCHUMPETER, 1961, p.32).

EDUCAÇÃO BRASIL II

Por isso que, para Schumpeter (1912;1961), desenvolvimento econômico são as mudanças da dinâmica econômica que não são impostas pelo ambiente externo, mas sim as que são oriundas de seu interior, impulsionadas por sua própria iniciativa, as inovações. Nesse sentido, o desenvolvimento é definido pela realização de novas combinações, que, se resumem em: 1) Introdução de um novo bem ou de uma nova qualidade de um bem; 2) Introdução de um novo método de produção; 3) Abertura de um novo mercado; 4) Conquista de uma nova fonte de oferta de matérias-primas ou de bens semimanufaturados e; 5) Estabelecimento de uma nova organização de qualquer indústria.

A teoria schumpeteriana nos coloca que inovação é a extinção de algo posto para o estabelecimento de um novo paradigma no mercado – destruição criadora -, por meio do encontro da lógica tecnológica com a lógica econômica, classificada em cinco formatos distintos e só se realiza quando satisfazer as necessidades econômicas da empresa (SCHUMPETER, 1961). Assim, com o desenvolvimento do capitalismo nas últimas décadas, a inovação também se modificou e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) irá buscar avançar na sua compreensão.

O Manual de Oslo (1997) da OECD, baseado, dentre outras, nas formulações expostas aqui sobre inovação, propõe um novo arranjo dos tipos de inovação: produto; processo; organizacional e marketing, além de considerar o desenvolvimento da inovação no setor de serviços, caracterizada por ser menos formal, essência incremental e não muito tecnológica. Inovação de produto inclui importantes mudanças na potencialidade de produtos ofertados; a inovação de processo representa as mudanças significativas nos métodos de produção e de distribuição; inovação organizacional pode ser condição ou consequência de mudanças técnicas e melhora a qualidade e eficiência da empresa, bem como do trabalho e outras funções e; inovação em marketing objetiva criar novos mercados ou segmentos de mercados e desenvolve meios de promover os produtos (OECD, 1997, p. 22 -24).

O Manual proporcionou não só essa ampliação e aperfeiçoamento do conceito de inovação no setor privado, mas também a padronização global desse debate, muito pelo esforço em trazer em suas páginas procedimentos metodológicos para a pesquisa em inovação. É um instrumento de diálogo universal, que reconhece, inclusive, a importância de a inovação ocorrer em setores que incluem serviços governamentais. No entanto, afirma que suas diretrizes são voltadas para as inovações empresariais e comerciais, o que nos impõe pensarmos o próximo passo olhando para a formulação da inovação na economia e, ao mesmo tempo, nas características do Estado, brasileiro no nosso caso.

No pensamento schumpeteriano, há a preponderância dos mecanismos de incentivos que motivam o empresário a patrocinar ações inovadoras – em-

preendedoras – como, por exemplo, a melhor colocação da empresa frente a seus concorrentes por meio de um novo processo de produção. Além disso, quando se pensa em inovar é preciso compreender a imperatividade do risco de dedicar recursos para formular a invenção e não alcançar a inovação. O risco no setor privado é calculável e aparecerá nas planilhas de custos na divisão de contabilidade da empresa e, ao final, irão compor o produto. No setor público quais seriam os incentivos e qual seria o entendimento sobre a responsabilidade diante do risco da inovação?

O Estado brasileiro é fortemente regido por leis, mantém uma estrutura burocrática de alto nível, de certa forma apartada da sociedade; deve ser orientado por seus princípios constitucionais, mas flerta perenemente com o patrimonialismo; mantém rigidez de planejamento e execução orçamentária e financeira; dispõe de um complexo pacto federativo; é composto por servidores concursados e estabilizados e; dirigido por cidadãos eleitos em processo eleitoral universal e periódico (FERNANDES, 1987; IANNI, 2009; BOURDIEU, 2014). Em outros termos, sua dinâmica e organização diferem do campo que o setor privado contém para a inovação. Anteriormente, afirmamos que a inovação era o encontro da lógica tecnológica com a lógica econômica, com preponderância da segunda. Contudo, quando pensamos a inovação no setor público, a lógica econômica perde primazia e dá espaço para outros princípios como, por exemplo, o retorno para a sociedade, o respeito à ordem democrática e republicana e a compreensão da diversidade. Isto significa que o campo de incentivos é mais amplo e subjetivo e a responsabilidade diluída.

Compreendida a essência da inovação e do Estado, agora precisamos pensar em constituir as características do incentivo à inovação no setor público. O primeiro passo é vislumbrar a heterogeneidade do Estado como um atributo ambivalente para a inovação, ao mesmo tempo que obstaculiza, amplia as possibilidades. A questão econômica, por mais que não seja preponderante, é de fato um elemento significativo para a elaboração e aplicação de políticas públicas. O Estado precisa ter um planejamento financeiro eficiente, que concretize seus objetivos, só que precisamos ir além dessa referência e ascender o horizonte da eficácia e da efetividade, sendo, portanto, a inovação um meio de se alcançar isso.

A Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) vem conduzindo alguns trabalhos no sentido de elaborar entendimento acerca da inovação no setor público, tentando estabelecer, a partir de análise de casos concretos, perspectiva quanto à tipologia ou classificação das inovações no ambiente público. Segundo a ENAP, é preciso considerar quatro variáveis, sendo as três primeiras sequenciais e a quarta independente, o que chamará de “Matriz Inovativa”, a conhecer: 1) Ambiente para o qual está voltada a inovação: a ação está voltada

para o ambiente interno ou externo à organização; 2) Tipo de inovação: classifica a ação pelo tipo de inovação que ela representou – nova para a sociedade, nova para a organização ou uma mudança de rotina; 3) Capilaridade: apresenta os beneficiários do ambiente de cada ação e; 4) Fatores de sucesso: aponta os principais fatores de sucesso da ação (OLIVEIRA, 2014, p. 45-46).

Os casos analisados pela ENAP demonstram que a inovação no setor público já é uma realidade, que acontece em quase todos os setores da Administração Pública, no entanto, sem qualquer apoio institucionalizado. Por isso, o que nos interessa é justamente a variável independente da Matriz Inovativa, os “Fatores de sucesso”. Estes antecedem a implantação da ação – que se torna inovação – e são os incentivos e/ou obstáculos da inovação no setor público. Os fatores são: a) Decisão política e/ou dos dirigentes; b) Engajamento/comprometimento da equipe envolvida; c) Disponibilidade de recursos (materiais, financeiros, técnico etc.); d) Participação do setor privado (empresa); e) Participação de universidades e centros de pesquisa; f) Coparticipação de outros órgãos ou atores, exceto setor privado e academia e; g) Outros” (OLIVEIRA, 2014, p. 23-25).

Mas, quem inova? No setor privado, motivados pela concorrência em inovação, as multinacionais e até mesmo organizações empresariais nacional e regional adotaram os departamentos de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), que tinham a responsabilidade de trabalhar, de maneira sistemática, o progresso tecnológico das empresas, em vista à disputa de mercado a ser explorado. Todavia, a inovação no setor público, para além dos momentos de crises bélicas, ficara à mercê de conjunturas pontuais e não oriundas de uma formulação institucional de incentivo público aos servidores, políticos e sociedade civil como um todo. As ações destacáveis sempre foram dispersas.

Contudo, por que inovar no setor público? Nossa ideia central é que a inovação é essencial ao sistema econômico e o Estado é central na organização econômica. Dessa forma, o Estado é objeto fundamental para o processo inovativo, “foi a mão invisível do Estado que fez essas inovações acontecerem” (MAZZUCATO, 2014, locais do Kindle 346) e também precisa se inovar. Não só por economia, mas também para cumprir suas determinações republicanas e democráticas. Cavalcante (2017) observa que a Administração Pública - muito pelos diversos modelos de gestão implantados e seus arranjos institucionais e legais sob regimes políticos diferentes (KISSLER, 2006; TCU, 2014; DAGNINO, 2016) - ao longo dos séculos, acumulou problemas multissetoriais e de alta complexidade, tantos internos quanto externos, os chamados *wicked-problem*. À vista disso, os gestores públicos – eleitos, concursados e indicados -, em diálogo perene com toda a sociedade civil, devem propor soluções trilhadas por caminhos ainda não explorados, utilizando instrumentos e técnicas ainda não expe-

rimentadas e propondo um ambiente público aberto e de cooperação profusa até agora não tentado com afincos.

Mazzucato (2014) dirá que o Estado atual deve assimilar a natureza do empreendedorismo, admitindo o risco – que até o setor privado teme - de criar coisas novas – inovar -, sobrepondo a compreensão do caráter de “intruso” e de simples ator do desenvolvimento econômico. Dessa forma, rompendo a ilusória rivalidade com o setor privado.

Além do mais, é preciso abordar, de forma conceitual e histórica, o processo global de Governança Digital e como esta questão influencia em toda a cadeia inovativa no setor público (SANTOS, 2018b). No Brasil haverá atenção quanto a esta nova conjuntura e, o Governo Federal, desde a Reforma do Estado de 1995, sob a gestão do ex-Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, começará a apontar políticas e regras na perspectiva de o Estado brasileiro corresponder às mudanças postas (PRADO, 2009) e para enfrentar o clientelismo e patrimonialismo, características tão marcantes da nossa organização estatal (SANTOS, 2018a). Assim, de 2008 a 2015, o Governo Federal do Brasil elaborou quatro documentos que buscavam adequar as estruturas estatais conforme a orientação mundial, no que tange ao e-Gov, a Estratégia Geral de Tecnologia da Informação, EGTI, de 2008, 2010, 2011-2012 e 2013-2015 (BRASIL, 2008). Em 2016, a Administração Pública Federal, em alinhamento global às mudanças nesse quesito, proporá a Estratégia de Governança Digital da Administração Pública Federal 2016-2019, EGD, propondo um novo paradigma na gestão pública brasileira em estabelecer os princípios e diretrizes da governança, assim como formatar suas políticas públicas nessa perspectiva (BRASIL, 2016).

Por fim, demonstramos nessa análise a construção da reflexão teórica acerca da importância e da necessidade de se inovar no setor público brasileiro, objetivando o desenvolvimento do debate que uma disciplina requer. Entendemos que, tal questão, ainda precisa ser amadurecida e melhor pautada – tanto tecnicamente quanto politicamente – pelos gestores públicos brasileiros que, diferentemente do senso comum, estão sendo formados com compromisso com a coisa pública. Por essa razão, precisamos disseminar e conhecer o caráter cooperativo da inovação para, inclusive, superar os entraves e obstáculos da eficácia do Estado brasileiro a fim de alcançar a efetividade da ação governamental. E, uma das maneiras em inovar no setor público é pensar em como implantar na rotina, nos procedimentos e nas formas de diálogo com a sociedade civil tecnologias de informação e comunicação que vão dinamizar e (res) significar a própria ação do Estado, estabelecendo uma nova forma com que as relações, sociais ou institucionais, se darão e amplificando as qualidades do aparato estatal no regime democrático.

Disciplina em Inovação no setor público: técnica, didática e educacional

A concepção organizativa de disciplina “Inovação no Setor Público”, pensa o debate dos temas de forma semanal, bem como exercícios, que trazem sempre o tripé: a leitura dos textos referidos, debate em sala de aula e a praticidade para o ambiente público. Ou seja, a didática busca responder à necessidade da elaboração objetiva e subjetiva no que refere à formação de administradores públicos na concepção da inovação.

No desenvolvimento da disciplina, será cobrado semanalmente – de acordo com as referências – a boa leitura dos textos, que resulta em dúvidas e no debate aprofundado sobre os conceitos e ideias apresentadas. Para tanto, a cada semana no mínimo três discentes – a depender da composição da sala – serão os responsáveis por lerem os textos e formularem perguntas que deverão ser respondidas pelos demais. As aulas são expositivas, com o docente fazendo as correlações dos textos e dando luz à centralidade de como cada autor trata a inovação, seja para o setor privado ou público.

Com isso, a primeira avaliação, sobre o Módulo I – Capital e inovação, corresponde a capacidade individual do discente em restabelecer as correlações teóricas, por meio de prova dissertativa. O resultado dessa avaliação deve demonstrar a compreensão que cada discente tem sobre o conceito de inovação, consolidando a primeira etapa de requalificação subjetiva na sua formação. As aulas expositivas, com as referências do Módulo II – Estado e inovação, prosseguem e são suspensas quando na data da prova dissertativa.

A segunda avaliação, compreende a vital importância dos exercícios práticos para a formação de administradores e gestores públicos, a disciplina deve destinar tempo razoável para este fim. Além de conhecer e estudar os casos vencedores do Concurso Inovação no Setor Público, da ENAP, por meio do instrumento analítico elaborado pelos autores, os discentes serão responsáveis por reproduzirem esta análise para casos de sua escolha. Devem responder de que forma a política pública elegida por eles é inovadora, de acordo com os referenciais estudados no Módulo II, com orientação do docente. Essa fase da disciplina será feita em grupos, procurando simular ambiente público e estabelecer a importância da resolução de problemas públicos em espaços coletivos e compostos por diferentes pessoas. Ao fim, deverão produzir Relatório de Análise de Caso de Inovação no Setor Público que deverá conter a correlação com o arcabouço teórico da disciplina, a análise do caso escolhido e conclusão analítica do grupo quanto o caráter da inovação analisada.

Assim, buscando dispor melhor visualização da proposta de disciplina e otimização do espaço, foi elaborado O Quadro 01 “Programa da disciplina: Inovação no Setor Público”. O arranjo está posto por semana, pois dessa forma

EDUCAÇÃO BRASIL II

atende as necessidades dos cursos de graduação que organizam sua grade curricular em disciplinas que ocorrem uma ou duas vezes por semana. A discussão teórica está distribuída em onze semanas (incluindo a 1ª destinada para apresentação das disciplinas, mas também para introdução ao capitalismo); uma semana para realização de prova, baseada nas referências obrigatórias do Módulo I; duas semanas dedicadas para análise, discussão e elaboração dos relatórios e; duas semanas para o extraordinário. Dessa forma, são 16 semanas, 4 meses, para a disciplina “Inovação no setor público”, inclusive, compreendendo os imprevistos, percalços no âmbito acadêmico e/ou universitário e o tempo necessário para a recuperação dos discentes que não atingirem o mínimo necessário para sua aprovação, conforme a regulação da Instituição de Ensino, Superior.

SEMANA	CONTEÚDO	BIBLIOGRAFIA	MÓDULOS
01	Introdução à disciplina e ao capitalismo	MARX, 1867 capítulos 10 e 23	I – Capital e inovação
02	Abordagem crítica ao capitalismo	MARX, 1867, 12 e 13	
03	Progresso técnico em Marx e os conceitos de Estado-rede e sociedade-rede	ROSENBERG, 1976, cap. 02 CASTELLS, 1999.	
04	Capitalismo e inovação: ideias introdutórias e a administração da inovação	SCHUMPETER, 1912, 1 e 2 SCHUMPETER, 1961, capítulo 7 e 12	
05	Ampliação do conceito e pesquisa em inovação: o Manual de Oslo	OECD, 1997, capítulo 1,2 e 3	
06	Outro Estado é possível	MAZZUCATO, 2014, Introdução e capítulos 2, 3 e Conclusão	
07	Novos modelos de gestão pública: Estratégica, governança e aberto	DAGNINO, 2016, capítulo 1 KISSLER, 2006 TCU, 2014	
08	Governança Digital no Brasil	BRASIL, 2008; 2016	
09	Primeira avaliação	Prova Dissertativa	
10	Introdução à inovação no setor público	DAGNINO, 2016, capítulo 9 CAVALCANTE, 2017, capítulos 1 e 2	
11	Inovação no setor público: do debate teórico à prática	CAVALCANTE, 2017, capítulos 6, 9 e Conclusão	
12	Inovação no setor público: Casos premiados pela ENAP	OLIVEIRA, 2014	
13	Análise de caso	Orientação em sala	

EDUCAÇÃO BRASIL II

14	Segunda avaliação	Relatório de análise de caso
15	Extraordinário	-
16		

Quadro 02: Programa da disciplina: Inovação no setor público. **Fonte:** elaboração própria, 2019.

Conclusão

O Estado é ator ativo e passivo do processo de inovação no setor privado, seja se beneficiando direta e indiretamente dos resultados obtidos ou financiando a empreitada das organizações privadas. Ao mesmo tempo, precisa compreender a importância em organizar espaços institucionais e construir diálogo com as organizações externas que formulam inovações para o âmbito público. Os problemas públicos aglutinados ao longo das décadas - econômicos, sociais e até políticos - não encontram resoluções dentro do conhecimento e prática já dispostos, é necessário designar novas combinações – para usarmos os termos do conceito de inovação. O que não significa automaticamente “inventar a roda”, mas ter a sensibilidade, o olhar empreendedor, para o que está posto e redigir um novo caminho resolutivo.

Para tanto, os futuros administradores públicos necessitam provir de ambiente formativo que compreenda essa importância e dedique esforços na construção desse seu caráter inovador, no campo objetivo, a prática de administrar a coisa pública com inovação, quanto no campo subjetivo, a capacidade cognitiva de enxergar de forma inovadora. Por isso, é notória a premência da disciplina “Inovação no Setor Público” como básica nos cursos de graduação em Administração Pública, de acordo com a ideia da gestão de aprendizagem no contexto das transformações.

Referências

- BORDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. Tradução de Rosa Freire D’Aguilar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BRASIL. **Estratégia Geral de Tecnologia da Informação**. Brasília: Sistema de Administração de Recursos de Informática e Informação, 2008.
- _____. **Estratégia de Governança Digital da Administração Pública Federal 2016-2019**. Brasília: Ministério do Planejamento, 2016.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. **Autonomia da administração pública em relação à administração de empresas**. Intervenção feita na Audiência Pública sobre as Diretrizes Curriculares para Curso de Graduação em Administração Pública e Políticas Públicas, realizada no Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação. Brasília, 5 de abril, 2010.

- _____. **Reforma da nova gestão pública: agora na agenda da América Latina, no entanto...** Revista do Serviço Público, ano 53, n. 1, jan./mar. 2002.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Comunicación y poder**. Madrid: Alianza Editorial, 2009.
- CAVALCANTE, Pedro (et al.). **Inovação no setor público: teoria, tendências e casos no Brasil**. Brasília: Enap: IPEA, 2017.
- COELHO, Fernando de S. **Educação Superior, Formação de Administradores e Setor Público: um estudo sobre o ensino de administração pública – em nível de graduação – no Brasil**. Tese. Escola de Administração de Empresas São Paulo, 2006.
- DAGNINO, Renato; CAVALCANTI, Paulo A.; COSTA, Greiner. **Gestão Estratégica Pública**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2016.
- FJP, Fundação João Pinheiro. **Projeto pedagógico: Curso de Administração Pública**. Escola de Governo, Belo Horizonte, 2017.
- GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994a
- _____. **Planejamento como prática educativa**. 7.ed. São Paulo: Loyola, 1994b.
- KISSLER, Leo; HEIDEMANN, Francisco G. **Governança pública: novo modelo regulatório para as relações entre Estado, mercado e sociedade?**. Rio de Janeiro: Revista de Administração Pública (RAP), 40(3):479-99, Maio/Jun, 2006.
- MACPHERSON, Crawford. B. **A Democracia liberal: origens e evoluções**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital, 1867. Trad. Rubens Enderle, São Paulo: Editora Boitempo, 2013.
- MAZZUCATO, Mariana. **O Estado empreendedor: Desmascarando o mito do setor público vs. setor privado**. Portfolio-Penguin. Edição do Kindle, 2014.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da política: idéias para a reforma democrático do Estado**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- OECD, Organisation for Economic Co-Operation and Development. **Manual de Oslo: Diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação**. Terceira edição. Trad. Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), Brasília: 1997.
- _____. **OECD Principles of Corporate Governance**, 2014a. Disponível em: <<http://www.oecd.org/corporate/ca/corporategovernanceprinciples/31557724.pdf>>. Acesado em 03 ago 2018.

_____. **Recommendation of the Council on Digital Government Strategies**, 2014b. Disponível em: <<http://www.oecd.org/gov/digital-government/recommendation-on-digital-government-strategies.htm>>. Acesso em 03 agosto 2018.

ONU, UNITED NATIONS. **Benchmarking E-government: A Global perspective**, 2002. Disponível: <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan003984>>. Acesso em: 01 agosto 2018.

OLIVEIRA, Luiz Guilherme de (org). **Inovação no setor público: uma reflexão a partir das referências premiadas no Concurso Inovação na Gestão Pública Federal**. Brasília: ENAP, 2014.

PRADO, Otavio. **Governo eletrônico, reforma do estado e transparência: o programa de governo eletrônico no Brasil**. 2009. Tese (Administração) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2009.

PREVIDELLI, Amanda. **Guia do Estudante - Entenda como é feita a avaliação do Guia do Estudante**. São Paulo, Grupo Abril, 2013. Disponível em: <<<https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/melhores-faculdades/entenda-como-e-feita-a-avaliacao-do-guia-do-estudante>>>. Acesso em 08 de agosto de 2018.

_____. **Guia do Estudante - As melhores faculdades de Administração Pública**. São Paulo, Grupo Abril, 2017. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/melhores-faculdades/as-melhores-faculdades-de-administracao-publica>>. Acesso em 08 de agosto de 2018.

SANTOS, Matheus H de S. **Análise da revisão do Plano Diretor de Araraquara-SP (2014): Em discussão o papel do Legislativo e os pilares da participação no planejamento urbano**. 2018. Dissertação (Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2018a.

SANTOS, Matheus H. de S. **Aspectos da Governança Digital da Administração Pública Federal do Brasil sob a luz das orientações globais**. In: FERNANDES, Ricardo V. de C; CARVALHO, Angelo G. P. *Tecnologia Jurídica & Direito Digital: II Congresso Internacional de Direito, Governo e Tecnologia*, 2018b.

SCHUMPETER, Joseph A. **Teoria do desenvolvimento econômico: Uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico, 1912**. Trad. Maria Silvia Possas, São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda., 1997.

_____. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Trad. Ruy Jungmann, Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

TCU, Tribunal de Contas da União. **Governo Aberto: a tecnologia contribuindo para maior aproximação entre o Estado e a sociedade**. Brasília: Revista

EDUCAÇÃO BRASIL II

do TCU, set/dez de 2014. Disponível em:
<<http://revista.tcu.gov.br/ojs/index.php/RTCU/article/download/60/67>>.

USP, Universidade de São Paulo. **Grade Curricular: Gestão de Políticas Públicas**. Escola de Artes, Ciências e Humanidade, São Paulo, 2013. Disponível em:

<<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=86&codcur=86350&codhab=204&tipo=N&print=true>>. Acessado em 08 de agosto de 2018.

UDESC, Universidade Estadual de Santa Catarina. **Ementas das disciplinas: Curso de Administração Pública. Departamento de Administração Pública**, Florianópolis, 2007. Disponível em:

<http://www.esag.udesc.br/arquivos/id_submenu/729/ementas_ppp_2007_.pdf>. Acessado em 08 de agosto de 2018.

PRIMEIROS ANOS DOS JESUÍTAS NO BRASIL COLÔNIA EVANGELIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

Cléber Cesar da Silva Barbosa

É muito difícil não possuir um conhecimento prévio quando o assunto em questão são os jesuítas, na hipótese mais primária os livros didáticos são enfáticos ao definirem como grupo de religiosos pertencentes a ordem criada por Inácio de Loyola em 1534 como resposta a heresia protestante presente na Europa do século XVI e XVII. Aqueles que apurarem ainda mais a memória também se recordarão que uma das características relevantes a estes homens remete a organização inspirada no militarismo, na disciplina e na obediência, com tais valores em todos os espaços do além-mar por onde estiveram presentes, as influências de suas ações foram sentidas, muitas vezes de maneira tão intensa que causou a discórdia seja com os agentes sociais leigos seja entre seus pares religiosos seculares e regulares, como ocorreu marcadamente no Maranhão por volta de 1693 onde os Jesuítas foram favorecidos em nome de uma então primazia contestada pelos frades franciscanos⁴¹.

Outros ainda, que por um ou outro motivo aprofundarem a leitura também encontrarão os jesuítas como pioneiros na educação no Brasil colonial. Ao todo, foram duzentos anos desenvolvendo um sistema de ensino que formou a nível local principalmente as elites, com destaque para aplicação de um método compilado no manual denominado *Ratio studiorum*, que traduziu a concepção filosófica dos inacianos na gestão de suas instituições escolares. Tais afirmações são difundidas a um razoável tempo de forma que se tornaram verdades cristalizadas através de estudos e narrativas que vem sendo revistas.

Partindo de tais considerações pretendemos revisitar a trajetória da Companhia de Jesus no Brasil, iniciada em 1549, com a vinda dos padres Manoel da Nobrega, João Azpicueta, Leonardo Nunes, Antônio Pires, Diogo Jácome e Vicente Rodrigues do ponto de vista da história da educação, buscando perceber como o vínculo destes religiosos foi construído a partir de suas próprias experiências formativas.

A chegada dos Jesuítas no Brasil guarda em si elementos que demonstram que a partir de 1549 de fato a colônia portuguesa passaria a viver uma etapa diferenciada no processo de confronto e encontro entre os colonos portugueses, a Igreja e os índios, como alguns estudos apontam, foi o período em que

⁴¹ SANGENIS, Luis Fernando Conde. GÊNESE DO PENSAMENTO ÚNICO EM EDUCAÇÃO: Franciscanismo e Jesuitismo na Educação Brasileira. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2006. p. 267.

EDUCAÇÃO BRASIL II

ganhou destaque o jesuitismo guerreiro (HILSDORF, 2011, p. 03). É de interesse ressaltar que nesta etapa do presente trabalho apenas abordaremos brevemente o desenvolvimento da relação dos inacianos por meio das cartas de Pe. Manoel da Nóbrega compiladas no livro *Cartas do Brasil (1549-1560)*, publicado pela Academia Brasileira em 1931 bem como *Cartas dos Primeiros Jesuítas do Brasil, 1954* do Pe. Serafim Leite. Reconhecemos também que mesmo tendo como objeto de análise tais cartas, serão evocados os aspectos principais da atuação dos jesuítas no tripé de interação: colonos, indígenas e religiosos, percebendo principalmente os processos que evidenciam como se desenvolveu os elementos educacionais intentados pelos padres jesuítas.

Muitas foram às vozes que narraram à chegada dos Jesuítas, desde as missivas escritas pelo padre Manoel da Nóbrega até aqueles religiosos que jamais estiveram pessoalmente na então colônia portuguesa. Referimo-nos aqui ao secretário da Companhia Juan Afonso Polanco (1516-1576), em verdade, por captar todas as correspondências endereçadas a Roma, teve a oportunidade de escrever nos últimos dias de sua vida uma crônica, baseada nas informações que teve acesso, as primeiras linhas escritas por Polanco assim descrevem as impressões sobre o início da missão na terra dos papagaios:

Neste ano [1549] foram enviados de Portugal para o Brasil quatro membros da Companhia. O responsável pelo grupo era o Pe. Manuel da Nóbrega e seu colega Pe. João de Azpicueta. Saíram de Portugal no princípio de fevereiro com a frota que o rei João mandou, neste ano, ao Brasil, para fundar uma nova cidade e promover os interesses da religião cristã entre os habitantes do país. Em 56 dias, com ventos favoráveis e sem dificuldades, chegaram a um porto do Brasil, que chamam de Todos os Santos. Realizaram um acordo de paz com os indígenas e tomaram informações acerca de um lugar apropriado onde fundar a nova cidade

Escolheram uma área rica de fontes, banhada em grande parte pelo mar. Começaram a construir casas para sim com a ajuda dos nativos, de modo que em agosto do mesmo ano se podia ver uma centena d habitações. Deu-se a cidade o nome de Salvador. Plantaram cana –de açúcar e outros vegetais necessários a subsistência. O solo é muito fértil: o que se planta às vezes, vira erva luxuriante pela excessiva fertilidade. O clima é muito salubre, temperado os portugueses não adoecia nem por fadigas nem por mudança de alimentação, exceto uns poucos, que rapidamente se restabeleciam.

A região é imensa, agradável pelas plantas e pelo verde exuberante, rica de ótimos frutos, no mar muito peixe; nada de mais bonito a descrever que suas colinas nas quais se acham diversos tipos de animais e, que os escritores de Europa nem podem mencionar, pois nada disso existe em suas regiões.

EDUCAÇÃO BRASIL II

A cultura primitiva da gente é muito baixa: não cultuam um deus definido: qualquer coisa que lhes seja proposta como Deus, facilmente aceitam. As inclinações sexuais ou apetites são regulados pelo instinto não por razão, vontade ou prudência. Na vida conjugal é costume o homem ter diversas mulheres: ficam juntos até que uma das partes não goste mais. Há diversas linhagens, vivem separas e fazem guerra entre si; aos prisioneiros de guerra dão como esposas suas próprias filhas, para servi-los e conservá-los até o dia em que juntando próximos e amigos os matam com muita festa e alegria; se deixam filhos, os comem, embora sejam netos ou irmãos; nem as mães se abstêm dessa comida, pois dizem que os filhos pertencem ao pai e não a mãe. Se na guerra matam um inimigo, o corta em pedaços e, defumando, o comem com os mesmos rituais festivos: isto fazem com certo ódio no coração. Põem sua máxima glória e até sua felicidade nestes dois costumes: poligamia e morte dos inimigos (POLANCO, 1549, p. 493).

Observamos a riqueza de detalhes com que é composto o texto redigido por Pe. Polanco tendo como base as inúmeras leituras das cartas a que teve acesso, temos aí indícios que concordam com a primeira impressão do homem europeu sobre o indígena. Nela, sobrevive a docilidade do primeiro contato, representado pelo acordo de paz feito com o indígena sem dispensar que a observação dos hábitos dos mesmos leva a concluir que vivem imbuídos em uma lógica que as palavras utilizadas classificam como primitiva e muito baixa, por tanto, propicia ao ideal missionário a fim de promover os elementos que faltam ao indígena (a razão, a vontade ou a prudência) por meio da conquista espiritual.

Juntamente com a ideia da hegemonia jesuítica no campo do ensino foi amplamente difundido e principalmente criticado o método pedagógico norteador dos colégios e escolas fundadas no Brasil e demais espaços onde a Companhia atuou, descrito no já citado *Ratio Studiorum*, promulgado pelo superior geral da ordem em 8 de janeiro de 1599. Em resumo o *ratio* constituiu-se em um compendio de normas acerca de como era disposta as instituições de ensino confiadas aos padres jesuítas, tal documento foi baseado nas experiências acumuladas ao longo do tempo em diversos campos de evangelização na Europa, justamente por conta do aumento destas instituições surge o anseio de uniformização:

Para resolver os numerosos problemas de organização e governo, as diversidades de costumes regionais, nos colégios espalhados pela Europa adotou-se, durante algum tempo, a prática de visitantes que tinham a incumbência de manter, quanto possível, a uniformidade de estrutura e desenvolver a eficiência da obra educativa da ordem. Contudo o regime das inspeções periódicas não podia constituir-se solução definitiva e normal do problema, acentuando-se a necessidade de um código de ensino que se impusesse com autoridade de uma lei e assegurasse a semelhança e a uni-

EDUCAÇÃO BRASIL II

formidade de orientação da crescente atividade educativa da ordem. No ano de 1584 é nomeada uma comissão, composta de seis membros, representantes das principais nações da Europa e das mais importantes províncias da ordem, que iniciou a elaboração formal do *Ratio Studiorum* cuja redação definitiva foi publicada em 1599 (FERRARI, 2006, p. 226).

No entanto, no contexto do Brasil colônia impõe-se um questionamento no que diz respeito a consideramos que tal linha de raciocínio tem como marco norteador as orientações do *Ratio Studiorum* pois se a presença dos jesuítas no Brasil se fez desde 1549 e o *ratio* foi promulgado em 1599, significa que houve cinquenta anos de trabalho missionário sem a normatização, embora existissem, de maneira difusa, as chamadas Constituições elaboradas em 1539. É inegável que houve atividades concernentes a relação educativa, pois segundo Bittar & Ferreira:

(...) as casas de ler e escrever constituíram-se no *locus* matricial da principal atividade educativa jesuítica no século XVI: a catequese junto aos indígenas e mamelucos do litoral atlântico brasileiro. As primeiras referências históricas concernentes à existência das casas de bê-á-bá, no primeiro século da colonização lusitana, datam do mesmo ano da chegada dos primeiros jesuítas liderados pelo padre Manuel da Nóbrega. Assim, em missiva de 10 de abril de 1549, o próprio Nóbrega, escreveu ao Provincial de Portugal dando conta de que: “*ho Irmão Vicente [Rodrigues] Rijo insina há doutrina aos meninos cada dia, e também tem escola de ler e escrever; parece-me bom modo este para trazer hos Índios desta terra, hos quaes tem grandes desejos de aprender e, perguntados se querem, mostram grande desejo*” (2007, p. 5884).

Nestas chamadas “escolas de ler e escrever”, como se efetivou realmente este processo de aculturação por meio do letramento? De fato, restaram indícios de que estes neófitos adquiriam a técnica da escrita? E uma vez adquirindo o domínio da língua dos colonizadores houve alteração no papel destes silvícolas na dinâmica colonial? Quais as estratégias utilizadas pelos padres neste momento para efetivar tal intento? Ainda existe certa carência de pesquisas que tratem destes anos iniciais uma vez que grande maioria dos trabalhos empreendidos sobre o tema versam sobre a formação que os jesuítas ofertaram as recentes elites locais.

Falar da produção de conhecimento intelectual acerca da trajetória dos jesuítas no Brasil conduz a constatação de que a mesma produção é vasta e diversificada. Por esta razão é preciso antes de discorrer sobre os autores de destaque, compreendermos basicamente como se deu a opulência de fontes que fez dos documentos produzidos por religiosos da Companhia uma das bases para os estudos do sistema colonial, principalmente no que tange a fontes primárias. Destacamos alguns elementos: o primeiro remete a estrutura organizacional e o estabelecimento da Ordem em ambientes que no próprio tempo foram

importantes para produção impressa; nos mais variados lugares onde se estabeleceram os padres impuseram uma vultuosa e constante produção e troca de cartas, não dedicadas exclusivamente a prestar contas aos pares em posição de chefia mas manter os demais relativamente informados sobre as empreitadas ao redor do mundo.

Essa correspondência entre superiores e inferiores, segundo as Constituições, também 'ajuda na união dos ânimos', afim de que saibam uns dos outros, recebam novas informações das várias partes do mundo em que se encontram e obtenham consolação mútua em Cristo. Autoridades eclesiásticas locais ou reitores deveriam ainda escrever a cada semana ao Provincial - que, por sua vez, escrevia ao Geral, a maior autoridade da Ordem no mundo". (PÉCORA, 2012, p. 34)

Salientamos o fato que tais cartas não se restringiam ao aspecto informativo, antes, compunham a estratégia de produção de uma imagem positiva de uma instituição recém-criada:

Em correspondência de dezembro de 1542 dirigida ao padre Pedro Fabro, então missionário na Alemanha, Inácio lhe comunica a sua determinação de que, ao escrever, os padres fizessem uma carta principal, que 'se pudessem mostrar a qualquer pessoa', especialmente autoridades de Roma, que sempre manifestavam muito interesse em conhecê-las. Especifica ser obrigatório que essa carta principal 'guardasse a ordem', não trouxesse 'coisas impertinentes' e que desse edificação a quem a lesse; ela deveria ser escrita tendo em mente o 'serviço de Deus e aproveitamento do próximo (PÉCORA, 2012, p. 35)

O segundo aspecto remonta a capacidade de compilar escritos desta natureza para a posteridade, prática não exclusiva a religião. Quando contemplamos a obra Jose Adriano de Freitas Carvalho⁴², percebemos que na posição diametralmente oposta à da produção de escritos, na segunda metade do século XVII, havia uma lista de livros que deviam ser apreciados (através da leitura individual ou da escuta) conforme a posição socio-econômica ocupada por cada sujeito.

Após o declínio monetário que assolou a Europa durante todo período em questão, as oficinas tipográficas também entraram em decadência, junto com as universidades. Para escapar desta realidade os trabalhadores ligados ao ofício de livreiros e tipógrafos evadiram das grandes cidades, estabelecendo-se onde existiam instâncias menores de poder como comarcas secundárias ou cidades episcopais. A partir deste contexto:

⁴² CARVALHO, José Adriano de Freitas, "Do recomendado ao lido. Direcção espiritual e prática de leitura entre franciscanas e clarissas em Portugal no século XVII", *Via Spiritus*, 4, 1997, p. 7-56, p. 15-32.

EDUCAÇÃO BRASIL II

A ação dos jesuítas, iniciada em Portugal, na primeira metade do século XVI, mesmo antes da oficialização da Ordem, ensejou a fundação dos seus colégios por toda a Europa católica, por vezes substituindo as universidades, bem como o estabelecimento de suas casas com boas bibliotecas. A expansão das atividades da Companhia estimulou a criação de novas tipografias. Em especial, foram os colégios jesuítas o novo filão explorado pelos profissionais do livro, os quais imprimem apostilas e manuais para os alunos, assim como as obras de piedade ou de controvérsias, necessárias à sua missão. Em algumas cidades onde os jesuítas fundavam colégios, mandavam vir os tipógrafos que chegaram a adotar a marca da Companhia (SANGENIS, 2004, p. 109)

Favorecido pela abundância de documentos escritos resultado das correspondências internas da Ordem e do seu posicionamento estratégico em espaços de produção de textos impressos, o primeiro nome no rol de escritores é do biógrafo oficial da Companhia no Brasil, também padre integrante da companhia, o português Serafim Leite nascido em São João da Madeira, em seis de Abril de 1890, dentre inúmeras publicações tem relevância as pertencentes à segunda fase do escritor, nesta, foram publicadas a “História da Companhia de Jesus no Brasil” em 1950, seguido de outras publicações cujo tema remeteu ao mesmo assunto: “Nóbrega e a Fundação de São Paulo” e “Artes e Ofícios dos Jesuítas no Brasil” (1549-1760); “Diálogo sobre a Conversão do Gentio” pelo P. Manuel da Nóbrega e “Economia cristã dos senhores no governo dos escravos” (*Livro brasileiro de 1700*); “Breve Itinerário para uma biografia do P. Manuel da Nóbrega, Fundador da Província do Brasil e da Cidade de São Paulo” (1517-1570); “Cartas do Brasil e mais escritos do P. Manuel da Nóbrega”; “Monumenta Brasiliae” serie publicada entre 1956 e 1968; “Novas Páginas de História do Brasil”, em 1962 e “Suma Histórica da Companhia de Jesus no Brasil” (1549-1760), em 1965. Conclui-se que a produção deste autor foi de vigor incomparável em seu tempo.

As obras em questão têm como marca principal um forte teor apologético, daí emanam as principais críticas posteriormente feitas. Tomando como objeto de análise “A História da Companhia de Jesus no Brasil” Livia Pedro, em sua dissertação de mestrado afirmou que o livro consiste numa imensa narrativa apologética e revistadora das atividades e missões da Companhia de Jesus nas mais diversas regiões do Brasil, em defesa dos jesuítas da antiga Assistência de Portugal⁴³. Analisadas em conjunto, tais obras tornaram-se referencial para o estudo não só do universo religioso, mas também da própria dinâmica das relações internas da colônia bem como com a metrópole, sendo um, Serafim teve a oportunidade de acesso a documentos impares para compreensão do período

⁴³ PEDRO, Livia. HISTÓRIA DA COMPANHIA DE JESUS NO BRASIL Biografia de uma obra. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e ciências humanas, UFBA, Salvador.

EDUCAÇÃO BRASIL II

colonial: as inúmeras cartas, mesmo que estas tenham sido submetidas ao crivo e vigilância dos mentores de arquivos jesuíticos. Seguindo a linha do biógrafo, o professor e intelectual Fernando Azevedo foi outro expoente do na produção de uma versão da história do período colonial, na obra “A Cultura Brasileira: Introdução ao estudo da cultura no Brasil”, encontramos a seguinte afirmação, já especificamente sobre a proposta educativa dos jesuítas:

Uma cultura disciplinada para se fazer moral, triturada para a catequese e para o ensino, equipada como arma de combate para as lutas religiosas, florida para os torneios do espírito, esplendidamente ornada para o púlpito. Com esse espírito de autoridade e de disciplina e com esse admirável instrumento intelectual de domínio e de penetração, que foi o seu ensino sábio, sistemático, medido, dosado, mas nitidamente abstrato e dogmático, o jesuíta exerceu, na Colônia trabalhada por fermentos de dissolução, um papel eminentemente conservador e, ensinando as letras à mocidade, fez despontar pela primeira vez na Colônia o gosto pelas coisas do espírito (AZEVEDO,1958,p. 26)

Segundo Michel de Certeau toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural⁴⁴ esta noção é fundamental para compreendermos o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Criado em 1838, esta instituição responsável por reunir documentos e produções de sócios e colaboradores, marcadamente pertencentes a mais alta elite governante, viveu eminentemente vinculada ao recente governo central, tinha como função construir a história estruturada do país, exemplo desta intenção foi concurso realizado em 1840, cujo objetivo era eleger o melhor projeto para a escrita da História do Brasil. O médico naturalista Carl von Martius que entre 1817 e 1820 percorreu várias regiões do país levou o prêmio por conta do livro “Como se deve escrever a história do Brasil”. Importa afirmar que a produção desta história vinculada ao IHGB, objetivava difundir a visão da história como orientadora moral das decisões a serem tomadas politicamente, para Simone Tiago Domingos⁴⁵ o periódico do IHGB veiculava uma memória afinada com o projeto político necessário para sustentação do Estado Monárquico, sinalizando um diálogo entre os textos de sua revista, os acontecimentos e a disputa político-partidária. Mesmo partindo desta premissa os escritores que dedicaram textos ao papel da Companhia de Jesus, possuíam opiniões nem sempre convergentes, para J. C. Fernandes Pinheiro o trabalho dos jesuítas embora possuísse pontos positivos a serem revistos, já para Antônio Enriques Leal a expulsão dos jesuítas foi um ato coerente com os princípios do Estado Liberal,

⁴⁴ CERTEAU, Michael. A Escrita da História. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 2000. 66 p.

⁴⁵ DOMINGOS, Simone Tiago. *Os jesuítas e a unidade nacional segundo a Revista do IHGB (1839-1889). Política y Cultura, primavera 2009, núm. 31, pp. 161-179*

EDUCAÇÃO BRASIL II

pois a Companhia constituía um corpo coletivo que conservava o perfil de uma *corporação*⁴⁶.

Na atualidade as posições dialogam com o contexto historiográfico tanto no que tange a instrumentos teóricos metodológicos pertencentes ao marxismo e a história cultural quanto a compreensão dos padres da Companhia de Jesus como sujeitos inseridos em uma realidade política, econômica e social própria de sua época. Também nota-se que diferente dos autores iniciais dedicados a criar uma história geral dos jesuítas, em que a atuação no campo educativo não era claramente delimitada, no presente momento, existem importantes iniciativas científicas dedicadas a história da educação no período colonial, cabendo ser citada a criação do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", vinculado a UNICAMP, sob a coordenação do Professor Doutor Dermeval Saviani, o referido grupo desde 1986 vem prestando uma importante contribuição no sentido de mobilizar estudiosos em todo o país. Os professores Jose Maria de Paiva Universidade Metodista de Piracicaba, Jose Amarilio e Marisa Bittar ambos da Universidade Federal de São Carlos (UFS-Car) vem encabeçado um esforço em discutir o tema História da Educação Colonial, por meio do Diretório de Pesquisa Educação, História e Cultura Brasileira: 1549-1759, criado em 2000, o DEHSCUBRA. São estes pesquisadores que vem retomando com maior destaque a atuação dos jesuítas ao longo de mais de cem anos de atuação no Brasil.

⁴⁶ DOMINGOS, Simone Tiago. Os jesuítas e a unidade nacional segundo a Revista do IHGB (1839-1889). Política y Cultura, primavera 2009, núm. 31, pp. 161-179



Imagem 1: Placa 53 - A visão de La Storta, Peter Paul Rubens (1577-1640).

O fio condutor que ocasionou o encontro de Inácio com os sete homens que mais tarde seriam chamados jesuítas foi a educação; a formação intelectual. A Paris da primeira metade do século XVI, contou com uma forte presença de estudantes oriundos de diversas partes da Europa dedicados a medicina direito, teologia e artes. Lacouture dá-nos conta que existiram subdivisões pertinentes as nacionalidades e condições economias, assim, os *cameristes* contavam com o acompanhamento contínuo de pedagogos e acomodações particulares, já os *portionistes*, *martinets*, *galoches* e *domestiques*, respectivamente estavam submetidos a condições mais extenuantes durante o período de estudos. Em 1528, quando chegou a capital francesa o ex-escudeiro Inácio de Loyola ingressou no colégio de Montaigu, famoso tanto por seus ex-alunos (dos quais se destacam Erasmo de Roterdã e Rabelais) quanto por excessivo rigor na disciplina por meio de

castigos físicos como a palmatória, na época a instituição estava consolidada e mesmo as macerações não foi obstáculo no intuito de continuar a formação. Montaigu destacava-se através do ensino da gramática latina e mais ainda do método de ensino, para alguns autores, foi nesta instituição que se manifestou claramente o chamado *Modus Parisiensis* :

É no programa do colégio de Montaigu de 1509 que, pela primeira vez em Paris se encontra, de maneira clara, a divisão dos alunos em classes, no sentido moderno da palavra, ou seja, a repartição graduada de uma mesma disciplina em níveis sucessivos, numa ordem de complexidade crescente, em função da idade e do grau de conhecimento dos alunos (GOMES, 1994, p. 184)

Quando Lacouture baseando-se na autobiografia legada por Inácio afirmou que o aluno em questão começou a estudar com os meninos por conta de seu grau de fundamento⁴⁷ leva-nos a acreditar que por volta de 1528 o *modus parisiensis* ainda estava em franca utilização. Mas de onde se originou este declarado método de ensino? Para Joaquim Ferreira, é um encontro da escolástica medieval (principalmente no que tange atividade que se pretende infatigável, exercício e prática de costumes, incessante ginástica do espírito) e práticas pedagógicas realizadas pelos Irmãos da Vida Comum, também conhecidos como Jeromitas. O referido grupo religioso de vida semi-monástica foi fundado por Gerardo de Groot e teve grande repercussão nos países baixos a exemplo da Bélgica e Alemanha, deles o *modus parisiensis* herdou principalmente a separação dos alunos por classes.

Cabe destacar mais duas características tocantes ao ensino presente nas escolas de Paris: os alunos que se destacavam nos estudos, eram escolhidos para exercer a função de observar os demais colegas, detectando o descumprimento de normas ou recomendações, deveriam comunicar aos mestres, afim de que os infratores fossem admoestados, tais alunos eram chamados de **decuriões**. Além do aspecto que denota o dever de delatar os colegas tais alunos também estavam, sob constante disciplina em virtude do maior contato com os mestres, constituíam verdadeiramente um grupo com características distintas dentro de cada classe uma vez que também eram unidades de estudo comum⁴⁸. Para as instituições que comungavam deste método a ideia de aproveitar todas as potencialidades para a aquisição do conhecimento foi um imperativo, cujas bases remontam a escolástica, desta maneira os exercícios escolares além das horas de contato com o professor estavam ligados a prática de leitura em grupo, repeti-

⁴⁷ LACOUTURE, Jean. *Os Jesuítas: Os Conquistadores*. Porto Alegre. L & PM, 1994, p. 63.

⁴⁸ Gomes. Joaquim ferreira. *O “modus parisiensis” como matriz da pedagogia jesuíta*. Revista portuguesa de filosofia (janeiro- setembro), p. 187.

ções, e, em particular **representações teatrais** onde se alternavam alusões a santos e sujeitos ilustres cujo substrato para a representação estava vinculado a elementos do conhecimento a ser adquirido. Nota-se no que diz respeito à aprendizagem, dois movimentos relacionados, um que inicialmente dedicava-se efusivamente ao objeto (o assunto a ser estudado), da forma com a qual se tinha acesso a ele (livros e/ou exposição oral por aula) e outro baseado na fixação deste mesmo objeto na memória, através das formas disponíveis até então (teatro, repetições e estudos coletivos).

Apesar da importância de Montaigu a instituição foi por assim dizer a antessala para formação da Companhia e a sofisticação na formação de Inácio. Foi no colégio de Santa Barbara onde Inácio alcança a qualificação necessária para em 1533 obter o título de mestre em artes. Porém, ao longo da trajetória nesta que pode ser considerada escola de nível superior, antigos projetos se sobrepõem no processo de formação; o projeto de ação missionária manteve-se inerente ao longo de sua trajetória, ademais já havia escapado de novos interrogatórios da Inquisição em Paris⁴⁹, as recriminações dos professores não impediram que difundisse suas ideias, muitas vezes por meio dos *Exercícios Espirituais*. Foi ao longo da convivência que Pedro Fabro, Francisco Xavier, Alfonso Salmerón, Diego Laynez, Nicolau Bonilla e Simão Rodrigues, primeiros a partilharem as ideias de Loyola, se conheceram.

Influenciados pelo interesse apostólico presente em Inácio 15 de Agosto de 1534, os sete estudantes reúnem-se em uma capela nas montanhas de Montmartre e prestam solenemente os mesmos votos, mais tarde, em 1577, Simeão Rodrigues descreverá o acontecimento em suas Memórias da seguinte forma:

Concordaram em ligar-se por votos de pobreza e castidade, em viajar para Jerusalém e, retornando, dedicar-se totalmente, com a ajuda de Deus, a salvação do próximo, quer fiéis quer infiéis, por meio de pregação, dos sacramentos da Penitência e da Eucaristia, e tudo sem remuneração alguma. Logo, porém, os padres explicitaram que não deveriam estar sujeitos ao voto de pobreza enquanto se dedicavam aos estudos em Paris, podendo, pois, ter o dinheiro necessário para peregrinação a Jerusalém. Além disso, fizeram o voto de não aceitar coisa alguma pela celebração de missas e pelos outros ministérios espirituais (LACOUTURE apud RODRIGUES, 1577, p. 19)

Por conta de tal episódio Inácio mais uma vez foi espreitado pela inquisição, o dominicano Valentin Liévin, como os demais inquisidores, não o incriminou e curiosamente confiscou uma cópia dos Exercícios Espirituais.

⁴⁹ Em 1529 foi acusado de ter influenciado três estudantes do Colégio de Santa Bárbara para a dedicação exclusiva a caridade, ao ser inquirido pelo dominicano Mathieu Ory, termina sendo liberado. LACOUTURE. Jean. *Os Jesuítas: Os Conquistadores*. Porto Alegre. L & PM, 1994, p. 63

EDUCAÇÃO BRASIL II

Sem embargo, a Companhia de Jesus destacou-se nas colônias portuguesas, especialmente naquela que veio a tornar-se o Brasil. A vinda destes religiosos ocorreu em um tempo onde a ordem ainda era recém criada e as ações no campo da evangelização também contaram (e se conjugaram) com o exercício e estabelecimento de atividades pertinentes ao campo educativo, principalmente com os indígenas, nas citadas escolas de ler e escrever.

Apesar dos inúmeros estudos (fruto principalmente da quantidade de fontes produzidas no âmbito Ordem) dentro da história da educação que vinculam os jesuítas aos primórdios da educação nacional é possível inferir que ainda existem ausências no que tange a educação empreendida por estes agentes do pensamento europeu nos primeiros nas primeiras décadas após 1549. Em certa medida, as práticas educativas desenvolvidas por estes padres foram influenciadas pelo chamado Método Parisiense.

Referências

AZEVEDO, Ferando. **A Cultura Brasileira**. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo :Companhia Editora Nacional,1958.p. 200.

BITTAR, Marisa ; FERREIRA JUNIOR, A . **Casas de bê-á-bá e evangelização jesuíta no Brasil do século XVI**. Educação em Questão, Natal, v. 22, n.80, 2005, p. 153-181

CARVALHO, José Adriano de Freitas. **Do recomendado ao lido**. Direcção espiritual e prática de leitura entre franciscanas e clarissas em Portugal no século XVII, Via Spiritus, 4, 1997,p. 7-56, p. 15-32.

CERTEAU, Michael. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 2000. 66 p.

DOMINGOS, Simone Tiago. **Os jesuítas e a unidade nacional segundo a Revista do IHGB (1839-1889)**. Política y Cultura, primavera 2009, núm. 31, pp. 161-179

FERRARI, Pedro. **O método pedagógico dos jesuítas (resenha)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.21, 2006. p. 224 – 226.

GOMES. Joaquim Ferreira. **O “Modus Parisiensis” como Matriz da Pedagogia Jesuíta**. Revista Portuguesa de Filosofia (Janeiro- Setembro), p. 187.

HILDORF, Maria Lucia Spedo . **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cenege Learding , 2011. p. 136.

LACOUTURE. Jean. **Os Jesuítas: Os Conquistadores**. Porto Alegre. L & PM, 1994, p. 63.

PECORA, Alcir et al. **A união faz a carta**. Revista de História da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, n. 81, p. 34-36, jun. 2002.

EDUCAÇÃO BRASIL II

PEDRO, Livia. **História Da Companhia De Jesus No Brasil:** Biografia de uma obra. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e ciências humanas, UFBA, Salvador.

SANGENIS, Luis Fernando Conde. **Gênese Do Pensamento Único Em Educação:** Franciscanismo e Jesuitismo na Educação Brasileira. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2006. p. 267.

CONTO INFANTIL O CAÇADOR DE NINHOS

Maria Ana Lúcia Vieira Lima



(br.depositphotos.com)

Era uma vez um caçador que saía a floresta para caçar ninhos de aves, e sempre ficara contente com a sua aventura, mais um belo dia não aconteceu o esperado, e ele ficou muito triste..... mas no dia seguinte volta a caçar...

Era uma bela manhã o dia amanheceu lindo um sol radiante cobria as campinas, e o caçador saiu para caçar, andou, andou o dia inteiro e nada conseguiu, e já cansado e com fome senta para descansar embaixo de uma gameleira, e como estava cansado e faminto tira do seu alforge água e comida e, senta para saciar a fome, e como estava exausto de andar, depois de comer, resolve deitar para um cochilo e adormece...

EDUCAÇÃO BRASIL II



(<<https://www.istockphoto.com/br>>)

_ Por volta de uns 50 min de cochilo desperta senta e espreguiça e tomando água da sua combuca, resolve voltar para casa ,estava triste por nao ter conseguido nada. e assim o fez..., _ E de caminho para casa , desperta quando ouve uma algazarra de uns periquitos que fazia festa , voavam e pousavam no galho de uma árvore...toda aquela algazarra chamou-lhe a atenção e, se aproximando pode ver quatro filhotes dentro de um ninho, já todos bem crescidos a ponto de voarem.

Percebeu que toda aquela algazarra era a mamãe periquita tentando ensinar a eles voarem .

Ele não pensou duas vezes e já resolveu pegar os filhotes e levar consigo para sua casa,e assim o fez esperou a mamãe sair e pegou os quatro e os levou com ele.



(<<https://www.google.com.br/search?>>>)

EDUCAÇÃO BRASIL II

Mas tarde quando a mamãe voltou não os encontrou e, nem ficou triste, porque ela pensava que eles tinham aprendido a voar e conquistado a sua liberdade...

Enquanto isto o caçador estava muito contente com os quatro filhotes, chegando em sua casa os coloca em uma gaiola grande e pós água e comida.

E só ai é que eles perceberam que estavam presos: E ali ficaram os quatro. e combinaram que assim que eles crescessem mais, iriam fugir para as campinas...

E aí se passaram quatro meses e eles ficaram grandes, fortes, bonitos e muito espertos.



(<<http://telasramacrisna.com.br/>>)

O caçador cuidava muito bem dos filhotes de periquitos que foram se acostumando naquela gaiola, mas com o passar dos dias morreu um dos dos filhotes que restara apenas três. o caçador ficou muito, muito triste que resolveu deixar os outros irem embora. e sem pensar duas vezes, abre uma grande janela na gaiola para que eles escapem e voem para viverem a sua liberdade.

Um dos periquitos logo pulou e pousou na janela e começou a cantar e bater as asas, convidando os outros para partirem... Voou deu uma volta voltou e pousou na gaiola novamente, bateu as asas convidando os irmão para o acompanharem, mais mesmo assim os dois combinam ali entre eles com a linguagem de passarinhos que é melhor ficarem ali pois já estavam acostumados. Os dois entendem quei tem casa, comida e carinho,.

E não o acompanharam o irmão, os dois batem as asas como se estivesse se despedindo ou até mesmo um adeus; e resolveram ficar ali mesmo já estava acostumado com o carinho com que o caçador os tratava e os ensinavam

EDUCAÇÃO BRASIL II

todos os dias, a cantar, falar e dançar era muito divertido ver a farra do caçador com os periquitos,

Os dois periquitas,na linguagem deles se comunicam e entendem que não estão mais presos e que tem liberdade pra ir vir se quiserem, e assim o fizeram acabaram ficando...



(<<http://alconpet.com.br/>>)

E assim se passaram vários dias quando os dois ouviram uma algazarra de uns periquitos pousando no galho da árvore que fica em frente da casa, o fugitivo pousou na gaiola bateu asas e voou convidado os dois para partirem e logo os dois se animaram , e saíram da gaiola voaram deram uma volta mais logo pousaram na árvore e logo retornaram para a gaiola cantando na maior algazarra,como se estivesse feliz com a visita do irmão fujão...



(<<novonegocio.com.br>>)

EDUCAÇÃO BRASIL II

Como se transmitisse ao bando que eles estavam muito felizes que iriam ficar ali por amor, e não por obrigação; liberdade eles tinham não ficavam mais presos e, jamais iriam embora....

E assim o bando pôde entender que eles não iriam partir, e foram embora cantando e batendo. as asas..... ,

E de vez quando o bando voltam fazem algazarra fazem festa e vão embora.E assim todos ficaram felizes para sempre.



(<<G1.globo.fotos.>>)

Esta história é baseado em um fato real, que aconteceu no ano de 2018 no interior do pernambuco... Os periquitos ainda existe...

FÁBRICA DE NUVENS

Maria Ana Lúcia Vieira Lima



(<http://www.ocnet.com.br/noticias/tempo/osvaldo-cruz-registra-friozinho-pela-manha-mas-sem-previsao-de-chuvas-para-hoje/>)

Dedicatória: A minha aluna Rita Silva Carvalho que me inspirou com sua história de criança

O mundo é uma escola, nós somos os alunos, a vida é uma sala de aula e cada dia é uma matéria a ser aprendida..

(<https://marinafranconeti.com/-dedicatórias/>)

Ritinha era menina que morava no interior de Minas Gerais, meiga, sorridente e encantadora que amava seus animais de estimação: Uma galinha carijós ; um gato angorá, e um cachorrinho vira lata mestiço...

_ Logo pela manhã Ritinha vai alimentar a sua galinha carijó com seus pintinhos, joga milho enquanto conversa com eles dizendo: Quero que comam para crescerem fortes e bonitos..._Depois de alimentá-los a mamãe galinha com seus pintinhos, Ritinha vai da uma volta com seu gatinho angorá passeando pelo pomar, debaixo de um pé de manga ela passa a maior parte da manhã brincando e cantando com os seus animais de estimação, o gatinho chamado cetim o cachorrinho chamado totó ,por incrível que pareça todos eles são amigos.



(<https://www.123rf.com/photo_105348251_happy-little-girl-feeding-chickens-in-front-of-chicken-farm-summer-activities-for-kids-.html>)

Ritinha se divertia quando jogava uma bolinha para brincar com seu cãozinho. Ela jogava a bolinha e dizia . _ Corre totó, pega pra mim! o seu cãozinho corria na maior animação e trazia a bola de volta e a entrega, e novamente ela jogava a bola e assim brincava bastante tempo até o totó cansar ...

_ Era muito divertido ver os três brincando..... os três rola pelo o chão enquanto que o gatinho se embaralha nas pernas de da menina que dava gargalhadas, e o cãozinho faziam a festa pulando e latindo em cima dela ...Era muito engraçado ver a alegria deles...



(<<https://www.google.com.br/>>)

Ritinha não se dava conta das horas só percebia ,quando sua mãe chamava para o almoço.

Ritinha , Ritinha venha almoçar..!

_ Estou indo Mamãe!...

EDUCAÇÃO BRASIL II

ela sai correndo chamando o cachorro e o gatinho, e entra em casa.

Sua mãe fala: Filha vá lavar as mãos e venha o almoço está na mesa.

Durante os almoço seus pais falam para ela que elles três vão viajar para São Paulo ,visitar sua tia Ermelinda e aproveitar e fazer umas compras ,uma viagem de curto prazo e que logo retornam.

Ritinha fica muito feliz em saber da novidade, pois iria conhecer a sua tia e também uma Cidade grande. nunca tinha viajado para longe ou seja só conhecia a cidade do seu município; apesar que gastariam apenas 7 horas de viagem, mais para ela era novidade.

Ritinha sem hesitar pergunta aos seus pais: _ Posso levar o Totó, o Cetim e a galinha?_ Eles também vão, quem vai alimentá-los se eu não estiver?

Os seus pais respondem:

Não querida não podemos levá-los ,não vamos demorar muito apenas dois ou três dia no máximo e logo estaremos de volta.

Ritinha resmunga haaaa....mamãe!_ então eu não vou!...-Não posso deixar meus amiguinhos sozinhos...

Sua mãe fala:_ quanto a isso sem problema vou deixar alguém para alimentá-los, enquanto a gente estiver de viagem .. ok .!

Ritinha com um sorriso no rosto fala: _ Assim eu irei.. obrigada mamãe você é a melhor mãe do mundo!

Enfim chega o estimado dia da viagem, e antes de partir, Ritinha muito contente vai alimentar seu animais, e se despedindo dos amiguinhos diz: _ totó, cetim e carijós vou viajar vamos ficar fora três dias apenas, quero que vocês se comportem se alimentem que logo voltarei promete não esquecer de vocês senti-rei saudades..

E os animais parece que entendem o que ela fala: A galinha faz cocorocó, o gato faz miau e o cachorro faz au, au....

ela pega cada um no seu colo e beija dizendo me aguarde até a volta.

Sua mãe ,a chama ,... Ritinha venha vamos para não chegarmos tarde, a viagem é um pouco longa, venha rápido!

Ritinha responde : já estou indo mamãe!

Ritinha corre pega a sua boneca e entra no carro.e diz : tchau amiguinhos!....

A viagem



(<<http://www.portalmorada.com.br/noticias/regiao/65954/conductor>>)

Para Ritinha tudo era encanto e beleza, fica encantada com a paisagem e com os grandes relevos do estado com os carros e carretas que passavam pela longa estrada da rodovia.

Ritinha é uma menina muito esperta e observadora e faz mil perguntas....

mamãe porque ali é tão alto?



(<<https://www.google.com.br/search?q=paisagem+naturai>>)

E sua mãe explica são os relevos.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Ritinha diz: então explique mamãe!
Relevo, que é relevo?
E sua mãe com toda paciência explica.:



(<https://www.google.com.br>)

Relevo e um conjuntos de formas que modelam a crosta terrestre.e no nosso país são chamados de planície ,planalto, depressão e montanha ..

e tornava a perguntar e esse que estou vendo qual e?

sua responde : Planaltos ,onde tem superfícies elevadas

me fale dos outros mamãe;

Sua mãe diz: filha você vai aprender tudo isso nas aulas de geografia,

Mas Ritinha fala ,quero saber agora mamãe

Filha. montanha, é onde tem as principais elevações da terra... planícies plana no nível do mar e depressão é um uma forma com irregularidades que possui leve inclinação por desgaste do vento ou da água, e altitude que pode ir de 100 a 500 metros ,e pode ser formadas tanto nas rochas cristalinas quanto nas rochas sedimentares,...

E Ritinha continua , mamãe você me leva para conhecer o mar ?

Sim filha vamos te levar não dessa viagem mas da próxima eu prometo.

e a viagem prosseguia e menina encantada com a natureza bem nao acaba de ouvir uma explicação já fazia nova pergunta; e dizia com todo entusiasmo olhem mamãe ... pai, que lindo!

e seus pais diziam é filha é uma bela paisagem!

Ritinha perguntava o que é paisagem?

E sua mãe responde : é tudo onde seus olhos alcança um cenário em determinado momento...temos dois tipos de paisagem, natural e cultural, essa que vc está vendo e natural., porque não sofreu a influência humana

Sério mamãe! e a cultural , qual a diferença?

EDUCAÇÃO BRASIL II

E uma interação entre o ambiente natural e as atividades humanas, exemplo, onde cria tradições como festa culturais. e onde há a mão humana;



(<<https://www.google.com.br/search?q=paisagem+naturail>>)

E Ritinha continua ,olha mamãe as vacas como ela sobem ali tão alto? Olha que céu lindo, e aquelas árvores lindas mamãe olha você ta vendo?- tire os óculos para você ver! _ para Ritinha o fato da sua está de óculos escuros não estava enxergando,,, E não parava de perguntar de falar, para ela tudo era encanto e beleza se encantava com tudo que via pela frente e termina dormindo pois já estava cansada, e dormi por duas horas e quando acorda já estava chegando em São Paulo e ai começa tudo novamente..



(<<https://www.google.com.br/search?q=fotos+de+sp>>)

pede água para beber ,e já pergunta : ?_ mamãe porque as casas são tão altas?

EDUCAÇÃO BRASIL II

Sua mãe responde: São os edifícios da grande cidade, aqui tudo e diferentes..

.A casa da tia ta longe ainda , quando vamos chegar?

Não filha logo chegaremos!. E a viagem continua ,mas já estão bem próximo do destino final. De repente Ritinha dá um grito o que é aquilo mãe, uma nuvem grande descendo e subindo até o céu?

a sua mãe responde : E a petroquímica, é uma indústria de derivados de petróleo, ou seja fábrica de produtos químicos onde faz a separação de petróleo por destilação é por isso que provoca essa grande chaminés.



(<<https://www.istockphoto.com/br/foto/poluição-chaminé-nuvens>>)

Já sei mamãe isso é uma fábrica de nuvens, veja que legal mamãe. Agora sei que as nuvens são fabricadas aqui que legal....e sua mãe fala: Filha acabei de explicar você não entendeu?

entendi mamãe, mais Ritinha na sua imaginação na pureza da inocência acredita que é ali naquela indústria que fabrica as nuvens, e nada ia fazer ela mudar a sua versão. Enquanto isso chegaram no destino final.

Quando o carro para em frente a casa da tia, Ritinha logo falar mamãe me tira daqui quero descer, quero falar pra tia que vi a fábrica de Nuvens, e sua mãe ajuda a descer, e a coloca no chão e logo a menina sai correndo em direção da tia gritando:_ Tia, tia, tia, vi a fábrica de nuvens, e sua tia a abraça e a beija ela com toda empolgação conta para tia da viagem do que viu na estrada na chegada, da fábrica de nuvens, e fala rápido sem parar encantada com tudo esse novo conhecimento que para ela era fantástico e fascinante, pois estava saindo do seu mundo pela primeira vez..

e sua mãe fala; _ Calma filha vamos se acomodar ,vamos ter tempo para conversarmos com sua tia, vamos tomar banho para descansarmos..

Sua tia fala; Enquanto isso vou preparar algo para vocês comerem..

No dia seguinte a sua tia pergunta ? dormiu Ritinha, descansou?

EDUCAÇÃO BRASIL II

Sim tia responde Ritinha..

Sua tia fala depois que tomarmos o café, vou te levar em lugar que vc vai amar.. Ritinha fica logo animada e diz e m esmo tia. onde vamos?

Sua tia responde um lugar muito legal que tem vários brinquedos, tem peixes, vai se divertir bastante. Vou te levar em um parque de diversões!

Ritinha fala eu nunca fui: e sua tia fala então vamos agora, vamos o que está esperando, e a menina sai correndo para carro grita vamos mamãe!...

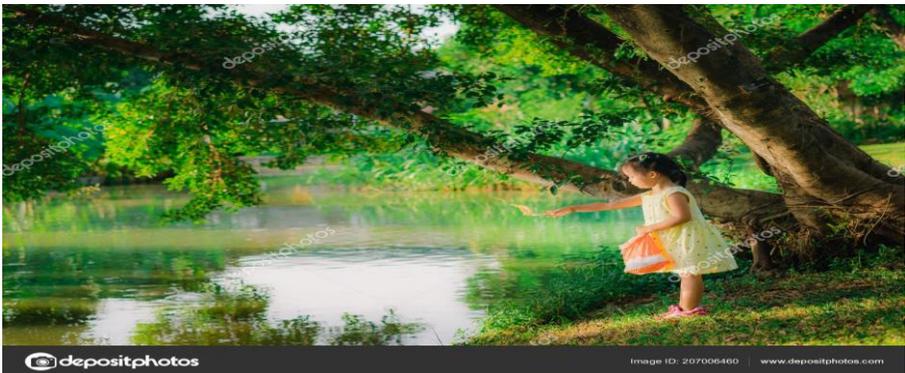
Ao chegar no parque Ritinha corre de um lado para o outro, sobe e desce várias vezes pelo o escorregador, gira gira ,balanço, afinal quer andar em todos os brinquedos.



(<<https://www.google.com.br/>>)

Sua mãe fala: calma filha um de cada vez ...

Depois que brincou bastante ela pergunta onde estão os peixes?



(<<https://www.google.com.br/>>)

EDUCAÇÃO BRASIL II

Sua tia fala: vamos lá da sua mão!_ e a menina fica em alegria só fica pulando e falando lindos, lindos! _E para por um instante e conversa com os peixinhos; enquanto joga farelo de pão para os peixes conversa com eles dizendo: Eu sou a Ritinha fico feliz em conhecer vocês, querem ser meus amiguinhos?



(<<https://www.google.com.br/>>)

eu tenho um cachorrinho chamado totó, um gatinho chamado cetim e uma galinha carijó são meu amiguinhos moram comigo na minha casa....Sua chama: vamos filha lanchar!

Ritinha se despede dos peixinhos dizendo; tchau amiguinhos!



(<<https://www.google.com.br/>>)

EDUCAÇÃO BRASIL II

E logo depois passeio vão lancha , e retornam para casa.

No dia seguinte elas vão fazer compras e logo retornam a casa da tia e ao retornarem , sua mãe vai arrumar as malas para retornarem para sua casa pela madrugada por causa do trânsito e poderem chegarem cedo em sua casa.

E no dia seguinte por volta das 15hs chegam de volta eu seu lar, e Ritinha já logo ao descer do carro já sai gritando totó cetim, carijós eu cheguei, e seus animais corre ao seu encontro e Ritinha os pega um de cada vez e diz tenho muitas novidades para contar para vocês ...,E a meninas estava contente; e assim como sempre entusiasmada mata a saudade e conversa feliz com seus amiguinhos,.

Este conto é baseado em história real .de uma menina chamada Rita que morava no interior de Minas Gerais, e tudo aconteceu quando ela veio pela primeira vez a São Paulo, visitar sua tia e realmente ela se encantou com a petroquímica ,e na sua inocência de criança na sua imaginação era ali que se fabricava as nuvens, por causa da enorme chama que invadia o espaço e junta-se com as grandes nuvens...

A ARTE E SUA CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sandra Canal
Sandrelia Lopes de Sousa

A identidade e a arte o que uma tem haver com a outra? É a identidade que diferencia os indivíduos, o que os caracteriza como sujeito social, pessoa, ou como um membro pertencente a um grupo social. Ela é definida pelos conjuntos de atribuições de papéis sociais que todos nós desempenhamos em nosso dia-a-dia e é determinada pelas condições socioculturais que são decorrentes da produção social, econômica, histórica, pelos nossos ideais e comportamentos, e, claro, pelos ciclos sociais que venhamos a frequentar e participar. Então, recorreremos à arte para afirmação desta identidade e a Educação Infantil como nosso campo de análise. Afinal de contas é lá que tudo se inicia.

Entretanto, para conseguirmos esta façanha temos que ter o professor comprometido e informado, pois ele deve garantir que, no contexto escolar, a aprendizagem seja contínua e que além de incluir fatores intelectuais, também possa explorar os fatores: emocionais, sociais, físicos, estéticos, éticos e os morais que em conjunto forma o ser integral e intelectual proporcionando uma aprendizagem significativa.

A partir da pesquisa, serão identificadas algumas considerações sobre Artes, Esta pesquisa justifica-se pela importância da educação artística no contexto escolar, pois de acordo com os PCNS ela é um recurso pedagógico eficaz na apreensão dos conteúdos e socialização dos discentes, pois é fato que os alunos de hoje estão habituados a computadores, vídeo games e outras tecnologias não aceitando mais o ensino mecanizado, então a arte em suas mais diversas atividades tem-se mostrado um elemento fundamental, porém não único com o qual é possível transformarmos o ambiente da sala de aula, fazendo-o ser mais atrativo e dinâmico para os alunos. Procuraremos a partir do diálogo travado com os autores fomentar a prática do uso da arte em sala de aula. Observamos que historicamente a arte em suas mais variadas esferas tem sido usada para expressar sentimentos, emoções e quando bem articulada dentro das atividades acadêmicas utilizada com recurso didático, retratando-a como um processo de construção que deve ser realizado com o incentivo e apoio da gestão escolar, juntamente com os educadores e demais envolvidos com o processo ensino aprendizagem; outro subtema desenvolvido na pesquisa faz um relato histórico sobre Educação Infantil e sua contribuição na aprendizagem.

Como Tornar o Ensino de Arte Mais Significativa Para a Educação Infantil?

Pensou-se na hipótese de ampliar e expandir a importância do ensino de Arte, identificando pressupostos que auxiliem no contexto educacional o processo de construção do conhecimento sobre o tema pesquisado.

A pesquisa tem como foco a revitalizar a sala de aula a partir da aula de arte. Acreditamos que esta revitalização, sirva para que a linguagem artística seja vivenciada pelas e crianças com muita fruição fazendo parte de seu cotidiano. Temos como objetivos mostrar a importância da disciplina de arte nas salas de aula.

O tema Arte é amplamente discutido no campo da educação envolvendo as diversas classes profissionais, no entanto o que se refere às práticas tradicionais da educação, família, escola e comunidade, ainda são bem tímidas pesquisas realizada nesse campo comprovam essa realidade do ensino da arte. Questionar sobre o processo de ensino de Arte não é tarefa fácil, na maioria das vezes buscam-se alternativas paralelas não levando em conta os protagonistas do aprendizado.

Por isso, o tema da pesquisa torna-se relevante, porque faz uma análise dos diversos aspectos envolvendo toda a comunidade escolar, indagando aos educadores sobre uma nova ótica acerca da Arte.

A pesquisa científica é um procedimento reflexivo e que geralmente propõe mudanças a partir das reflexões feitas. Esta permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento. Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas 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.

Entretanto, a produção de uma pesquisa requer o emprego de metodologias adequadas. Então, para esta pesquisa serão empregadas as seguintes bases metodológicas a pesquisa bibliográfica que é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituem-se de livros, dissertações, teses, artigos científicos, periódicos e sites e a pesquisa exploratória, que visa criar maior familiaridade em relação a um fato ou um fenômeno, além de representar o primeiro passo para aproximação de um tema. A pesquisa exploratória é percebida durante todo o processo monográfico, colocando a autora em um melhor patamar de conhecimento a respeito do tema.

O caminho percorrido através da metodologia empregada é organizado com o objetivo de promover maior excelência no conhecimento do tema e proporcionar conhecimentos fundamentais para o estudo monográfico. Neste

EDUCAÇÃO BRASIL II

trabalho, dialogaremos com pensamento de autores que refletiram sobre os principais conceitos e aspectos relevantes no tocante ao ensino da arte, com objetivo de melhor vislumbrar a pesquisa. Dessa forma, são apresentados, entre outros aspectos considerados importantes alguns conceitos básicos tais como: Breve histórico da Educação Infantil no Brasil; Considerações históricas sobre a arte; a Contribuição da arte para a Educação Infantil e metodologias empregadas para o ensino da mesma.

A partir das pesquisas realizadas espera-se descobrir, estudar e explorar os conhecimentos adquiridos para fundamentação do tema em questão, com intenção de elevar a competência em relação ao processo de ensino e aprendizagem ensino de Arte na educação infantil.

2 - Breve histórico da educação infantil no Brasil

Com a revolução industrial a indústria moderna alterou profundamente a estrutura social, no mundo e aqui no Brasil também. Modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos utilizavam o trabalho das conhecidas mulheres que não trabalhavam nas fábricas e que ficavam tomando conta dos filhos das operárias. Em função da crescente participação dos pais no trabalho das fábricas, fundições e minas de carvão, surgiram outras formas de arranjos mais formais de serviços de atendimento das crianças. Eram organizados por mulheres da comunidade que, na realidade, não tinham uma proposta instrucional formal, mas adotavam atividades de canto e de memorização de rezas.

As atividades relacionadas ao desenvolvimento de bons hábitos de comportamento e de internalização de regras morais eram reforçadas nos trabalhos dessas voluntárias.⁵⁰ Rizzo ressalta essas estratégias dizendo que :

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003, p. 31).

⁵⁰ RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

EDUCAÇÃO BRASIL II

Com os problemas sociais as famílias pobres para sobreviver, segundo a autora, relata que os maus tratos e o desprezo pelas crianças tornaram-se aceitos como regra e costume pela sociedade de um modo geral. O que acontecia contra as crianças se tornaram tão comuns que algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças maltrapilhas que se encontravam nas ruas. A sociedade ressaltou a atitude dessas pessoas, uma vez que todos queriam ver as ruas sem crianças e a sujeira que elas faziam, pois abandonadas tinham que se virar sozinhas.

Numa sociedade patriarcal, a ideia era criar uma solução para os problemas dessas crianças. Considerando que, nessa época, não se tinha um conceito bem definido pedagógico para poder trabalhar essas crianças, pois os pais que tinham uma situação financeira estável pagavam as babás para cuidar de seus filhos. A classe pobre deixava seus filhos aos léus. Como resolver isso era a questão.

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, começassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar. De maneira que foi com essa preocupação, ou com esse “problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 13).

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

Nota-se aqui claramente a preocupação de solucionar o problema no sentido de atender às crianças das classes pobres. De acordo com a pesquisa nos anais do MEC uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi à roda dos

EDUCAÇÃO BRASIL II

expostos ou roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade.

Os bebês que na casa de Misericórdia, por meio da roda dos expostos, eram deixados obrigou a criação de um número significativo de creches as quais não foram criadas pelo poder público, mas por organizações filantrópicas. Se, por um lado, os programas de baixo custo, voltados para o atendimento às crianças pobres, surgiam no sentido de atender às mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, a criação dos jardins de infância foi defendida, por alguns setores da sociedade, por acreditarem que os mesmos trariam vantagens para o desenvolvimento infantil. Entretanto houve algumas resistências, pois o modelo de creche era ancorado na Europa.

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância.

Concomitante a esse período, foi criado o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro pelo médico Arthur Moncorvo Filho, que tinha como objetivos não só atender às mães grávidas pobres, mas dar assistência aos recém-nascidos, distribuição de leite, consulta de lactantes, vacinação e higiene dos bebês. Foi considerada umas das entidades mais importantes, por ter expandido seus serviços por todo o território brasileiro. Também não se pode deixar de citar o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que precedeu a criação do Departamento da Criança, que tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras (KUHLMANN Jr., 1998).

Devido à implantação da industrialização no país, a utilização da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os operários se organizam e ganharam força. Eles começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melho-

EDUCAÇÃO BRASIL II

res condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos. Observemos o que ⁵¹Oliveira fala sobre isso:

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (OLIVEIRA, 1992, p. 18).

Os donos de empresas tentavam minimizar ou frear a ação dos operários e passaram a oferecer alguns benefícios como forma de controlar os mesmos. Daí o surgimento de creches para abrigar os filhos dos operários e verificou-se que as mães ficavam mais tranquilas em saber que seus filhos estavam sendo bem cuidados e assim elas produziam mais e isso agradou aos empresários.

Nessa perspectiva, pensou-se em criar uma modalidade que pudesse atender a todos, assim surgiu à pré-escola como mola propulsora da mudança social, uma vez que possibilitaria a democratização das oportunidades educacionais. ⁵²Kramer fala dessa perspectiva:

Ambas as funções podem ser desmistificadas. Ao nível da primeira função, considera-se a educação como promotora da melhoria social. A proposta que ressurgiu, é elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade para o futuro. Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais pobres, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Percebe-se que as

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. Creches: Crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992

⁵² KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

EDUCAÇÃO BRASIL II

crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER, 1995).

A tendência agora era atender a todas as classes de crianças proporcionando uma educação mais estável. Minorar a diferença de tratamento nas creches era também uma meta, pois enquanto as crianças de pais abastados eram incentivadas a leitura e observações, as crianças de pais pobres necessitavam de outra forma de atendimento, pois as mesmas chegavam à creche com necessidades diferenciadas e que às vezes não eram atendidas.

Com o passar dos anos o esforço coletivo dos diversos segmentos visava assegurar na Constituição, “[...] os princípios e as obrigações do Estado com as crianças”. Assim, foi possível sensibilizar a maioria dos parlamentares e assegurar na Constituição brasileira o direito da criança à educação. A pressão desses movimentos na Assembleia Constituinte possibilitou a inclusão da creche e da pré-escola no sistema educativo ao inserir, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, atender suas necessidades de forma integral.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, entrou em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. De acordo com seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1994a).

Em cumprimento da legislação, o Ministério da Educação publicou, em 1998, dois anos após a aprovação da LDB, os documentos “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998b), que contribuiu significativamente para a formulação de dire-

EDUCAÇÃO BRASIL II

trizes e normas da educação da criança pequena em todo o país, e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998a), com o objetivo de contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil.

Tendo como âncora a legislação vigente e o processo histórico que acompanhou a trajetória das instituições de atendimento à infância, seja a creche ou a pré-escola, o Ministério da Educação, tomando por base seus documentos de 1994 e 1995, já citados anteriormente, definiu o ano de 2006 como o ano da Política Nacional de Educação Infantil, com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias para esse nível de ensino. Orientando que:

A prática pedagógica considera os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais; Estados e municípios elaborem ou adéquem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; as instituições de educação infantil ofereçam no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos socioeconômicos e culturais; as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem iniciativas inovadoras, que levam ao avanço na produção de conhecimentos teóricos na área da educação infantil, sobre infância e a prática pedagógica; a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, com base nos conhecimentos historicamente produzidos, tanto pelas ciências quanto pela arte e pelos movimentos sociais, norteie as propostas de formação; os profissionais da instituição, as famílias, a comunidade e as crianças participem da elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas (BRASIL, 2006, p. 26).

Ao observar os cuidados que se devem ter com esta faixa etária surge então, a necessidade de um profissional bem preparado, pois devido as novas exigências previstas na Lei, faz-se necessário uma formação inicial sólida e constante atualização em serviço. Em se tratando da criança pequena, a formação continuada continua sendo uma alternativa para a qualidade a esse tipo de atendimento.

Considerações históricas sobre a arte

Desde a Antiguidade, quando os homens da Pré-História desenhavam a arte rupestre, desenhos feitos nas cavernas. As figuras representavam a caça, atividade que faziam diariamente. Era uma maneira simples e lógica de promover a comunicação. A partir desta comunicação a arte passou a interagir com as eras seguintes.



Fonte: <http://www.brasilecola.com/historiag/a-arte-rupestre.htm>

A palavra “arte” sempre teve variados significados. Questionamentos eram feitos, pois alguns pesquisadores achavam que a arte é uma forma de criação, e outros acreditam que é a mesma é pura de imitação. Ambos não deixam de ter suas razões, pois realmente a arte é algo que mexe com a criatividade, seja ela observado ou criada. Ela foi se subdividindo em estilos, com o tempo, tais como: barroco, gótico, romântico e outros.

Com o do Renascimento a arte se dividiu em conceitos tais como: a pintura, literatura, música, escultura, arquitetura e a arte feita com cerâmica, tapeçaria. Depois do século XIX, a arte teve como objetivo retratar a beleza. Já no século XX, a arte passou a se referir, principalmente, às artes plásticas. Toda arte criada é uma consequência do trabalho feito pelo homem. Em cada uma delas expressam a personalidade do artista, onde mostram o período em que foram feitas, criadas e suas influências culturais.



Fonte: <http://julirossi.blogspot.com.br/2008/02/renascimento.html>

Já na era contemporânea, a arte é expressa por artistas que se destacaram por criar o inacabado provocando em suas obras reflexões profundas quanto ao belo. Hoje, de acordo com as exigências intelectuais, a arte é o meio pelo qual os artistas expressam sentimentos interiores transmitindo a mesma através de suas variadas modalidades. Por exemplo, saber apreciar uma tela não acontece por acaso, isso demanda de uma sensibilização que deve ser incentivada desde tenra idade. Daí a importância de explorar a arte como um todo sem fragmentá-la.

A contribuição da arte para a educação infantil

Sabe-se que a arte como expressão das emoções cumpre um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois ela incorpora sentidos, valores, expressão, movimento, linguagem e conhecimento de mundo. Ela é também se manifesta de várias formas, ou seja, pela dança, música, pinturas, esculturas, teatro, entre outras; em todas as suas formas, sejam elas dinâmicas ou estáticas, a arte sempre expressa ideias e sentimentos, isto é, sempre tem algo a mostrar.

Ao observamos como os alunos da educação infantil interage com o ambiente que os cerca percebemos que tudo corrobora para o crescimento intelectual dos mesmos, pois quanto mais acesso eles tiverem a arte mais criativos elas serão. Temos exemplos de pessoas que em suas experiências comprovaram a eficácia da arte na educação infantil entre estas está um dos autores que recomendam as aulas de arte para educação infantil ⁵³Freinet que se preocupava

⁵³SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. Freinet: Evolução Histórica e Atualidades. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1994.

EDUCAÇÃO BRASIL II

também, com as atividades artísticas em sua classe, pois ele realizava reuniões artísticas e recreativas, nas quais desenvolvia atividades musicais com as crianças; com uma máquina de cinema da época ele exibia filmes educativos e recreativos, além de criar peças infantis. Estas reuniões eram consideradas pelo mesmo tão importante quanto estudar qualquer outra disciplina. Freinet considerava o ensino de arte o complemento indispensável em seu método. Ele resalta que:

E na escola que a livre expressão facilita a criatividade da criança, no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais. Eis aí um começo seguro para a conquista de uma vida adulta (FREINET apud SAMPAIO, 1994, p. 30).

Sabe-se que as crianças quando estimuladas na infância levam para sua vida adulta uma emoção bastante equilibrada e conseqüentemente a sociedade se beneficiará disso, pois esses adultos inseridos nela farão toda a diferença.

A arte quando bem aplicada proporciona uma educação agradável e faz do aluno o protagonista do aprendizado por isso ela é amparada por lei que propõem documentos como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para o trabalho com artes na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O RCNEI (1998) destaca como eixos de trabalho, a “Música” e as “Artes Plásticas”; para o mesmo, a música deve estimular nas crianças a: audição, a percepção, a imitação e a reprodução de sons, para que possam explorar e identificar os elementos da mesma e, assim, desenvolver a expressão, interação e a ampliação do conhecimento de mundo. O trabalho com artes plásticas, de acordo com o documento, deve considerar a competência da criança. As atividades devem possibilitar a criatividade e sensibilidade. Sendo assim um instrumento valioso para a formação do educando de forma integral. Vejamos um dos parágrafos do RCNEI que corrobora com o que falamos acima:

A presença das artes visuais na educação infantil, ao longo da História, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de artes são entendidas apenas como meros passatempos. Em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila

ou massinha são destituídas de significados. Outra prática corrente considera que o trabalho deve ter uma conotação decorativa, servindo para ilustrar temas de datas comemorativas, enfeitar as paredes com motivos para os pais, etc. Nessa situação é comum que os adultos façam grande parte do trabalho, uma vez que não consideram que a criança tem competência para elaborar um produto adequado (RCNEI, 1998, p. 87).

Como provocar a sensibilidade da criança se o adulto faz o que cabe a ela fazer? Devemos propor atividades que façam os alunos refletirem e que tenham significado real para eles, pois assim eles levaram para vida uma experiência vivida e não repassada por outro. Desse modo, para que as artes visuais contribuam para uma formação integral é necessário que as atividades sejam espontâneas e provoquem a criatividade valorizando o momento de aprendizado.

Outro autor que também ressalta a criatividade infantil é ⁵⁴Moreno que destaca a importância da educação artística para exercício da inteligência. O mesmo diz que:

A construção da capacidade de criação na infância é uma forma da criança manifestar a sua compreensão da realidade que o cerca, de exercitar sua inteligência ao criar, alterar, organizar e reorganizar elementos plásticos, é uma construção do ser humano. Na sua interação com o mundo, ela vivencia inúmeros contatos com experiências estéticas que envolvem ideias, valores e sentimentos, experiências estas que envolvem o sentir e também o pensar e o interpretar. Portanto a linguagem visual faz parte da formação integral do indivíduo e não pode ser desconsiderada no contexto da educação infantil (MORENO, 2007, p.44).

Possibilitar o ensino de arte no processo de ensino de crianças é um recurso imprescindível, a fim de desenvolver no aluno suas capacidades criativas. Contudo, a educação artística só foi incluída no currículo, com obrigatoriedade, em 1971, pela lei 5.692, e ainda assim, o professor não estava preparado para isso. Por isso o governo tem investido na formação continuada dos profes-

⁵⁴MORENO, G.L.. Comunicação Significativa entre a criança e a Arte. Revista do Professor. Abril/Junho, 2007, ano XXIII, N.90 ISSN 1518-1839

sores para que os mesmos estejam preparados para utilizar o ensino de arte como pressuposto para a sensibilização dos alunos.

O imediatismo tem sido o vilão da concentração levando o ser humano a querer tudo “para ontem” se revelando cada vez mais racional, o que retarda o desenvolvimento da imaginação, pois o sentimento, a intuição e a sensibilidade são considerados como obstáculos para a aprendizagem do que realmente interessa no contexto pós-moderno. Se o homem usar a imaginação, ele constrói sonhos e trabalha em prol de uma realidade atuante. Para⁵⁵ Duarte:

A arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. Pela arte a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reservava (DUARTE JR, 1985, p.67).

Então, a inclusão da arte no currículo escolar favorece a capacidade de conscientizar os alunos de suas potencialidades e habilidades criativas. As artes contribuem, também, para o desenvolvimento da personalidade e do espírito crítico de si e do mundo.

Através das artes plásticas se revelam um papel de grande relevância para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, ⁵⁶Bessa ressalta que:

Quando a criança pinta, desenha, modela ou constrói regularmente, a evolução se acelera. Ela pode atingir um grau de maturidade de expressão que ultrapassa a medida comum. Por outro lado, a criação artística traz a marca de uma individualidade, provoca libertação de tensões e energias, instaura uma disciplina formativa, interna de pensamento e de ação que favorece a manutenção do equilíbrio tão necessário para que a aprendizagem se processe sem entraves, e a integração social sem dificuldades (BESSA, 1972, p. 13).

Percebe-se isso quando observamos as crianças manuseando os materiais artísticos. Quando elas podem pintar, amassar e recortar estão estimulando a coordenação motora que é fundamental para uma boa escrita. A mesma será favorecida por esses atos artísticos.

⁵⁵ DUARTE JR., João Francisco. Por que arte-educação? 2ª ed. Campinas: Papirus, 1985.

⁵⁶ BESSA, Marylda. Artes plásticas entre as crianças. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1972.

Metodologias no ensino da arte

De acordo com o Portal Educação a palavra metodologia é composta por três vocábulos gregos: *metà* (“para além de”), *odòs* (“caminho”) e *logos* (“estudo”). O conceito faz alusão aos métodos de investigação que permitem obter certos objetivos numa ciência. A metodologia também pode ser aplicada à arte, quando se efetua uma observação rigorosa. Como tal, a metodologia é o conjunto de métodos que regem uma investigação científica ou numa exposição doutrinária.

Conhecendo a semântica da palavra metodologia fica fácil discutirmos os métodos pelos quais os professores deveriam empregar para alcançarem seus objetivos no tocante ao ensino de arte. O tradicional ensino da mesma já não alcança mais aos alunos. Nessa prática podemos ver a desvalorização de tal ensino. Barroso, Borges & Silva (1996, p. 16), falam sobre isso em seu artigo “Arte sem graça”, a respeito de que o uso de modelos prontos no ensino de Arte ressalta que a mesma empobrece a imaginação da criança, “A prática de dar figuras para colorir ou desenhos para copiar não estimula a criatividade da criança. Pior, inibe sua capacidade de expressão e lhe indica um caminho fácil (e pobre) da criação: repetir fórmulas conhecidas”. E continuam, dizendo que, “O questionamento, a indagação, a compreensão da pesquisa, eis o caminho da criação. Devem-se propiciar condições para que os alunos criem. Massificar não educa, porque esse processo implica em respostas prontas”. (Ibidem, p.16)

Uma alternativa interessante para substituir a prática citada acima é a releitura. Trabalhar com a releitura para os pequenos é bastante interessante. Moreno orienta que:

Acreditamos que o projeto tem alcançado seus objetivos, uma vez que os educadores e as crianças estão se comunicando e se expressando pela linguagem visual, bem como lendo o mundo que os cerca por meio de leituras e releituras de reproduções de obras famosas, nas visitas a exposições e ateliês (MORENO, 2007, p. 43).

Levando os alunos desde tenra idade a apreciarem as obras de arte eles crescerão com suas afeições para apreciação das obras de arte bem aguçada e terão facilidade de fazerem belíssimas releituras. Kherwald (2007) propõe, também, a releitura de obras, ou seja, após a apreciação de algumas obras, os alunos podem expressar-se em relação às mesmas através do desenho, da pintura, do teatro ou da criação de personagens que dialogam entre si sobre problemas levantados pelo professor em sala de aula.

EDUCAÇÃO BRASIL II

Partindo deste pressuposto também se pode explorar a dramatização que segundo Oliveira (2007), poderá partir do princípio de organizar cenários tais como: casinhas, mercados, lojas, sala de aula, entre outros, que são temas próximos do cotidiano das crianças, ou até mesmo cenários de contos de fadas, com personagens variados:

Em uma creche, as crianças de 3, 4 e 5 anos gostavam de ficar por muito tempo em uma área onde foi montado um supermercado em miniatura, classificando elementos – no caso, produtos naturais (como frutas e vegetais) e produtos industrializados (de limpeza, de higiene, de alimentação) ... Em outras duas áreas da creche foram organizadas casinhas, uma delas permitia que as crianças assumissem papéis de membros de uma família humana. Sendo elas os próprios personagens dos enredos, utilizavam-se do corpo, além da voz, como recurso expressivo-comunicativo. Na outra eram dramatizados episódios da vida fantástica de uma família de ursinhos. Nessas situações as crianças podiam manipular os bonecos-personagens, emprestando-lhes a voz (OLIVEIRA, 2007, p. 232).

A experiência citada acima mostra como é fundamental a interação da criança com o meio que ela está inserida. Este ambiente proporciona criatividade, elas assumem papéis de forma autônoma e a tomarem posição de tolerância em relação ao outro. Sendo assim, a escolha da metodologia norteará o sucesso ou fracasso da disciplina aplicada. Criar o gosto a determinado conteúdo perpassa pelas escolhas metodológicas que fazemos.

Considerações finais

A arte na educação infantil foi um tema bastante instigante que nos proporcionou um crescimento intelectual magnífico. Um novo olhar para o ensino de arte brotou em nosso ser quanto professores. Esse tema transpõe a sala de aula, pois perpassa para a sociedade também. Espera-se que a escola de conta de transformar o aluno que ali chega. Tornando-o um cidadão que contribua para uma sociedade que valorize o ser pelo todo, sem exclusão e ainda procurando disseminar o gosto pelo cultural.

Hoje temos uma variada diversidade de fazer artístico e a valorização das mesmas se faz muitas das vezes pela mão do professor. Preconizamos com isso a formação continuada do professor, pois o mesmo, se atualizando,

EDUCAÇÃO BRASIL II

trará para sua prática escolar, novas formas de inserir o aluno nas práticas culturais e de ensiná-los a valorizar a cada uma delas. Levando-os a serem os protagonistas no desenvolvimento de obras de artes que serão produzidas a partir do olhar crítico que os mesmos tenham adquirido após serem estimulados na fase mais importante de suas vidas, a infância.

Ter lido e conhecido a função da arte na educação propiciou um vasto enriquecimento, passamos a entender a contribuição e a importância da mesma na vida das pessoas em geral, sejam elas crianças, jovens, adultos ou idosos. A arte favorece o contato das pessoas com a própria cultura e também com outras culturas. Um trabalho de pesquisa é sempre instigante, pois propicia ao pesquisador uma ampliação de conhecimentos. Os objetivos propostos foram alcançados, pois as ideias dos autores pesquisados dialogaram umas com as outras e responderam às questões levantadas, ou seja, a arte é importante para o processo de educação de crianças de 0 a 10 anos, porque possibilita um caminho de superação do ensino mecanizado, voltado à codificação e à cópia de informações.

É necessário promover na educação artística a realização de projetos que estimulem o trabalho de professores e de alunos, para que eles se sintam estimulados a criar e inovar, visto que a produção artística é um ato de criação que requer incentivo para que outros possam ser despertados a criar e se expressar tornando-se consciente de suas potencialidades

Considera-se que, além da família, os professores são os principais interventores no processo de educação da criança. Uma pesquisa científica sempre gera contribuições para a vida de qualquer profissional.

Referências

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo: Atlas, 2001.
- BATTISTONE FILHO, Duílio. **Pequena história da arte**. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Papiros, 1989.
- Brasil. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares :Arte**. Brasília: SEF/MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do desporto, Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol3.
- BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino – aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1998.
- CAMPOS, M. M; ROSEMBERG, F. Ferreira. **Creches e pré- escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.
- CANAL, Sandra. **A questão ambiental sob a visão do educador: o caso da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Pindobas**. 58 p. Monografia (Especialização) – Programa de Pós-Graduação em Educação “Lato Senso”, Faculdade de Educação Regional Serrana – UNIVENETO, Venda Nova do Imigrante, 2006.
- CIRILO, Aparecido José. **Interações Culturais**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2008.
- CIRILO, Aparecido José; RODRIGUES, Maria Regina. **Processo de criação: reflexões sobre a gênese na arte**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de educação Aberta à Distância, 2010.
- COLA, César Pereira, **Ensaio sobre o desenho infantil**. Vitória: Edufes, 2006.
- COLA, César Pereira, **Prática de Ensino I**. Vitória: UFES Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.
- FERRAZ, Maria Heloisa C.de T.; FUSARI, Maria F, de Resende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRA, Renata Tereza da Silva. **Políticas e Legislação da Educação Infantil**. [S. L.] Programa SINST, 2006. Disponível

em:www.unianhangueraedu.br/progamasinst/Revista/revista2006/pdf/política seleg.pdf>. Visualizado em: 01 de maio, 2012.

GOLDSCHMIDT, Lindomar. **Sonhar, pensar e criar: a Educação com Experiência estética**. Rio de Janeiro: WAK, 2004.

GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. 16^a ed. Rio de Janeiro: LTC, 1995.

JANSON, H.W., JANSON, Anthony E. **Iniciação à história da arte**. 2^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KEHRWALD, Izabel Petry. **Ler e escrever em artes visuais**. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt. (Org.). **Ler e Escrever**. Compromisso de todas as Áreas. 8^a ed. Porto Alegre.

KRAMER, Sonia. **Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil e Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In: **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. Editora da UFRGS, 2007.

KISHIMOTO, Tizuco Mochida. (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisas bibliográficas, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LONGO, Cristiano da Silveira, **O desenho como linguagem socialmente motivada**. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 3, n.8, p. 29-31, 2005.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 2^a ed. São Paulo: Atlas, 2000.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

PÁDUA, Elizabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prático**. 6 ed. rev. Ampliada, Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. **Ensino de Artes**. Curitiba: IESDE, 2003.

RAMALDES, Maria Dalva. **Sintaxe Visual: aplicações semióticas**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2010.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet: Evolução Histórica e Atualidades**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1994.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: D&PA, 1999.

EDUCAÇÃO BRASIL II

SANTOS. Clóvis Roberto dos. **Educação escolar brasileira**: estruturas, administração, legislação. 2^a. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

VYGOSTKY, Levy S. **A Formação Social da Mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5^a edição. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ORALIDADE NA ESCOLA: variação linguística e ensino da gramática normativa

*Ronaldo Ferreira Pinheiro
Aline Mary Ribeiro Pinheiro*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como base uma revisão bibliográfica atrelada a experiência de mais de 10 anos como docentes na educação básica. Diante da experiência da docência, sempre nos deparamos com a problemática da educação significativa. É notório o fato de que muitas vezes o aluno está inserido em um mundo, o qual não é o mesmo do professor, ambos falam da mesma coisa e não se compreendem. Conforme nos chama atenção Silveira (2011, p. 18) a educação em seu papel precisa “aumentar a capacidade de os alunos exercitarem uma ‘discriminação’ tecnicamente informada na compreensão da cultura popular e da mídia.”

Abordaremos uma perspectiva de construção dentro de um olhar para as bases demonstrando inicialmente a problemática de acordo com a indagação “O que é?” nessa primeira parte colocaremos nossos anseios e nossa visão sobre educação. Na sequência nos deteremos a indagação “O que eu tinha?” em que faremos uma reminiscência histórica, uma breve deliberação pela história da construção da Língua Portuguesa de suas origens aos dias atuais. Em seguida, seremos direcionados pela indagação “o que eu tenho?” um olhar sobre o ensino da Língua nos dias atuais e a opressão em nome da norma culta. E por último um delineamento do que acreditamos que deva ser o ensino da Língua Portuguesa desprovida de preconceitos aos quais seremos delimitados pela indagação “o que eu quero?”.

Aqui, inicialmente, nos remetemos ao grande impacto que a cultura popular sofreu ao longo dos anos. Uma parte significativa de nossos alunos são oriundos de comunidades menos favorecidas socialmente, muitos estão nas estatísticas de vulnerabilidade social. Quando adentram à sala de aula trazem consigo uma riqueza de cultura popular, que em muitas vezes, são reprimidas em detrimento de uma normatização e padronização do erudito como padrão oficial. Desta forma, nos chama atenção Silveira (2011, p. 19) “o significado da cultura popular foi afetado pelo crescimento do mercado comercial de produtos culturais, particularmente do mercado jovem, a partir da Segunda Guerra Mundial.”

Tal mudança é notória dentro da sala de aula. Observamos que dentro dela, em boa parte das vezes, se instaura uma verdadeira guerra cultural. Nessa guerra estão presentes diversos elementos, que vão desde a linguagem utilizada até a maneira de se vestir. De acordo com Silveira (2011, p. 19) “as Instituições educacionais são consideradas como um dos principais locais onde a ‘contestação’ e as ‘guerras culturais’ estão acontecendo”. Não podemos deixar de observar que a escola pode atender a interesses ideológicos do opressor e de uma parcela pequena da sociedade, desta forma, não podemos deixar e chamar atenção ao fato de que a Língua pode ser o instrumento de libertação e emancipação dentro da escola.

A relação entre professor e aluno é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, tal como nos orienta Paulo Freire (2018, p. 25-26) “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. Quando o processo de ensino é também um processo de aprendizagem a educação se torna ferramenta para construção da autonomia do que aprende e do que ensina.

A princípio, nos deparamos com a ideia de preconceito e de opressão. O preconceito é o linguístico e a opressão é a padronização da língua, em sua norma culta como única opção. O linguista e filólogo Marcos Bagno (2007, p. 9) nos ajuda a entender esse dois pontos de vista ao mencionar que o “preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão [...] a gramática não é a língua.”

Não podemos deixar de mencionar os ensinamentos do grande educador Paulo Freire (2018, p. 25) "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Aqui nós precisamos vislumbrar o caminho de mão dupla que deve fazer o processo de ensino e de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que o aluno recebe reconhecimento ele traz conhecimento, pois o mesmo não é uma “*tábula rasa*”, não deve ser tratado com um ser passivo ali presente só para ser moldado e esculpido, mas o que for passado ao mesmo deverá apresentar significado e levar em consideração o saber preexistente.

Assim, o professor tem grande relevância, sobretudo o de Língua Portuguesa, o qual precisamos questionar, até mesmo às vezes contrariar o senso comum acerca da aula e da função do professor, como propõe Terezinha Rios (2008, p. 75) “uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz, ou melhor, que professores e alunos fazem juntos [...] É na diferença e na reciprocidade de papéis que vai se constituindo o evento que se chama aula”. A sala de aula é espaço de ensinar e de aprender, o professor também deve estar aberto a aprendizagem.

EDUCAÇÃO BRASIL II

O aluno precisa ser motivado a cuidar, aprender e perceber que também pode ensinar, afinal não é um depositário destinado só a receber. Os alunos precisam ser motivados a pensar que compreender-se como ser humano é perceber a necessidade de se buscar um paradigma superior e uma nova ética que compreende: saber cuidar; saber fazer transações, ganha-ganha; saber conversar. Assim, conforme Bernardo Toro (2011) “o cuidado, hoje, não é uma opção, ou aprendemos a cuidar ou pereceremos todos”. Desta forma, podemos olhar para o paradigma do cuidado e notar que o cuidado é uma necessidade de permanência da espécie humano e não simplesmente uma ostentação de almas superiores.

Diante de um olhar transformador para o processo de ensino e de aprendizagem, voltado neste caso para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, chamamos a atenção para o ensino com significado, pois afinal de contas não se refere a uma mera transmissão de informações, mas uma missão existencial de inserir o outro e cuidar. Assim, avançamos nosso olhar agora voltado para um resgate histórico, por meio de uma rememoração histórica da Língua Portuguesa olhando para suas origens.

REMEMORAÇÃO HISTÓRICA

Segundo Pinheiro (2003, p. 13) a rememoração pode ser entendida como a recuperação ao longo do caminho de reflexões que a tradição filosófica inscreveu nos seus termos. Olhamos aqui para a tradição do homem de falar e se comunicar, o filósofo Michel Foucault (1999, p. 10) nos diz que: “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar.” O discurso se manifesta pelo ato de falar, mas aqui olhamos para o discurso escrito pela expressão que também pode ser representada simbolicamente e que independente da forma que se expressa a informação, a comunicação sempre traz em si a busca pelo poder ao qual nós queremos tomar posse. Desta forma, nos direcionamos para um olhar sobre a história da Língua Portuguesa.

O Surgimento da Língua Portuguesa

Cerca de 230 milhões de pessoas falam o português e, por isso, o idioma é considerado a oitava língua mais falada em todo mundo. É o idioma oficial do Brasil e de Portugal, assim como também de vários outros países africanos, tais como: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe. A Língua Portuguesa é considerada a segunda língua de alguns países da África e América. Sua formação pode ser dividida em cinco períodos: o pré-

EDUCAÇÃO BRASIL II

romântico (218 a.C.), romântico (a partir de 409 d.C.), galego-português (séculos XI ao XIII), português arcaico (século XV) e o português moderno (século XVI).

O pré-romântico, período que se consolidou pela origem da Língua Portuguesa, destacou-se pelo processo de transformação linguística introduzida pelo latim vulgar, oriundo do latim clássico, que assumiu formas mais livres e sem a obediência as regras gramaticais, falada pelas pessoas do povo, que posteriormente foi substituído pelo romance, uma variante do latim que constitui um nível intermediário entre o latim vulgar e as línguas latinas modernas.

O próximo período, conhecido como romântico, caracteriza-se pela ocupação dos povos germânicos na Península Ibérica, rompendo definitivamente com a uniformidade linguística da Península dando origem à formação de outras línguas. Conforme Paul Teyssier (2014, p. 6) “os primeiros textos escritos em português surgem no século XIII. Nessa época, o português não se distingue do galego, falado na província (hoje espanhola) da Galícia.”

A partir de 711, com a invasão dos mouros na Península Ibérica, o árabe é adotado como língua oficial nas regiões conquistadas, porém, a população continua a falar o romance que só na terceira fase, galego-português, iniciada com a reconquista cristã da Península Ibérica e com a expulsão dos árabes para o sul desta região, que surgiram os dialetos moçárabes, mistura do árabe com o latim, que mais tarde, com a integração dos dialetos do norte, começaram o processo de diversificação do português em relação ao galego-português. Segundo Teyssier (2014, p. 8) “A invasão muçulmana e a reconquista são acontecimentos determinantes na formação de três línguas peninsulares — o galego-português a oeste, o castelhano no centro e o catalão a leste.”

Nessa perspectiva Teyssier (2014, p. 14) afirma que “surgirá, assim, nos séculos IX a XII, o galego-português, cujos primeiros textos escritos aparecerão somente no século XIII”. A separação entre árabe e latim se deu com a Independência de Portugal em 1185, contudo sendo oficializada em 27 de junho de 1214 quando o terceiro rei de Portugal escreve o primeiro texto em português denominado Testamento de D. Afonso II.

Ainda no processo de evolução do português, constatamos que o quarto período de formação da língua, designado português arcaico, resultou do processo de diferenciação e de separação entre o português e o galego-português, consolidando-se em 1249 com a expulsão dos mouros e em 1385 com a derrota dos castelhanos. Também neste período se registrou os primeiros documentos escritos em português.

[...] dois documentos, os mais antigos textos escritos em galego-português passam a ser, dentro do estado atual dos nossos conhecimentos, a Notícia de Torto (1214-

EDUCAÇÃO BRASIL II

1216), proveniente do mesmo Mosteiro de Vairão, e o Testamento de D. Afonso II, datado com segurança de 1214. (TEYSSIER, 2014, p. 82).

Por fim, o português moderno, última fase de formação da língua, é resultante do processo de expansões territoriais portuguesas ocorridas no período renascentista que adentrou não só no continente americano, como também asiático (Macau, Goa, Damão, Diu) e Oceania (Timor), além das ilhas atlânticas próximas da costa africana (Açores e Madeira) e alguns países como foi citado no início deste texto; incorporou a morfologia e a sintaxe dando início a sua fase moderna ficando muito próxima da atual, como por exemplo a obra de Camões, os dicionários e as primeiras gramáticas que consolidaram definitivamente a língua Portuguesa.

Alguns estudiosos distinguem na evolução do português dois grandes períodos: o “arcaico”, que vai até Camões (século XVI), e o “moderno”, que começa com ele. Outros baseiam a sua periodização nas divisões tradicionais da história — Idade Média, Renascimento, Tempos Modernos —, ou nas “escolas” literárias, ou simplesmente nos séculos.. (TEYSSIER, 2014, p. 31).

Contudo, nos séculos XIX e XX, o vocabulário português recebeu influências de vários termos greco-latinos e ingleses que logo foram rejeitados para que não houvesse avanços dos mesmos, com isso surgiu o Acordo Ortográfico, o qual visava à padronização da língua pela Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CDLP) composta por Brasil, Portugal, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Segundo Teyssier (2014, p. 59) “foi no vocabulário que as consequências se revelaram maiores. O português europeu recebeu da África e da Ásia, e depois do Brasil, um certo número de palavras exóticas, algumas das quais passarão, por seu intermédio, a outras línguas europeias”.

Sobretudo, é importante ressaltar que não é possível marcar com exatidão o final e início de cada período da Língua Portuguesa, visto que, a história da sociedade nem sempre acompanhou a evolução da Língua, mas é importante ressaltar que esta poderá sofrer efeitos de fatos históricos como o passar do tempo. Segundo Teyssier (2014, p. 60) “[...] foi sobretudo na morfologia e na sintaxe dos verbos que a língua contemporânea evoluiu, principalmente na sua forma falada.”

Quando olhamos para o Brasil enxergamos uma imensidão de terra. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019, p.

EDUCAÇÃO BRASIL II

sp) temos uma área territorial de 8.510.295,914 km² com população estimada de 210.147.125 pessoas e densidade demográfica de 22,43 hab/km², tendo como língua oficial a Portuguesa.

Segundo Teyssier (2014, p. 62) em “[...] 22 de abril de 1500 Pedro Álvares Cabral chega às costas do Brasil, tomando posse em nome do rei D. Manuel de Portugal. A colonização portuguesa, porém, só começa em 1532, com a atribuição de quinze capitanias hereditárias.”

Essa imensa terra já era habitada e já existia o *tupi* e outros dialetos locais. Com o passar do tempo a Língua Portuguesa foi se consolidando com o esquecimento dos desses dialetos e se intensificando. De acordo com Teyssier (2014, p. 63) “Na segunda metade do século XVIII, porém, a língua geral entra em decadência. Várias razões contribuem para isso, entre as quais, a chegada de numerosos imigrantes portugueses seduzidos pela descoberta das minas de ouro e diamantes.”

Percebemos que mesmo não havendo muito espaço formal para instalação e reconhecimento dos diversos dialetos, Teyssier afirma que:

Há, desse ponto de vista, uma série de níveis no “brasileiro”: no ápice, a língua das pessoas cultas (com gradações entre um registro oficial estrito e um registro familiar livre); depois, a língua vulgar das camadas urbanas gradativamente menos instruídas, e, finalmente, os falares regionais e rurais. (TEYSSIER, 2014, p. 65)

Com o avanço da Modernidade ainda apresentamos problemas de identidade. A questão da Língua original brasileira é motivo de grande controvérsia. Teyssier (2014, p. 72) no mostra a relevância dessa questão “A questão da língua não é, no Brasil, apenas uma controvérsia de gramáticos: é um problema nacional da mais alta importância.” Quando o Brasil se tornou independente de Portugal acreditava ser impossível uma língua e uma literatura originais, no entanto, este era um pensamento recorrente das novas nações americanas no início de seu caminhar com as próprias pernas, mas podemos dizer que esta emblemática questão se tornou preocupação particular dos escritores e filólogos.

Desta forma, nos fala Teyssier (2014, p. 75) que “de uma maneira geral, porém, os filólogos da escola brasileira adotaram sobre a “questão da língua” posições moderadas. Reconhecem, a um tempo, a originalidade linguística do Brasil e a superior unidade da língua portuguesa. Uma especificidade brasileira no interior do português, eis, em suma, o que reivindicam.”

Então, é de suma importância ressaltar que a Língua Portuguesa do Brasil tem suas raízes fortemente marcadas pela influência ameríndia, neste caso o *Tupi*, e o africanismo. Na própria língua o Brasil traz em si uma história de

opressão e de resistência, denunciada outrora com antropofagia cultural e agora citada como antropofagia linguística, mas é certo que tal relação de poder que ocorreu e continua a ocorrer na língua não se limita a esta, mas repercute na escola e nas relações dentro da sala de aula. Embora possa ser uma norma a ser tomada como uma régua de opressão a serviço da força de braço do Estado, este a usa como condição de um aparelho ideológico.

PADRONIZAÇÃO DA LÍNGUA

Como nos diz Michel Foucault (1999, p. 21) “existem, evidentemente, muitos outros procedimentos de controle e de delimitação do discurso.” A padronização histórica foi um instrumento de opressão utilizada no Brasil para o controle do discurso, assim também precisamos olhar com mais detalhes para a norma padrão em sua relação com a variação linguística quando exerce a função de controle.

Norma Padrão e a Variação Linguística

Língua e linguagem são meios pelos quais todos nós, falantes, nos comunicamos e através das mesmas, torna-se possível nossa interação social. Por elas é possível expressar, compartilhar, expor nossas ideias, pensamentos e opiniões. Assim, a língua passa a ser vista e estudada por vários especialistas como Antunes (2009, p. 23) “Na verdade a língua que falamos deixa ver quem somos. De certa forma ela nos apresenta aos outros”, nesta mesma perspectiva Marcuschi (2016, p. 30) afirma que “A língua não pode ser tida como um simples instrumento de representação do mundo como se dele fosse um espelho, pois ela é constitutiva da realidade. É muito mais um guia do que um espelho da realidade”. Sendo assim, podemos concluir que a língua é versátil e impossível de ser estudada isoladamente, já que se trata de uma ferramenta de comunicação e interação a todos os seres falantes.

Entretanto, a linguagem exerce várias funções, mas tem como papel principal, a interação social, a comunicação entre os seres humanos. Através da linguagem torna-se possível a exposição de tudo aquilo que pensamos, ela é realmente o nosso meio de interação social. Para Ferdinand Saussure (1995, p. sp) “a linguagem é social e individual; psíquica; psicofisiológica e física”. Assim, pode-se dizer que a linguagem é um mecanismo da língua, o qual todos os falantes utilizam nos mais variados contextos e em seus variados gêneros e do modo como eles desejam, conforme as suas intenções.

A língua sofre mudanças constantemente por seguir a evolução do mundo e está sempre em contato com diferentes culturas. Diante de tantas vari-

idades linguísticas que o Brasil possui, evidencia-se a linguagem culta ou padrão a qual é ensinada nas escolas e serve de veículo às ciências que se apresentam com terminologia especial. É usada pelas pessoas instruídas das diferentes classes sociais e caracteriza-se pela obediência às normas gramaticais, mais comumente usada na linguagem escrita e literária, reflete prestígio social e cultural. É mais artificial, mais estável, menos sujeita a variações. Está presente nas aulas, conferências, sermões, discursos políticos, comunicações científicas, noticiários de TV, programas culturais etc.

As variações (variantes ou variedades) linguísticas são as ramificações de uma língua, nas quais se diferenciam da norma-padrão em razão de fatores como convenções sociais, momentos históricos, contexto ou região em que um falante ou grupo social insere-se. Trata-se, pois, de objeto de estudo da Sociolinguística, ramo que estuda como a divisão da sociedade em grupos – como diferentes culturas e costumes – dá origem a diferentes formas de expressão da língua, as quais, embora se baseiem nas normas impostas pela gramática prescritiva, adquirem regras e características próprias. As variações linguísticas diferem-se em quatro grupos: sociais (diatráticas), regionais (diatópicas), históricas (diacrônicas) e estilísticas (diafásicas).

As variedades sociais ou diatráticas são as variedades linguísticas que não dependem de região em que o falante vive, mas sim dos grupos sociais em que se insere, ou seja, das pessoas com quem ele convive. São as variedades típicas de grandes centros urbanos, já que as pessoas se dividem em grupos com interesses comuns, como profissão, classe social, nível de escolaridade, esporte, tribos urbanas, idade, gênero, sexualidade, religião etc. Há dois fatores que contribuem para a identificação das variedades sociais, podemos citar as Gírias que são palavras ou expressões informais passageiras e normalmente ligadas ao público jovem, como os surfistas, skatistas, estudantes. E temos o Jargão (termo técnico) que são palavras ou expressões típicas de determinados profissionais como professores, cientistas, advogados.

Já às variedades regionais, geográficas ou diatópicas são as variações linguísticas que sofrem forte influência do espaço geográfico ocupado pelo falante. Em um país como o nosso, elas são extremamente ricas (tanto em número quanto em peculiaridades linguísticas). Podem ser percebidas por dois fatores, citamos os Sotaques que são fenômeno fonético (fonológico) em que pessoas de uma determinada região pronunciam certas palavras ou fonemas de forma particular. São exemplos a forma como os paranaenses pronunciam o R, diferentes da dos paraenses. E o Regionalismo que é entendido como fenômeno ligado ao léxico (vocabulário) que consiste na

existência de palavras ou expressões típicas de determinada região. No Centro-Oeste, por exemplo, se diz “mandioca”, no Sul, “aipim”; no Norte, “macaxeira”.

As Variedades históricas ou diacrônicas são as variedades linguísticas comumente usadas no passado, mas que caíram em desuso. São percebidas por meio dos arcaísmos – palavras ou expressões que caírem em desuso no decorrer do tempo. Essas variedades são normalmente encontradas em textos literários, músicas ou documentos antigos. São exemplos as palavras: apalermado (bobo) e vosmecê (você).

As Variedades estilísticas ou diafásicas são as variedades linguísticas que surgem da adequação mais que o falante faz de seu nível de linguagem ao estilo exigido pelo texto ou pela situação comunicativa. A crônica, por exemplo, é um texto cujo estilo exige uso de linguagem coloquial, já a dissertação por sua vez, exige do redator um estilo de escrita mais formal.

Logo, observa-se que a língua apresenta variações que a própria sociedade constrói, divide-se em grupos tais como: os mais ricos e mais pobres; os que moram nesta ou naquela região; jovens e idosos; os cristãos e os budistas; os surfistas e os skatistas; os sambistas e os roqueiros; os médicos e os advogados e assim por diante.

É natural que cada esfera da sociedade adapte as regras da gramática normativa ou vocabulário de acordo com suas necessidades comunicativas. Por fim, é válido destacar que todos os idiomas possuem variações e que elas possuem variedades: não há variedade bonita ou feia, certa ou errada, elegante ou deselegante. Elas são apenas diferentes e contribuem para a riqueza cultural de qualquer país.

A LÍNGUA E O SEU ENSINO

Falamos do ensino da Língua Portuguesa é antes de tudo falar de relacionamento intersubjetivo. De um lado, temos o professor, e do outro, o aluno; geralmente o professor se coloca na posição de detentor do conhecimento, enquanto o aluno, muitas vezes, é visto como uma *tábula rasa*. Mas contrariando essa visão tradicional Paulo Freire (2018, p. 27) afirma que “a volta por cima é superar o autoritarismo e o erro epistemológico do ‘bancarismo’.”

Neste caso, temos uma proposta de rompimento com a estrutura tradicional de ensino estabelecendo uma relação dialógica, segundo Freire (2018, p. 25) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Aqui traçamos um roteiro de uma educação que leva em consideração o lado do professor e o do aluno. Quando falamos de ensino da Língua Portuguesa, mais do que nunca, precisamos levar em consideração que o aluno traz uma forma de

falar, uma relação com a língua que está imbricada em sua própria história de vida. É parte intrínseca da própria vida, da sua história e de sua identidade.

No entanto, muitas vezes essa informação de suma importância não é levada em consideração no processo de ensino e aprendizagem, tentando impor sobre o aluno uma norma em detrimento de uma experiência de vida. A norma culta se sobrepõe devido à imposição do professor que muitas vezes não deixa margem para própria construção linguística do aluno, sacrificando sua própria identidade.

Acreditamos que a aula é algo que se constrói junto, que se faz da interação professor e alunos. Atentos ao que diz Rios (2008, p. 75) “afirmar que fazem juntos não significa, absolutamente, dizer que fazem de maneira igual.” Aqui observamos a importância de uma construção coletiva respeitando a identidade imbricada no saber, no processo da construção do conhecimento e numa conquista de empoderamento e descoberta de si mesmo no saber com significado.

O grande desafio da educação, no processo de ensino e aprendizagem é fazer o rompimento com o tradicionalismo e aprender a cuidar ao ensinar e aprender. Cuidar; saber fazer transações ganha-ganha; saber conversar. Assim, conforme Bernardo Toro (2011) “o cuidado, hoje, não é uma opção, ou aprendemos a cuidar ou pereceremos todos”. Na linguagem, e no ensino desta, estabelecemos a ética do cuidado. E pela ética do cuidado estabelecemos um processo dialógico e de inclusão, estabelecendo um sentimento de pertencimento, de que não é alheio aquele mundo que está sendo apresentado, percebendo que ali está o seu próprio mundo, só que observado de outro ângulo.

É importante observarmos também a função social do ensino, uma vez que a Língua e a Linguística não podem ser consideradas diferentes. A função social do ensino nos remete a uma educação engajada. Conforme Marcuschi (2016, p. 29) “surge daí uma perspectiva mais sistemática de considerar a língua como fato social e como engajada na realidade socioantropológica”.

É inegável que o ensino tem que ter significado. O que vai sendo ensinado ao aluno precisa fazer sentido, precisa ter uma relação com o mundo e realidade vivida pelo aprendiz, mas é claro que também não pode ser alheia a quem ensina. Como nos diz Rios (2008, p. 76) “Se eles (os alunos) não encontrarem, não é possível dizer que nós (os professores) apresentamos, realmente. Se eles não aprenderem, será possível dizer que ensinamos?”.

A interação dentro do processo de ensino e aprendizagem não pode ser estabelecida em uma única direção. São dois sujeitos com histórias, mundos e realidades diferentes. Rios (2008, p. 76) nos chama a atenção para este olhar ímpar dentro do processo de ensino e de aprendizagem. Vejamos

EDUCAÇÃO BRASIL II

O que fazemos quando fazemos a aula, juntos? Ensinamos e aprendemos, juntos. Vivenciamos experiências, juntos. Construimos, reconstruimos, destruimos, inventamos algo, juntos. Construimo-nos, reconstruimo-nos, destruimo-nos, inventamo-nos, juntos. Daí, a pergunta: o que nós fazemos com eles e o que eles fazem conosco? (RIOS, 2008, p. 76).

Chamamos atenção aqui para o fato de que a vida e a experiência do aluno não podem ser desvalorizadas em detrimento de uma construção teórica. Não podemos desvalorizar o ato de fazer farinha para estabelecer a palavra farinha. A palavra só tem sentido mediante o conhecimento do ato. Assim como nos orienta Paulo Freire (1989).

A palavra tijolo, por exemplo, se inseriria numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa. Mas, antes da devolução, em forma escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizados com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou “leitura” resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura” da “leitura” anterior do mundo, antes da leitura palavra. (FREIRE, 1989, p. 13 - 14).

Algumas figuras surgiram no Brasil para representar o caipira. Aquele que “fala errado”. Que não tem domínio da Língua Culta. Monteiro Lobato em sua obra *Urupês* apresenta o personagem Jeca Tatu, o traz em histórias baseadas no trabalhador rural paulista. Denuncia a situação do caipira brasileiro que foi abandonado pelos poderes públicos às doenças, ao atraso econômico, educacional e à indignidade política.

O Grande poeta Oswald de Andrade (ANDRADE, 1971) em seu poema *Vício na Fala* também denuncia a questão da língua em uma perspectiva de sociolinguística. Uma norma culta que pode estar mais ligada a uma questão de opressão do que de instrução, ensino e libertação. Vejamos o poema:

Vício na fala

*Para dizerem milho dizem mio
Para melhor dizem mió*

Para pior pió

Para telha dizem teia

Para telhado dizem teiado

E vão fazendo telhados

(ANDRADE, 1971, p. 89)

Monteiro Lobato e Oswald de Andrade nos chamam atenção para outro mundo que denominaram de caipira ao qual a língua em sua norma culta não tem tanto alcance, e quando esses ditos caipiras adentram a escola geralmente são classificados em uma vertente maniqueísta da Língua, em que de outrora em “bom e mau” agora se determina em certo e errado. Não podemos deixar de notar que mesmo utilizando-se das palavras “milho”, “mio” e “mió” a língua cumpre sua função estabelecendo a comunicação. Destarte que o conhecimento da norma culta padrão pode ser libertador, mas não pode ser aceita como “porrete” na mão de um opressor que tenta também padronizar as pessoas utilizando a escola como fábrica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento atual norteador do ensino no Brasil referente campo da linguagem, aponta um olhar sobre as atividades humanas ao apresentá-la, segundo Brasil (2017, p. 63), como sendo “As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais.” Dentro desse olhar imaginamos que está por vir uma nova abordagem sobre o ensino da língua.

Dentre as competências para Linguagens discutidas na BNCC percebemos uma relevante consideração ao abordar o ponto de vista da construção humana que é histórica, que está ligada a uma sociedade e fundada em uma cultura, que é de natureza dinâmica valorizando e respeitando a ideia de significado. Informação que podemos confirmar quando a BNCC apresenta como primeira competência para o ensino de línguas, segundo Brasil (2017).

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. (BRASIL, 2017, p. 65).

Apesar das inúmeras críticas e do distanciamento da Base Nacional Comum Curricular com a realidade, percebemos aqui um tímido avanço em direção a um ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem. Vejamos conforme Brasil (2017) .

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-

EDUCAÇÃO BRASIL II

discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 67).

Uma boa análise da língua e do seu ensino em sala de aula não deve se arraigar pelo erro, mas pela tentativa de exercício da aprendizagem. Tal como nos diz Marcos Bagno (2007, p. 126) “Em relação à língua escrita, seria pedagogicamente proveitoso substituir a noção de erro pela de tentativa de acerto”. E o mesmo autor continua com grande assertiva ao falar da relação entre a língua falada e a escrita “Afinal, a língua escrita é uma tentativa de analisar a língua falada, e essa análise será feita pelo usuário da escrita no momento de grafar sua mensagem, de acordo com seu perfil sociolinguístico”. (BAGNO, 2007, p. 126)

Nosso entendimento de ensino da língua deve ser o de libertação e de responsabilidade social. Vejamos que, segundo Bagno (2007, p. 42) “Se dizer Cráudia, praca, pranta é considerado “errado”, e, por outro lado, dizer frouxo, escravo, branco, praga é considerado “certo”, isso se deve simplesmente a uma questão que não é linguística, mas social e política”. Dessa forma observamos que o ensino não pode se deter em uma atitude de opressão, contudo de libertação. “As pessoas que dizem Cráudia, praca, pranta pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não tem acesso à educação formal e aos bens culturais da elite, e por isso a língua que elas falam sofre o mesmo preconceito que pesa sobre elas mesmas.” (BAGNO, 2007, p. 42).

Então, percebemos aqui que o preconceito contra a linguagem do outro é na verdade o preconceito contra o outro, é uma forma de usar a linguagem para oprimir e não podemos deixar que a escola se preste a ser mais um aparelho ideológico do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa caminhada pela busca do entendimento sobre a nossa visão de educação, nos conduziu a refletirmos sobre as perguntas que inquietam nossas almas: “o que eu tinha?”, “o que eu tenho?” e “o que eu quero?”. Dentro da perspectiva do “que eu tinha” vemos historicamente uma relação de poder em torno da língua desde o seu surgimento enquanto Língua Portuguesa, subjugada a margem na condução de nascida do latim vulgar, daí o processo de exclusão,

EDUCAÇÃO BRASIL II

sendo considerada uma língua das classes menos favorecidas, mesmo que no correr do “rio da história” o que outrora era dos menos favorecidos se tornou a palavra de reis, mesmo assim os menos favorecidos continuaram sendo excluídos quando determinaram, padronizaram e a tornaram em norma culta.

Na viagem pelo “o que eu tenho?” nos deparamos com o preconceito linguístico na sociedade. E da sociedade ele caminhou para dentro da escola amarrando o processo de ensino em uma norma padrão a ser seguida por todos. É a régua de padronização e medida que tem sido a própria escola. Esta na sua origem tinha a função de ensinar, agora trabalha como um aparelho ideológico para padronizar.

Ainda dentro da perspectiva do que temos, notamos tímidos e avanços na tentativa de uma educação significativa com respeito e valorização da construção histórica, cultural, dinâmica como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais apresentados na Base Nacional Comum Curricular.

Com efeito, na perspectiva de “que queremos?” sonhamos com uma educação libertadora, emancipadora. Não nos contentamos em ver a educação com uma régua de padronização, mas observamos a língua escrita como uma tentativa de analisar a língua falada. No momento da escrita, poderá o aprendiz, pensar e refletir as formas de grafar sua mensagem, de acordo com seu perfil.

É de suma importância entender que a principal tarefa da educação é cuidar, saber fazer transações ganha-ganha, saber conversar. Assim, conforme Bernardo Toro (2011) “o cuidado, hoje, não é uma opção, ou aprendemos a cuidar ou pereceremos todos”. No ensino da língua temos a oportunidade de cuidar para que aqueles que são menos favorecidos socialmente possam tanto aprender a ler o que está decodificado, quanto ser respeitados na sua leitura da “*palavramundo*” que fizeram antes mesmo de ler a palavra grafada.

Então, almejamos que a educação possa ensinar utilizando a ferramenta de cuidado, de instrução e de libertação. Que ela conduza o homem a ter um olhar crítico sobre si e o mundo que o cerca, sempre respeitando a sua construção de vivência. Que ele não tenha apenas um padrão a seguir, mas que agora tenha mais opções para transformar em língua grafada o que se quer dizer.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, O. D. **Poesias reunidas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 7, 1971.

EDUCAÇÃO BRASIL II

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, . **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo : Loyola , 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília : MEC, 2017.
- FOUCAULT, . **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo : Edições Loyola , 1999.
- FREIRE, . **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 57. ed. São Paulo : Paz e Terra , 2018.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**, 2019. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>>. Acesso em: 25 março 2020.
- MARCUSCHI, A. O PAPEL DA LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS. **Diadorim**, Rio de Janeiro , v. 2, n. 18, p. 12-31, dezembro 2016.
- PINHEIRO, R. F. **A caminho da Pessoa Moral**. Goiania: PUC-GO, 2003.
- RIOS, . A DIMENSÃO ÉTICA DA AULA OU O QUE NOS FAZEMOS COM ELES. In: VEIGA, I. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas : Papirus , 2008. p. 73-93.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.
- SILVEIRA, R. M. H. **Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ulbra, 2011.
- TEYSSIER, P. **História da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- TORO, B. A coragem de pedir ajuda. TED Amazônia. **Youtube**, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5nivihNqbXk>>. Acesso em: 22 agosto 2019.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO CEARÁ
MEDIADA PELA EAD

Elaine Cristina do Nascimento Sousa Sales
Fredson Rodrigues Soares

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas apontam que é recente a ‘preocupação’ dos professores em dar continuidade a sua formação docente, Nóvoa, (1995) faz uma breve análise da década de 60 aos anos 80, nesse período é possível observar que os professores deixam a posição de quase inexistência própria para atuar no centro de debates sobre sua carreira. Porto, 2000 associa a formação continuada na perspectiva da formação pessoal ancorada na experiência de vida do professor.

A oferta de cursos à distância, em todas as modalidades, tem aumentado significativamente. No ensino básico, as exigências de profissionais ecléticos em sua formação e atuação tem feito com que os professores busquem essa modalidade para dar continuidade a sua formação ou para a realização cursos de formação continuada.

O presente trabalho traz à luz a discussão sobre o potencial que a modalidade de educação a distância possui para promover momentos de formação continuada aos professores da rede estadual do Ceará.

O artigo está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo faz uma breve abordagem da expansão dessa modalidade, seus marcos iniciais e suas diversas formas de promoção, até chegar ao seu conceito de definição. O segundo apresenta a importância da formação continuada como uma das competências para a formação de professores. O terceiro capítulo descreve a atuação do Centro de Educação a Distância do Ceará – CED como meio de promoção de cursos que capacitam os professores da rede estadual contribuindo para a qualidade da educação ofertada no estado.

A pergunta central geradora deste trabalho foi: qual a contribuição que o CED possui na formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do Ceará? Como metodologia, adotou-se a pesquisa bibliográfica para trazer informações que verssem sobre a temática e contribua para a compreensão da relação entre a melhoria da qualidade da educação pública a partir da oferta de cursos de aperfeiçoamento para os professores na modalidade a distância.

Pretende-se ao final deste artigo contribuir para o debate acerca da expansão da oferta de cursos de formação continuada dos professores da rede estadual na modalidade a distância.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUA EXPANSÃO

A forma inicial de oferta da modalidade a distância foi por correspondência, nesse período, ela era vista como de baixo nível e tinha o foco na formação de educação básica.

O período compreendido entre 1960 e 1985 é chamado de segunda geração da educação a distância - EaD, teve impulso com a expansão do rádio, do telégrafo e do telefone, cuja principal característica foi o uso de tecnologias sem computadores. Nesse período, no Brasil, os programas de EaD eram classificados como “experimentais” e na Europa surgiram as primeiras Universidades Abertas.

Para Mugnol, (2009, p. 335):

“Um dos marcos históricos da EaD foi a criação da Universidade Aberta de Londres em 1970, a Open University, que contribuiu decisivamente para o desenvolvimento de métodos e técnicas que serviram para caracterizar os diferentes modelos de EaD existentes.” (MUGNOL, 2009, p. 335)

A segunda metade do século XX trouxe uma nova abordagem da EaD com o advento das tecnologias, principalmente, os computadores. O ponto forte da globalização é a comunicação e as fronteiras antes existentes que limitavam a expansão da EaD foram rompidas com a teia tecnológica estabelecida pela crescente aldeia global.

Separados fisicamente e geograficamente, professor e aluno (tutor) participam de processos de aprendizagem formal e informal através das tecnologias digitais, preservando a flexibilidade de horários para ambos, assim pode-se dizer que estaria sendo estudado através do modelo de EaD

Por se tratar de uma forma nova de educação algumas disposições legais são necessárias para regulamentar e incentivar o desenvolvimento de programas de educação a distância. Algumas medidas regulamentadoras para a educação a distância foram tomadas pelo Ministério da Educação do Brasil Para buscar garantir a qualidade do ensino ofertado nessa modalidade. Em entrevista ao jornal *Folha de S. Paulo*, em 25 de março de 2008, o então ministro

EDUCAÇÃO BRASIL II

Fernando Haddad sinalizou que o modelo de educação a distância adotado no país é o mesmo do modelo espanhol, no qual parte da formação é feita presencialmente (MANZINI, 2008)

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 traz em seu artigo 80 a oficialização da educação a distância como modalidade válida para todos os níveis de ensino (fundamental, médio, superior e pós-graduação). Ele propõe que: “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis de modalidade de ensino, e educação continuada” (BRASIL, 1996).

Após a promulgação da LDB e a concessão de maioria para a educação a distância (art. 80º, § 1º a 4º) o Decreto nº 2494 de 10 de fevereiro de 1998 regulamentou e fixou diretrizes gerais para o reconhecimento de cursos e credenciamento das instituições (art. 2, § 2º a 6º).

Seguiu-se a esse decreto, o de nº 2561 de 27 de abril de 1998 corrigindo os artigos 11 e 12 do decreto anterior. A partir de então, a educação a distância passou a ser ofertada para o ensino profissional de nível técnico, além do ensino fundamental de jovens e adultos e ao ensino médio.

A concretização do artigo 80º da LDB (nº 9294 de 20 de dezembro de 1996) aconteceu com a assinatura dos Decretos nº 5622 (*Diário Oficial da União*, 19 de dezembro de 2005) e nº 6303 de 12 de dezembro de 2007 na qual incorporou parte dos decretos citados no parágrafo anterior, revogando-os e estabelecendo normas para a educação a distância: credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos para essa modalidade e identificação de deficiências e irregularidades e suas devidas correções.

A busca pela inovação e pela promoção de processos que estimulem o aprendizado são alavancas que contribuem para a democratização da informação e do conhecimento. Segundo Moran, 2002 a EaD: “é o processo de ensino-aprendizado, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”.

A educação a distância se desenvolve através da articulação de atividades pedagógicas onde implica o estudar por si mesmo através da interação com instrutores e com uma organização de apoio (LANDIN, 1997, p. 14).

Esse processo só é possível graças ao desenvolvimento de ciberespaços na qual a socialização e aprendizagem acontecem no acesso e uso das tecnologias da informação e cultura – TCI's.

A partir do ano 2000 a Educação a Distância passa a assumir um papel de grande relevância no cenário educacional brasileiro, principalmente no ensino superior disponibilizando vagas em vários cursos permitindo assim o acesso a formação, informação e ao conhecimento. Tal fato ganha força com a instituição Universidade Aberta do Brasil (UAB) criada pelo Decreto nº 5.800, de 8 de

junho de 2006, fortalecendo o ensino a distância em parceria com universidades federais e ou estaduais.

Tais acontecimentos contribuíram de forma positiva para quem desejava estudar, buscar a capacitação até então sonhada, mas o trabalho para a sobrevivência impedia de que essas pessoas ficassem 4 horas diariamente nos bancos das universidades. A EaD veio permitir a realização do sonho da formação, de obter o nível superior, favorecido pela flexibilização de horários, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, compromisso e responsabilidade.

É notório o fato de que a luta pelo acesso a educação no Brasil não é recente, fazendo parte das principais reivindicações dos setores ou organizações que lutam pelo direito a educação e a qualificação para o trabalho. Vale ressaltar, portanto, que uma das grandes dificuldades nesse processo é o acesso, e a EaD surge para possibilitar esse acesso, favorecida com a expansão da tecnologia e da internet que atinge as comunidades carentes nos espaços mais longínquos do Brasil.

Conforme estudos de Bastos (2006, p. 4) ele destaca que “é uma possibilidade viável, possível de fazer chegar aos mais excluídos sócios educacionalmente o ensino universitário público federal de qualidade”. Entende-se assim a preocupação no tocante ao ingresso das camadas menos favorecidas economicamente as universidades, permitindo eles ter acesso a um ensino de qualidade e qualificação profissional.

Segundo Batista *et al* (2006), destaca:

“O discurso em prol da democratização do ensino, das oportunidades de acesso ao sistema educacional e da justiça social mascara o sentido de investimentos privados. É empregado como expediente ideológico que viabiliza a aceitação e a expansão do ensino pago. A rede privada amplia-se mediante programas de ensino a distância” (BATISTA, *et al*, 2006, p. 87).

Percebe-se que o crescimento ou expansão do Ensino a Distância surge da necessidade de acesso ao ensino e a qualificação profissional, favorecendo assim o acesso ao emprego. Ainda conforme Batista (2006) destaca-se que “a eficiência técnica é adotada como parâmetro de qualidade para valorizar o ensino a distância. Os álibis da modernização do ensino e da eficácia tecnológica têm sido certamente adotados para conferir valor simbólico à educação”.

Já para Moran (2010), considerado um dos defensores da EaD no Brasil, segundo o mesmo “a maior parte da população não tem acesso aos recursos tecnológicos, que podem democratizar o acesso à informação”. Porém, é impor-

tante destacar que a partir dessa data aconteceu a disseminação da tecnologia e internet para os lugares mais distantes geograficamente dos grandes centros urbanos.

Este público certamente com história social e cultural próprias, passam a integrar-se à rede mundial de computadores para que possam estudar. Tal processo de difusão do conhecimento e que favorece o ensino a distância é chamado de *E-Learning*, promovendo a difusão do conhecimento.

Quanto ao termo *e-learning*, é o nome atribuído ao uso das tecnologias da comunicação via ambiente *Web*, em outras palavras, *on-line*. Logo, segundo Teles (2009, p. 123) “Tanto o ensino via tecnologias quanto a EaD deram origem à educação on-line, contribuindo assim para o surgimento do *e-Learning*”. Tal aplicação promoveu a difusão do conhecimento na área educacional, proporcionando a expansão de conhecimentos e informações, democratizando o saber e possibilitando o acesso ao mesmo.

Atualmente, diversas tecnologias têm potencializado essa modalidade de ensino, uma vez que espaços de *e-learning* baseia-se com a funcionalidade de ambientes virtuais de aprendizagem que permitem interações síncronas e assíncronas entre os participantes através de chats, fóruns, portfólios, e-mail, ensinando uma rede colaborativa de aprendizagem.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Partindo da premissa de que a escola é parte indissociável da sociedade em que está inserida e assim exige que esta forme sujeitos críticos e conscientes da sua realidade, os professores formam e se formam na escola. No entanto, essa constatação vez ou outra confronta a formação inicial (cursos de Licenciaturas) vivenciadas, podendo alterar a sua identidade profissional.

O modelo de educação do século XX está construído no ensino integral onde além de ampliar o tempo de permanência do estudante na escola, o desafio é desenvolver as suas competências para a vida, trabalhando os aspectos socioemocionais em busca de melhores resultados acadêmicos.

As novas exigências do mundo da tecnologia se apresentam no século XXI como sendo necessárias para capacitar o professor para dois objetivos: 1 – atuar em sala de aula através de métodos que atendam às exigências do conhecimento teórico de cada disciplina ou área de formação e 2 – aprendam a lidar com suas emoções e saibam promover nos estudantes a busca pelo desenvolvimento do Eu, por meio de: “habilidades como altruísmo, generosidade e empatia” (CURY, 2019).

Ferreira, 2006 afirma que:

EDUCAÇÃO BRASIL II

“A “formação continuada” é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processam nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que, por isso necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana” (FERREIRA, 2006, p.19, 20)

A formação continuada para professores é citada no artigo 62º § 1º da Lei de Diretrizes e Bases: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios em regime de colaboração, devem promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996).

Os professores formam as futuras gerações que buscam uma transformação social e a qualidade de ensino tão almejada é indissociável da formação do professor. Assim, ainda conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB lei nº 9394/96 no seu Artigo 67 que destaca a “promoção e melhoria da formação docente e prevê um período de estudos incluído na carga horária do professor” (BRASIL, 1996). Logo, entende-se ser a própria unidade escolar a responsável por organizar atividades que promovam a formação dos professores no seu horário de trabalho traçando os objetivos que fortaleça o desempenho profissional e acadêmico.

Fato este favorecido com a utilização das TICs que facilitou ou promoveu o acesso a cursos de capacitação na modalidade a distância, tornando-se assim um instrumento de grande relevância nesse processo de formação continuada. As TICs dar suporte e agilidade nessa empreitada por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e Moodle, promovendo a interatividade, o compartilhamento e construção de conhecimentos de forma colaborativa e significativa.

Como política pública de formação continuada, o Ministério da Educação – MEC instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio visando a qualificação docente e garantir uma aprendizagem efetiva ao direito à educação.

A portaria nº 1140/ 2013 definiu as diretrizes de organização, conteúdos e temáticas e as orientações para o desenvolvimento dos trabalhos. A oferta foi 100% presencial, incluído no calendário de formação dos professores, em momentos de planejamento coletivo por área e/ou em momentos instituídos pelo professor orientador. No primeiro momento, cada professor realizava atividades individuais de leitura e no segundo momento, atividades coletivas sobre

EDUCAÇÃO BRASIL II

textos relacionados às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

O Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 também trata da formação continuada de professores. Uma das estratégias citadas nas Metas 15 e 16 é:

“Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2014)

Com o crescente aumento do acesso às informações, o professor não é mais o único responsável pela propagação de conhecimentos, cabe a ele promover espaços de incentivos para que ocorra a aprendizagem de maneira significativa.

Para Demo (2001, p. 83) “adverte que o professor envelhece rápido, pois lida diretamente com a fonte principal de inovação, que é o conhecimento”, percebendo-se assim a necessidade de reconstruir conhecimentos conforme o autor, para ele “o diploma do professor deveria ser provisório, necessitando de uma contínua revalidação”.

A formação de professores é garantida pelo Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2017, Art. 2, onde verifica-se sua importância, pois de acordo com seguintes parágrafos, destaca-se:

VIII – A compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;

IX – A valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho (BRASIL, 2017).

Evidencia-se assim pela presente lei que a mesma não determina a função a qual o profissional da educação deverá seguir, mas sim o incentivo a constante formação e aperfeiçoamento profissional, atendendo assim as constantes

mudanças e exigências da sociedade atual para aqueles profissionais que querem estar ou manter-se atualizados. Faz-se necessário que o professor esteja disposto a mudanças e adquirir novos conhecimentos constantemente para poder retransmitir a seus alunos.

Rodrigues & Esteves (1993), confirmam que a formação deve prosseguir de forma que atenda às necessidades de formação exigidas pelo sistema de ensino. Não distante a essa afirmativa, a proposta de ensino integral traz para a compreensão de uma educação construída para além do estudo dos conteúdos do currículo e isso confere aos professores a necessidade de reflexão acerca de suas práticas.

Para Esteve, (1995) **apud** Verdum, (2010) alguns indicadores estão diretamente relacionados às mudanças que passam a educação: “1. Aumento das exigências em relação ao professor; 2. A ruptura do consenso social sobre a educação; 3. Mudança de expectativas em relação ao sistema educador; 4. Mudança dos conteúdos curriculares”

Os indicadores citados conduzem os professores a adaptar/agregar novos estilos para assim atender as demandas de formar jovens ativos e críticos.

Configura-se o desenho de um novo perfil de professor na qual competências como organização, participação, trabalho em equipe, utilização de novas tecnologias se unem a: “administrar sua própria formação continuada” (PERRENOUD, 2000)

Os movimentos sociais têm influência direta no desenvolvimento de políticas educacionais e é através da formação continuada que a reflexão sobre sua atuação dará condições para melhorar o sistema educacional como um todo.

Brasil, 1999 aponta que projetos de formação continuada pode ocorrer dentro dos espaços escolares ou em parceria com as secretarias de educação.

A formação continuada traz a possibilidade de minimizar a dicotomia entre a teoria e a prática no tocante em que ao passo que permite a atualização dos conteúdos, engloba a análise das várias dimensões que abrangem a educação.

Não se pode negar que a desvalorização salarial do professor o força a trabalhar com carga horária exaustiva e, em alguns casos, nos três turnos escolares. Assim, a sua formação continuada pode ser viabilizada por meio de projetos educacionais gerenciados na modalidade a distância, por meio de plataformas virtuais.

1. 2.3 CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA e A OFERTA DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Os recursos tecnológicos advindos do processo de globalização do século XXI acrescentaram aos meios com que a educação a distância já acontecia (rádio, Tv, correspondência) a democratização do ensino e a sistematização de programas de formação em todas as etapas de educação formal e educação continuada, não é em vão, que este século é reconhecido como o século do conhecimento e da informação.

Junto a essa grande rapidez de informações, o diploma de formação para ser professor parece necessitar de uma revalidação constante, visto que, essa profissão trabalha com a gestão, transmissão e consolidação do que já se conhece em busca do novo.

Para cumprir com o parágrafo 1º do artigo 62 da LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, o parágrafo 2º aponta que: “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância” (BRASIL, 1996)

De acordo com Brasil (1999 *apud* Oliveira & Bastos, 1996):

“A educação a distância surge como uma nova modalidade de formação continuada, para atender a uma grande demanda de profissionais em educação, carentes de cursos e recursos para a sua formação e informação. (BRASIL, 1999 *apud* OLIVEIRA & BASTOS, 1996, p. 5)

Nesse contexto, surgiu o Centro de Educação a Distância do Ceará – CED que foi regulamentado pelo Decreto nº 31.780 de 09 de setembro de 2015 atribuindo-lhe como missão:

“Produzir, sistematizar e aplicar o conhecimento, gratuito e de qualidade, nos diversos campos do saber, (...) na modalidade de ensino, presencial, semipresencial e a distância, competindo-lhe desenvolver, prover suporte, gerar e receber atividades de EaD, de modo a viabilizar o ensino, a pesquisa, a inovação e a extensão em diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento, nas diversas modalidades da educação a distância, utilizando conteúdos de voz, dados, imagem e escrita” (CEARÁ 2015, p. 01)

Pesquisas apontam para a regulamentação de centros de educação a distância vinculados às atividades pedagógicas de instituições de ensino superior, proporcionando uma melhor qualidade ao seu ensino através do desenvolvimento de competências como assegurar a participação da comunidade escolar,

assessorar iniciativas acadêmicas por meio da EaD, apoiar projetos acadêmicos, dentro outros.

Para muito mais do que estar vinculado a uma única instituição, o CED efetiva a sua atuação no Ceará por meio de ações em parceria com a Universidade Federal do Ceará – UFC, através do Instituto UFC Virtual, com a Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Faculdade Inta, Secretaria de Educação de Sobral, cidade na qual sedia as instalações do CED, Secretaria Estadual de Educação, dentre outras instituições de ensino.

Todos os cursos possuem ênfase no uso das tecnologias de informação e de comunicação, além e utilizar recursos como videoconferência e atender a um público maior.

Para atingir às finalidades de promoção da melhoria e ampliação da EaD no Ceará no triênio 2014/2015/2016, o CED ofereceu cursos de formação nos seguintes campos:

- Laboratoriais: ofertado para alunos e professores do estado com cursos nas áreas de Ciências Exatas, biológicas, laboratórios de Língua Portuguesa e de Redação para o ENEM;
- Extensão: ofertado para alunos, professores e população em geral, com diversos temas e abordagens.
- Formação continuada: cursos nas áreas de Ciências da Natureza, tecnologia e informação, Ciências Humanas, formação de tutores, além de diversos temas para alunos da rede.
- Formação continuada complementar: com cursos para professores, gestores, técnicos, alunos e público em geral, visando promover o desenvolvimento de competências e ampliar o campo de formação profissional.
- Capacitação básica de aperfeiçoamento profissional: com propostas de cursos que ofertem conceitos básicos e práticos relacionados às diversas áreas da informática e programação de computadores.
- Qualificação especializada: destinados ao público que concluiu ou está concluindo o ensino médio ou o ensino superior e busca desenvolver práticas e habilidades em alguma área específica.
- Especialização *Latu Sensu*: ofertado em duas áreas: educação a distância e gestão democrática.

Ao todo, em apenas um ano, o CED lançou 42 (quarenta e dois) editais para diversos cursos de formação, destes, 32 (trinta e dois) foram destinados a professores, gestores, coordenadores e técnicos da rede de educação estadual, totalizando 9.980 vagas para cursos de formação continuada nas mais diversas áreas de ensino, utilizando-se do ambiente virtual de aprendizagem – AVACED, foi possível promover a atualização dos conhecimentos dos profes-

sores lotados sem ala de aula, nos ambientes de aprendizagem, como o Laboratório de Ciências, Laboratório de Informática, produção de material digital, curso de elaboração de itens, competências e habilidades para avaliações externas, direitos humanos, gênero e diversidade, astronomia, prevenção ao uso de drogas, certificação de gestores, dentre outros.

Todos os cursos desenvolvidos foram mediados pela plataforma AVACED que agrega recursos multimídias, de webconferências, fóruns de discussão, portfólios além de oferecer ao cursista o acesso ao material que utiliza da transição didática e design instrucional de aprendizagem colaborativa.

A dinâmica e sinergia que o CED, por meio de suas ações, abrange a todo o estado do Ceará através da parceria com as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) que atendem a todos os municípios do estado, perfazendo um total de vinte unidades com sede fixa nas cidades de: Maracanaú, Itapipoca, Acaraú, Camocim, Tianguá, Sobral, Canindé, Baturité, Horizonte, Russas, Jaguaribe, Quixadá, Crateús, Senador Pompeu, Tauá, Iguatu, Icó, Crato, Juazeiro do norte e Brejo Santo. Na grande capital, a parceria está vinculada às Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), perfazendo um total de três grandes equipes, sediadas no Centro Administrativo Governador Virgílio Távora (Cambeba).

O funcionamento a contento dos cursos ocorre por meio da atuação dos professores, aqui chamados de “tutores”. A tutoria desenvolveu-se a partir do conceito de professor e orientador particular desde a antiguidade por volta do século XV. Assim, o papel do tutor é orientar seus alunos, motivar para aprendizagem ajudando assim os alunos a vencerem as dificuldades e assim concluir seus cursos.

Partindo dessa vertente, o tutor tem papel intrínseco de estar com o aluno de forma mais íntima, pois embora distantes geograficamente, mas devem estar próximos ao aluno virtualmente, sendo necessário um contato tutor-aluno de forma singular e individual.

Todavia, o tutor na modalidade a distância deve cumprir o papel de integrar e fomentar ambientes em que o aluno possa se relacionar com todos, aluno-aluno, professor-aluno e professor-aluno-classe. Faz-se necessário assim que o tutor esteja sempre inteirado e dominando os modelos virtuais e tecnológicos para que possa cumprir com seu papel dando total suporte e apoio aos alunos, que assim como no ensino presencial, precisa de incentivo constante e motivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de qualquer conclusão deve-se deixar claro que o professor exerce uma prática educativa de grande impacto na sociedade por isso requer constante formação para a sua atualização, seja no campo teórico, seja no campo prático.

A escola, como meio social, precisa fazer a diferença na formação dos estudantes, procurando melhorar a qualidade da educação através de novas estratégias e metodologias, basta uma aula em sala para refletirmos sobre os novos desafios que temos com métodos que não atendem mais ao que se espera da educação formal escolar.

O compromisso de uma educação de qualidade perfaz a participação dos professores para romper sistemas engessados e criar possibilidades de transformar sujeitos que podem transformar o atual contexto social na qual vivemos.

No momento de grande rapidez no fluxo de informação, a cibercultura mostrou que uma educação focada em conteúdos já não era mais compatível. O novo perfil docente agrega responsabilidades que ultrapassam a ação de ensinar conteúdos, por isso, dar continuidade a formação enaltece a prática sobre a teoria, consolida atitudes e modelos pedagógicos concretizados nas práticas de quem os utilizam, ou seja, a qualidade da educação está vinculada a qualidade do profissional que a faz.

As reflexões em torno da formação continuada dos professores não é um fato recente, mas ganhou novos patamares de abrangência por meio dos recursos advindos da tecnologia e organizados pela Educação a Distância. A formação continuada precisa ser vista como um investimento de capital humano, pois o fazer pedagógico é uma atividade que resulta da condição pessoal de quem o faz. Diversas estratégias são vistas nos ambientes escolares como planejamento por área de ensino, que pode promover o diálogo entre os professores, o compartilhamento de experiências e a participação em cursos ofertados pelas redes de ensino sem prejuízos no tempo pedagógico de sala de aula.

Entenda-se também que formação continuada não se restringe ao acúmulo de cursos, mas a uma proposta de reflexão do trabalho pedagógico e da construção da identidade profissional por meio da essência pessoal.

Em virtude do uso das tecnologias, a formação continuada pode ser feita além dos muros da escola por meio do ensino a distância. No estado do Ceará, os profissionais de educação podem complementar sua formação inicial através dos cursos ofertados pelo Centro de Educação a Distância – CED.

Resolvendo arestas causadas durante a formação inicial do professor, a formação continuada é o caminho para desenvolver uma educação de qualidade. O meio para que essa ação aconteça é através da educação a distância que alia tecnologia e qualidade, além de ofertar cursos com flexibilidade de horários

EDUCAÇÃO BRASIL II

e assim atender a demanda de professores que por vezes estão lotados nos três turnos de trabalho, dispondo apenas do tempo de planejamento pedagógico para se capacitar e atender às demandas dos estudantes que já nascem na era tecnológica.

Com apenas cinco anos no desenvolvimento de ações pedagógicas, o CED oferta cursos em diversos níveis: capacitação básica de aperfeiçoamento profissional, cursos de qualificação especializada, cursos de formação continuada complementar, dentre outros. A diversidade de cursos e o número de vagas que foram enumeradas neste trabalho, demonstram a consolidação de CED como instituição que contribui ativamente para a formação continuada dos profissionais que fazem a educação pública do estado, com atenção maior aos docentes.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Fábio da Purificação *et al.* **Sim, é válido o ensino a distância na formação.** Publicação da Seção Sindical dos Docentes da UFMS, Santa Maria, Ponto e Contraponto .Nov. de 2006, p. 4.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para a formação de professores. Secretaria de Educação Fundamental.* Brasília, DF, 1999
- _____, 1999 **apud** OLIVEIRA, Silmara Sartoreto de; BASTOS, Fernandes. Formação Continuada de Professores da Educação Básica e o Ensino da Ciências Naturais. Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, SP. V1, nº 2, 2006.
- _____, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez 1996.
- _____, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- _____, Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica.** Disponível em: Acesso em: 20 de mar. 2020.
- CEARÁ, Decreto nº 31.780, de 09 de Setembro de 2015. **Apresenta o regulamento do Centro de Educação a Distância do Estado do Ceará (CED).** *Diário Oficial do Estado*, Fortaleza, CE, 14 set. 2015
- CURY, Augusto. **20 Regras de Ouro para Educar Filhos e Alunos: como formar mentes brilhantes na era da ansiedade.** 2. Ed. São Paulo: Planeta, 2019.
- DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** Campinas: Papyrus, 2001.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: Verdum, Priscila de Lima. **Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Políticas e**

Práticas. 20 de Janeiro de 2010. 187 folhas. Tese de Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, porto Alegre.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Formação continuada de professores** (org.) 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LANDIM, Claudia Maria Ferreria. **Educação a distância:** algumas considerações. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1997.

MANZINI, G. **Ministro da Educação defende regulação de cursos a distância.** *Folha Online*, São Paulo, 25 mar. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u385661.shtml>> Acesso em 09 mar 2018.

MORAN, José. **O que é educação a distância.** 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>> Acesso em: 03 fev 2018.

_____ **O que é educação a distância.** Boitempo. São Paulo: 2010.

MUGNOL, Márcio. **A educação a distância no Brasil:** conceitos e fundamentos. - Curitiba, v.9, p.335-349, maio/ago. 2009.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por> Acesso em 11 set. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre, Editora ArtMed, 2000

PORTO, Yeda da Silva. **Formação continuada: a prática pedagógica recorrente.** In: MARIN, AldaJunqueira (Org.) **Educação continuada:** reflexões, alternativas. São Paulo: Papirus, 2000.

RODRIGUES, Ângela, ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993, p. 41.

TELES, L. **A aprendizagem por e-learning.** In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação à distância: o estado da arte.** São Paulo: Prentice Hall, 2009.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Aline Mary Ribeiro Pinheiro

Licenciada em Língua Portuguesa com Habilitação em Espanhol. Especialista em Língua Portuguesa e Análise Literária. Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Educação de Tucuruí e da Rede Estadual de Educação do Pará. E-mail: aline.mary1@hotmail.com.

Amanda Raquel Medeiros Domingos

Graduada em Serviço Social na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba.

Ana Leocádia de Souza Brum

Designer. Mestre em Desenvolvimento e Organizações. Especialista em Engenharia de Produto e Design e em Ensino Superior. Diretora Técnica no Centro Brasil Design. Professora em cursos de graduação/pós-graduação. Mais de 20 anos de atuação em Gestão do Design, Business Design, Sustentabilidade, Design para exportação, Políticas Públicas e Cenários do Design. E-mail: anabrum@cbd.org.br

Ana Paula Marés Mikosik

Doutoranda em Ciência do Solo, mestra e graduada em Geografia; atua como professora nos ensinos superior e fundamental, como corretora de monografias e na produção de materiais didáticos.

Annecy Tojeiro Giordani

Doutora e Pós-Doutora em Enfermagem. Professora Permanente do Mestrado Profissional em Ensino PPGEN, UENP, Unidade Centro, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil. annecy@uenp.edu.br (14) 991124448

EDUCAÇÃO BRASIL II

Antônia Margareth Moita Sá

Possui graduação em Enfermagem pela Universidade Federal do Pará (1984), mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003) e doutorado em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007).

Cléber Cesar da Silva Barbosa

Graduado Em História pela Universidade Federal da Bahia. Pedagogo pela Faculdade Geremário Dantas. Especialista em Educação e Sociedade pela Faculdade São Luís. Mestrando Em educação pela UFBA.

Daiane Regina dos Santos de Oliveira

Pós-graduada em Psicologia Educacional e em Psicopedagogia Clínica e Institucional; graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa; atua como professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental.

Eduardo Chagas Oliveira

Professor Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana, pertence ao corpo docente do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (FACED/UFBA) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS). Responsável pelo Grupo de Estudos "Direito, Linguagem e Produção do Conhecimento" (CNPQ).

Elaine Cristina do Nascimento Sousa Sales

Formada em Biologia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especializações: Ensino de Biologia e Química; Administração da Educação com Ênfase em Educação a distância. Professora da rede estadual de ensino do Ceará. Tutora a distância no curso de Pedagogia (UFC-Virtual).

Elisabete Vitorino Vieira

Mestra em Serviço Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Residente no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Mental do Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva (NESC) da UFPB.

Emmanuel Cipriano

Licenciado em Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Fredson Rodrigues Soares

Formado em Física, pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especializações: Ensino de Matemática; Gestão e Coordenação Pedagógica. Professor

EDUCAÇÃO BRASIL II

Formador de Matemática e Ciências do Programa Alfabetização na Idade Certa (MAISPAIC). Tutor a distância no curso de Pedagogia (UFC-Virtual).

Gláucia de Salles Ferro

Doutora e Mestre em Design (UFPR). Especialista em Marketing (ESPM/SP). Designer de Produto (FAAP/SP). Consultora Empresarial pela Fronte Sul. Finalista do prêmio ICE de Financiamento e Negócios de Impacto. Atuou em indústrias de grande porte. Atua como professora/pesquisadora no Unicuritiba
E-mail: glauucia@frontesul.com.br.

Guaraci da Silva Lopes Martins

Doutora em Artes Cênicas pela UFBA; Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná; Especialista em Didática para o Curso Superior pela PUC/PR, docente da Universidade Estadual do Paraná: UNESPAR, Campus de Curitiba II, membro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada e do GT Pedagogia do Teatro & Teatro e Educação da ABRACE. Curitiba/Brasil. Contato: guaraci.martins@gmail.com

Humberto Costa

Pós-doutorando em Educação (UFPR – Apoio: CAPES-PRINT: SmartMinds - Projeto:88887.311800/2018-00). Pós-doutorado em Engenharia e Gestão Industrial (UPorto/Portugal). Doutor em Educação e Doutor em Design (UFPR). Especialista em Design Instrucional para EAD. Professor em cursos de graduação e de pós-graduação nas áreas do Design, Publicidade e Propaganda e Jornalismo. E.mail: humbertocosta@gmail.com.

Jeanete Simone Fendeler Höelz

Pedagoga (Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia); Mestre em Ciências Ambientais e Conservação (PPGCIAC UFRJ) e Doutoranda no mesmo programa. Professora na Educação Básica (RJ) e Técnica em Assuntos Educacionais (UFRJ Campus Macaé).

Jessé Gonçalves Cutrim

Professor no Centro de Ciências Humanas Sociais e Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Mestre em Ciências da Educação. E-mail: jesscutrim@uemasul.edu.br

EDUCAÇÃO BRASIL II

João Ricardo Bispo Jesus

Professor do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Mestre e Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura PPGLitCult/UFBA. e-mail: johnbispo.ssa@gmail.com.
lattes: <http://lattes.cnpq.br/0643596293151295>.

José Fernandes Campos Júnior

Mestre em Linguística Aplicada (UFRN). Professor da Rede Estadual de Ensino/RN e Revisor de textos no Centro de Educação Integrada (CEI Romualdo). E-mail: nandomafra797@gmail.com.

Juliana Milanez

Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Ciências e Bacharel em Química pela Universidade de São Paulo.

Kassiano Francisco Wisniewski de Almeida

Licenciado em Ciências Biológicas pela UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa e Licenciado em Teatro pela Universidade Estadual do Paraná: UNESPAR, Campus de Curitiba II/FAP: Faculdade de Artes do Paraná. Docente das disciplinas de Ciências e Biologia na SEED/PR.
Contato: kassianofrancisco@gmail.com

Lais Karina Buchener

Mestre em Letras pelo programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO.
E-mail de contato: laiskarinab@gmail.com.

Lúcia Aparecida Ancelmo

Mestre em Ensino. Servidora AEII na Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Cornélio Procópio/PR. luancelmoadm@hotmail.com.

Luciane Trennephol da Costa

Doutora em Letras. Professora do curso de Letras Português na Universidade Estadual do Centro-Oeste em Irati, Paraná, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras desta universidade e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG.

Marcelo Teixeira

Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Anhanguera de São Paulo, especialista em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro de São Paulo, especialista em Neuropsicologia e Educação Infantil pela Faculdade Famart de Minas Gerais e Pós-graduando em Neuropsicologia Clínica e Institucional pela Faculdade Metropolitana de São Paulo.

Marcia Andrea Gama Araújo

Possui graduação em Enfermagem pela Universidade do Estado do Pará (1998). Doutoranda no curso de Ciência da saúde e Educação pela Universidade Pan-Americana em 2018.

Marcos Venícios Conceição de Araújo

Possui graduação pelo Centro universitário do Estado Pará no curso Graduação em Processamento de Dados desde 1993. Mestre em Ciência da Computação (UFSC, 2002) e Doutorando em Engenharia Elétrica e Computação (Mackenzie, 2019).

Maria Ana Lúcia Vieira Lima

Licenciada em Pedagogia e Geografia, na universidade Anhanguera, pós graduada em Neuropsicopedagogia na Universidade Ucam Prominas, pós graduada em Educação Especial Auditiva na Universidade Candido Mendes. Estudante de Mestrado em psicologia.

Maria de Fátima Leite Gomes

Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPB. Tutora no Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Mental do Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva (NESC) da UFPB.

Maria Fernanda Lopes de Freitas

Mestranda em Ciências Ambientais, pós-graduada em Desenvolvimento Regional, graduada em Ciências Biológicas e Engenharia Agrônômica; atua como professora nos ensinos superior e fundamental.

Marriane Sofia dos Santos Oliveira

Discente do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), pertence ao Grupo de Estudos "Direito, Linguagem e Produção do Conhecimento" (CNPQ).

Matheus Henrique de Souza Santos

Administrador Público; Mestre em Ciências Sociais; Doutorando em Política Científica e Tecnológica na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (Bolsista CAPES) e membro do Grupo de Análise de Políticas de Inovação (GAPI) do Instituto de Geociências. mhsouzasantos@gmail.com

Neri de Souza Santana

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Unidade Centro, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil. - Cornélio Procópio – Paraná - Brasil. nerisouzasantana@gmail.com (43) 996085942

Paula Elisie Madoglio Izidoro

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Unidade Centro. Cornélio Procópio, Paraná, Brasil. - Andirá, Paraná, Brasil. paulamizidoro@gmail.com (43) 999043528

Raoni Lucena Barcelos

Discente do Curso de Artes Plásticas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Técnico em Química pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Campus Aracruz), onde foi bolsista de Iniciação Científica, pesquisando a Educação em Direitos Humanos, as questões de Gênero e a romantização do machismo em músicas do sertanejo universitário. Também participou dos projetos MINI ONU e Sigi.

Ronaldo Ferreira Pinheiro

Licenciado em Filosofia. Especialista em Filosofia Contemporânea e História, Docência do Ensino Superior. Professor de Filosofia da Rede Municipal de Educação de Tucuruí e da Rede Estadual de Educação do Pará. E-mail: ronaldo.fpinheiro@escola.seduc.pa.gov.br

Roseli Adão

É Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Direito. Especialista em Educação Básica e em Magistério Superior. É Mestra em Educação e Novas Tecnologias. Atua como Bacharel em Direito e como Professora de Rede Pública na cidade de Curitiba – PR, no Ensino Fundamental. E-mail: roseladao@yahoo.com.br

Sandra Canal

Formada em Pedagogia pela FUNPAC e Artes Visuais pela UFES. Especialista em Educação Especial/Inclusiva e Educação Infantil. Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Venda Nova do Imigrante-ES.

Sandrelia Lopes de Sousa

Formada em Pedagogia pela FUNPAC e Artes Visuais pela UFES. Especialista em Educação Infantil. Professora da Educação Infantil e do curso de Pedagogia da Faculdade Favoni no município de Venda Nova do Imigrante-ES.

Simone Luccas

Professora Doutora. Professora Permanente do Mestrado Profissional em Ensino – PPGEN, UENP, Unidade Centro. Cornélio Procopio, Paraná, Brasil.
simoneluccas@uenp.edu.br (43) 999372124

Tania Stoltz

Pós-doutora pelos Archives Jean Piaget e pós-doutora pela Alanus Hochschule. Doutora (PUC-SP) e mestre em Educação (UFPR). Graduada em Pedagogia. Professora titular na UFPR, atuando como orientadora de dissertações e teses (UFPR). Bolsista produtividade do CNPq. E-mail tania.stoltz795@gmail.com

Thaís Christovam Pamplona

É Terapeuta Ocupacional. Possui MBA em Gestão Hospitalar. Especialização em: Políticas Públicas; Reabilitação dos Membros Superiores e Terapia da Mão; Terapia Ocupacional em Saúde Mental. É Mestra em Educação e Novas Tecnologias. Servidora Pública Estadual SESA-PR, na cidade de Curitiba.
E-mail: tcpamplona@hotmail.com

Trajanoxavier da Silva

Doutorando em Segurança e Saúde Ocupacional (UPorto/Portugal). Mestre em Gestão Ambiental (UP). Graduado em Farmácia (UFPR) e em Design (UTP). Atua como professor em cursos de graduação de pós-graduação.
E-mail: trajanoxavier@gmail.com

Valéria Rosa Farto Lopes

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil. Mestre pelo Programa de Pós-

EDUCAÇÃO BRASIL II

graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil. valfarto@yahoo.com.br (18) 997369572.

Vera Adriana Huang Azevedo Hypólito

Mestre em Ensino. Professora e coordenadora de curso na Etec Jacinto Ferreira de Sá/Ourinhos(SP) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS/SP. verahypolito@gmail.com.

Veridiane Agatti

Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia; pós-graduanda em Atrativo Turístico Natural; graduada em História e Geografia; atua como professora de Geografia no ensino fundamental.

Wilson Camerino dos Santos Júnior

Professor de Ciências Sociais no Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vila Velha. Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (Nebi). Líder do grupo de pesquisa (CNPq) Laboratório de ensino, pesquisa e extensão em educação em direitos humanos. Também é pesquisador das políticas educacionais no âmbito das diversidades. Também é discente do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (FACED/UFBA).

Yaggo Leite Agra

Advogado do Centro Socioeducativo Edson Mota (CSE), João Pessoa, Paraíba.

ÍNDICE REMISSIVO

- atenção, 13, 21, 23, 37, 67, 98, 110, 128, 130, 133, 175, 222, 278, 288, 298, 311, 332
- Brasil, 5, 11, 12, 16, 22, 23, 24, 25, 50, 53, 57, 58, 60, 62, 67, 68, 69, 70, 71, 89, 90, 93, 95, 101, 102, 104, 119, 120, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 189, 196, 203, 204, 206, 215, 225, 226, 227, 228, 229, 235, 236, 237, 241, 244, 246, 251, 252, 255, 269, 270, 284, 286, 287, 288, 293, 300, 301, 304, 306, 311, 313, 315, 316, 318, 319, 320, 321, 323, 324, 325, 329, 330, 347, 348, 351, 352, 353
- científico, 14, 74, 223, 243, 272
- comportamento, 14, 20, 23, 108, 113, 114, 154, 156, 162, 217, 218, 222, 224, 228, 231, 234, 235, 262, 278, 282, 295, 303, 307
- conhecimento, 13, 17, 19, 20, 26, 28, 35, 38, 45, 47, 80, 83, 84, 89, 92, 95, 96, 97, 102, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 117, 123, 135, 136, 143, 145, 149, 155, 157, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 174, 175, 180, 186, 187, 188, 211, 212, 214, 239, 242, 243, 245, 251, 255, 257, 258, 259, 260, 262, 266, 268, 271, 273, 275, 276, 277, 280, 281, 282, 283, 289, 290, 293, 306, 314, 318, 321, 327, 343
- criação, 11, 57, 59, 60, 61, 65, 68, 99, 109, 156, 210, 219, 255, 270, 271, 275, 276, 277, 288, 323, 325
- crianças, 13, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 73, 80, 85, 159, 161, 187, 201, 223, 234, 287, 288, 292, 299
- crise, 11, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 59, 60, 62, 64, 67, 69, 70, 71, 91, 205, 206, 299, 305
- deficiência, 13, 17, 26, 194, 289
- didática, 17, 28, 47, 108, 243, 312
- diversidade, 14, 54, 125, 126, 139, 141, 151, 152, 157, 168, 205, 264, 287, 309
- docente, 13, 14, 21, 105, 108, 154, 156, 161, 169, 170, 173, 176, 179, 180, 181, 182, 212, 213, 216, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 249, 251, 252, 253, 312, 348
- economia, 11, 52, 53, 57, 59, 62, 70, 88, 96, 101, 203, 305, 306, 307, 308, 310, 315
- epistemológico, 13, 94, 135
- escolas, 13, 21, 22, 24, 25, 28, 88, 89, 93, 103, 143, 149, 152, 163, 164, 171, 173, 185, 191, 196, 199, 212, 250, 251, 286, 320, 321, 327, 329
- especialista, 13, 211, 350
- estudante, 13, 23, 25, 28, 110, 148, 149, 162, 316
- estudantil, 13
- humanidade, 11, 76, 83, 97, 98, 99, 104, 146, 150, 151, 216, 219, 230
- igualdade, 14, 145, 148, 151, 152, 196, 235, 249, 288
- inclusão, 14, 24, 25, 26, 60, 70, 164
- infância, 16, 17, 77, 144, 164, 223
- informação, 11, 15, 37, 81, 86, 96, 103, 104, 105, 109, 126, 171, 255, 256, 304, 311
- intelectual, 14, 78, 81, 85, 96, 107, 321, 324, 326

EDUCAÇÃO BRASIL II

- leitura, 12, 73, 74, 82, 84, 86, 96, 124, 129, 133, 173, 208, 274, 275, 279, 292, 312, 318, 322, 328, 329
- luta, 12, 61, 125, 141, 221, 279, 296, 298
- metodologias, 11, 15, 23, 102, 207, 239
- métodos, 11, 17, 24, 25, 29, 49, 84, 92, 108, 111, 177, 209, 270, 274, 282, 283, 288, 307, 308
- mundo, 11, 16, 21, 52, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 99, 101, 102, 108, 109, 118, 120, 129, 131, 150, 159, 161, 163, 169, 206, 211, 213, 218, 221, 222, 258, 270, 272, 273, 278, 280, 283, 286, 288, 289, 290, 293, 294, 295, 297, 298, 304, 322, 337, 339, 343
- necessidades, 13, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 56, 58, 60, 133, 134, 144, 167, 181, 206, 222, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 251, 255, 260, 269, 307, 308, 313
- patrimônio, 14
- Paulo Freire, 12, 213
- pedagógicos, 11, 146, 154, 156, 165, 166, 209, 243, 244, 245, 252, 306
- potencial, 13, 22, 111, 185, 235, 239, 258, 261, 270, 280, 281
- preconceito, 14, 125, 126, 127, 135, 138, 146, 149, 151, 152, 158, 165
- problema, 11, 48, 64, 105, 115, 116, 123, 124, 125, 126, 129, 139, 146, 147, 150, 151, 162, 222, 223, 231, 254, 257, 260, 262, 274, 289, 320, 339
- professores, 13, 20, 24, 25, 26, 28, 30, 89, 103, 106, 107, 109, 118, 119, 146, 149, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 199, 200, 201, 208, 212, 213, 216, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 257, 325, 328
- protocolos, 11, 88
- saúde, 11, 12, 54, 55, 56, 58, 62, 65, 67, 68, 102, 103, 118, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 144, 164, 235, 350
- tecnologias, 11, 15, 28, 91, 93, 94, 98, 99, 101, 102, 108, 109, 119, 120, 255, 256, 303, 304, 311
- trabalho, 13, 19, 22, 28, 29, 30, 36, 50, 51, 55, 56, 61, 65, 67, 68, 70, 74, 88, 89, 99, 102, 108, 109, 110, 111, 123, 124, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 144, 146, 148, 149, 151, 152, 154, 155, 158, 164, 168, 178, 179, 181, 184, 185, 189, 191, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 205, 208, 209, 213, 217, 224, 234, 241, 244, 246, 247, 248, 249, 254, 257, 258, 259, 260, 261, 269, 283, 287, 298, 300, 303, 306, 307, 308, 319, 321, 324
- virtuais, 11, 116, 144, 147

EDUCAÇÃO BRASIL II

Editora Livrologia

www.livrologia.com.br

Título	Educação Brasil II – volume II
Organizador	Ivo Dickmann Ivanio 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	Renan Miranda Fischer Ivo Dickmann
Preparação dos Originais	Julie Carboni
Revisão	Ivo Dickmann
Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Calisto MT, entre 8 e 11 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Pólen Soft 80 g/m ²
Número de Páginas	351
Publicação	2020
Impressão e Acabamento	PrintiStore – POA/RS

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 Gal. Flores da Cunha, 172/2 - 302
Centro. Veranópolis-RS
CEP: 89.815-405
franquia@livrologia.com.br



 [WWW.
LIVROLOGIA
.COM.BR](http://WWW.LIVROLOGIA.COM.BR)

ISBN 978-658621823-7

9 786586 218237