

**PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS
DE EDUCAÇÃO**

(VOL. 1)

PEMBROKE COLLINS

CONSELHO EDITORIAL

PRESIDÊNCIA Felipe Dutra Asensi

CONSELHEIROS Adolfo Mamoru Nishiyama (UNIP, São Paulo)
Adriano Moura da Fonseca Pinto (UNESA, Rio de Janeiro)
Adriano Rosa (USU, Rio de Janeiro)
Alessandra T. Bentes Vivas (DPRJ, Rio de Janeiro)
Arthur Bezerra de Souza Junior (UNINOVE, São Paulo)
Aura Helena Peñas Felizzola (Universidad de Santo Tomás, Colômbia)
Carlos Mourão (PGM, São Paulo)
Claudio Joel B. Lossio (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal)
Coriolano de Almeida Camargo (UPM, São Paulo)
Daniel Giotti de Paula (INTEJUR, Juiz de Fora)
Danielle Medeiro da Silva de Araújo (UFSB, Porto Seguro)
Denise Mercedes N. N. Lopes Salles (UNILASSALE, Niterói)
Diogo de Castro Ferreira (IDT, Juiz de Fora)
Douglas Castro (Foundation for Law and International Affairs, Estados Unidos)
Elaine Teixeira Rabello (UERJ, Rio de Janeiro)
Glaucia Ribeiro (UEA, Manaus)
Isabelle Dias Carneiro Santos (UFMS, Campo Grande)
Jonathan Regis (UNIVALI, Itajaí)
Julian Mora Aliseda (Universidad de Extremadura, Espanha)
Leila Aparecida Chevchuk de Oliveira (TRT 2ª Região, São Paulo)
Luciano Nascimento (UEPB, João Pessoa)
Luiz Renato Telles Otaviano (UFMS, Três Lagoas)
Marcelo Pereira de Almeida (UFF, Niterói)
Marcia Cavalcanti (USU, Rio de Janeiro)
Marcio de Oliveira Caldas (FBT, Porto Alegre)
Matheus Marapodi dos Passos (Universidade de Coimbra, Portugal)
Omar Toledo Toribio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)
Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)
Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)
Rosangela Tremel (UNISUL, Florianópolis)
Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)
Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)
Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brasil)
Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)
Vanessa Velasco Brito Reis (UCP, Petrópolis)
Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

ORGANIZADORES:
CELSO GABATZ, DANIELLE FERREIRA MEDEIRO DA SILVA DE ARAÚJO,
GIOVANNI CODEÇA DA SILVA E WALKYRIA CHAGAS DA SILVA SANTOS

PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DE EDUCAÇÃO

(VOL. 1)



PEMBROKE COLLINS
Rio de Janeiro, 2020

**Copyright © 2020 Celso Gabatz, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo,
Giovanni Codeça da Silva e Walkyria Chagas da Silva Santos (orgs.)**

DIREÇÃO EDITORIAL: Felipe Asensi
EDIÇÃO E EDITORAÇÃO: Felipe Asensi
REVISÃO: Coordenação Editorial Pembroke Collins
PROJETO GRÁFICO E CAPA: Diniz Gomes
DIAGRAMAÇÃO: Diniz Gomes

DIREITOS RESERVADOS A

PEMBROKE COLLINS

Rua Pedro Primeiro, 07/606
20060-050 / Rio de Janeiro, RJ
info@pembrokecollins.com
www.pembrokecollins.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida sob quaisquer meios existentes sem autorização por escrito da Editora.

FINANCIAMENTO

Este livro foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), pelo Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e pela Pembroke Collins.

Todas as obras são submetidas ao processo de peer view em formato double blind pela Editora e, no caso de Coletânea, também pelos Organizadores.

P466

Perspectivas contemporâneas de educação / Celso Gabatz, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo, Giovanni Codeça da Silva e Walkyria Chagas da Silva Santos (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020.

v. 1; 334 p.

ISBN 978-65-87489-35-3

1. Perspectivas da educação. 2. Futuro da educação. 3. Educação e sociedade. 4. Políticas educacionais. I. Gabatz, Celso (org.). II. Araújo, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de (org.). III. Silva, Giovanni Codeça da (org.). IV. Santos, Walkyria Chagas da Silva (org.).

CDD 370

SUMÁRIO

NEUROPSICOPEDAGOGIA: CONTEXTO HISTÓRICO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS.....	13
<i>Liliane Martins Costa</i>	
O COMPROMISSO-AÇÃO DO DOCENTE JURÍDICO A PARTIR DA CONCEPÇÃO SENTIPENSANTE DE FALS BORDA.....	26
<i>Ceila Sales de Almeida</i>	
COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE PROFESSORES: DESAFIOS ANTE UMA EDUCAÇÃO CIBERCULTURAL NO CONTEXTO DA BNCC.....	44
<i>Artur Pires de Camargos Júnior</i>	
O SISTEMA DE APRENDIZAGEM COMPLEXO DE UMA ESTUDANTE DE INGLÊS: O EFEITO BORBOLETA E A BEIRA DO CAOS.....	60
<i>Isabelly Raiane Silva dos Santos</i>	
O ESTIGMA DO BULLYING E A HOMOFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	75
<i>Jackelline Fraga Pessanha</i> <i>Marcelo Sant'Anna Vieira Gomes</i>	
IMPLANTE COCLEAR E A APRENDIZAGEM DO ALUNO.....	92
<i>André Neri de B. Ferreira</i>	
O DESPORTO PARALÍMPICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	110
<i>Marcia Pereira</i> <i>Maria Raquel G.Silva</i>	
ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E COMPETÊNCIA INTERCULTURAL.....	128
<i>Débora de J. Conceição</i>	

A PROBLEMÁTICA DA ESCOLHA DA PROFISSÃO NA ADOLESCÊNCIA E A ATUAÇÃO PSICOLÓGICA EM ORIENTAÇÃO VOCACIONAL/ PROFISSIONAL EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS.....	145
<i>Janaila dos Santos Silva</i>	
EDUCAÇÃO DIGITAL: UM ESTUDO PARA O USO E EXPLORAÇÃO DAS TIC.....	157
<i>Isabel Marques de Brito</i>	
<i>Luis Borges Gouveia</i>	
EDUCAR É TOMAR PARTIDO: AS REPERCUSSÕES DO MOVIMENTO "ESCOLA SEM PARTIDO" NO TRABALHO DOCENTE EM CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ).....	173
<i>Paulo Santos Freitas Junior</i>	
A EFICÁCIA DO PROGRAMA COGWEB NAS ÁREAS DE ATENÇÃO, MEMÓRIA E FUNÇÃO EXECUTIVA EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA.....	192
<i>Edlamar Mendes Correia</i>	
<i>Luisa Saavedra</i>	
RESSIGNIFICANDO A NOÇÃO DE CRISE NA ADOLESCÊNCIA A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA CRÍTICA EPISTEMOLÓGICA E DA PSICOLOGIA VIGOTSKIANA.....	209
<i>Janaila dos Santos Silva</i>	
DIREITO À EDUCAÇÃO E A APLICAÇÃO DO ENSINO DOMICILIAR EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	224
<i>Eduardo Henrique de Oliveira Barbosa</i>	
<i>Rodrigo Almeida Magalhães</i>	
<i>Washington Luiz Sudré Silva Junior</i>	
A EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL E SEUS IMPASSES.....	243
<i>Eduardo Henrique de Oliveira Barbosa</i>	
<i>Rodrigo Almeida Magalhães</i>	
<i>Washington Luiz Sudré Silva Junior</i>	
PROCESSOS SOCIOPEDAGÓGICOS DE GÊNERO: FORRÓ ELETRÔNICO PROMOTOR DE MASCULINIDADES.....	256
<i>Enilson Ferreira da Silva Júnior</i>	

EDUCAÇÃO SEXUAL E EMPODERAMENTO ESCOLAR.....	273
<i>Enilson Ferreira da Silva Júnior.</i>	
O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: A RELAÇÃO PARENTAL DA FAMÍLIA X ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE	285
<i>Maria da C. Costa Araujo</i>	
O PAPEL DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	303
<i>Márcia Virginia Marques da Silva</i>	
FAMÍLIA E ESCOLA: PARCERIA NECESSÁRIA PARA ERRADICAR O FRACASSO ESCOLAR.....	317
<i>Francisca Oleania Torquato Leite</i>	

CONSELHO CIENTÍFICO DO CAEduca

Adriano Rosa	(USU)
Antonio Gasparetto	(IFSMG)
Cristiane Barroncas Maciel Costa Novo	(UEA)
Fabiana Eckhardt	(UCP)
Felipe Asensi	(UERJ)
Glaucia Ribeiro	(UEA)
Jardelino Menegat	(UniLassale)
Jose Miranda	(UNIMB)
Marcelo Mocarzel	(UniLassale)
Marcia Cavalcanti	(USU)
Rafael Bastos de Oliveira	(UCP)
Robert Segal	(Unirio)
Rosangela Tremel	(Unisul)
Sergio Salles	(UCP)
Thiago Mazucato	(FUNEPE)

SOBRE O CAEduca

O **Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca)** é iniciativa consolidada e reconhecida de uma rede de acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas e reflexões interdisciplinares de alta qualidade em educação.

O **CAEduca** desenvolve-se via internet, sendo a tecnologia parte importante para o sucesso das discussões e para a interação entre os participantes através de diversos recursos multimídia. O evento é um dos principais congressos acadêmicos do mundo e conta com os seguintes diferenciais:

- Abertura a uma visão multidisciplinar e multiprofissional sobre a educação, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos em livro impresso no Brasil (com ISBN), com envio da versão ebook aos participantes;
- Galeria com os selecionados do Prêmio **CAEduca** de cada edição;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor no site para os participantes
- Coordenadores de GTs são organizadores dos livros publicados

O Conselho Científico do **CAEduca** é composto por acadêmicos de alta qualidade no campo do direito em nível nacional e internacional.

Em 2020, o **CAEduca** organizou o **Congresso Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca 2019)**, que ocorreu entre os dias 27 a 29 de maio 2020. O evento contou com 11 Grupos de Trabalho e mais de 500 artigos e resumos expandidos de 29 universidades e 21 programas de pós-graduação stricto sensu. A seleção dos artigos apresentados ocorreu através do processo de *peer review* com *double blind*, o que resultou na publicação dos 10 livros do evento: Perspectivas sobre Educação e Direitos Humanos, Métodos e Práticas de Ensino e Aprendizagem (vols. 1 e 2), Educação Inclusiva e Especial (vols. 1 e 2), Gestão Educacional e Formação Docente (vols. 1 e 2), Perspectivas Contemporâneas de Educação (vols. 1, 2 e 3).

Os coordenadores de GTs foram convertidos em organizadores dos respectivos livros e, ao passo que os trabalhos apresentados em GTs que não formaram 18 trabalhos foram realocados noutro GT, conforme previsto em edital.

Os coordenadores de GTs indicaram artigos para concorrerem ao Prêmio CAEduca 2020. A Comissão Avaliadora foi composta pelos professores Cristiane Barroncas (Universidade do Estado do Amazonas), Cristiano Anunciação (Universidade Federal da Bahia) e Robert Segal (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Faculdades Unyleya). O trabalho premiado foi de autoria de Enilson Ferreira da Silva Júnior sob o título “Processos Sociopedagógicos de Gênero: Fórum Eletrônico promotor de masculinidades”.

Esta publicação é financiada por recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus), do Conselho Internacional de Altos Estudos em Educação (CAEduca) e da Editora Pembroke Collins e cumpre os diversos critérios de avaliação de livros com excelência acadêmica nacionais e internacionais.

NEUROPSICOPEDAGOGIA: CONTEXTO HISTÓRICO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Liliane Martins Costa

1. INTRODUÇÃO

Para entendermos a conceituação e a prática da neuropsicopedagogia, deve-se primeiro estudar a sua origem, que deriva da criação e implementação da psicopedagogia.

A psicopedagogia teve sua normatização com a criação da Lei n.º 3.124/97, que regulamentou a profissão, criou os Conselhos Federais e Regionais, dispôs sobre as atribuições e aplicações práticas, bem como incluiu diversas outras particularidades da área, pela primeira vez no âmbito da educação nacional.

Por óbvio, aliado ao fato de que a neuropsicopedagogia praticamente não tem conceituação objetiva nas legislações nacionais em vigor que tratam sobre o tema, tem-se que grande parte dos dispositivos da lei supramencionada são igualmente empregados ao labor do neuropsicopedagogo, como por exemplo, no inciso primeiro do artigo segundo, quando dispõe sobre a qualificação dos seus profissionais, que devem ter, no mínimo, formação em curso de especialização a nível de pós-graduação.

Logo, tem-se que a neuropsicopedagogia é uma das vertentes, logicamente com maior profundidade, da psicopedagogia. Sendo uma das mais recentes formas de estudar o processo de ensino-aprendiza-

gem. Genericamente, pode-se afirmar que é uma forma de analisar a psicopedagogia voltando-se ao lado biológico do ser humano, explicando assim o processo de construção do conhecimento.

Por tratar de uma ciência atual em termos da história da psicopedagogia, propõe outros objetivos, analisando o processo de aprendizagem com a questão biológica, somada a formação social do indivíduo e como a pedagogia pode modificar este processo, a fim de melhorá-lo.

Por envolver a parte cerebral, esta vertente pretende interferir significativamente nas competências e tendências cognitivas (emocionais, sócio-interativas e orgânicas) do educando.

Em outras palavras, a neuropsicopedagogia constitui-se como um novo campo do conhecimento, estruturado através dos demasiados conhecimentos das áreas da neurociência, que visa contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de todos os indivíduos, mas em especial dos educandos que apresentarem algum tipo de dificuldade.

Ademais, outro grande foco desta nova área do conhecimento é a potencialização da aprendizagem por meio da destruição do mito do fracasso escolar, que ao longo dos anos e pela falta de estudos aprofundados com relação ao processo de ensino aprendizagem, foi perpetuado e criador de exclusões dentro dos ambientes escolares.

Outrossim, além de tratar de fatores históricos para revolucionar a educação e seu processo, a neuropsicopedagogia também enfrenta desafios contemporâneos oriundos da inversão de valores da sociedade atual, na medida em que a sociedade começou a confundir a educação do núcleo básico – família – com a formação escolar, responsabilizando a escola também pela construção do caráter e valores de seus filhos. Logo, o neuropsicopedagogo deve estar apto para lidar com os dilemas históricos e atuais do quadro educacional como um todo.

2. CONTEXTO HISTÓRICO E EVOLUTIVO

O funcionamento da mente humana sempre foi um mistério para a humanidade desde os primórdios. Considerada como um dos berços da civilização, a Grécia Antiga aportou vários filósofos que já teciam teses sobre o comportamento humano e as suas implicações com o inconsciente, entre eles podemos citar Aristóteles e Hipócrates, enquan-

to o primeiro acreditava que o coração era o responsável por coordenar as ações do homem, o segundo defendia que a mente humana, fonte dos atos, encontrava-se no cérebro.

Muitos anos se passaram entre as suposições dos pensadores das mais diversas épocas aos conceitos que conhecemos atualmente quanto a formação do cérebro e suas implicações no comportamento humano, tal feito só foi possível pois no século XIX houveram as primeiras afirmações científicas significativas envolvendo as regiões e o funcionamento do cérebro. Não por coincidência, que nesta mesma época criou-se o termo “Neurociência”. Desde então a década de 90 foi considerada o período de maior fertilidade criativa da área, uma vez que houveram diversos projetos voltados a descobrir mais sobre o tema.

Outrossim, o tema ainda estritamente científico, não abrangendo as demais áreas do conhecimento.

Porém, o primeiro estudioso a relacionar a psicologia com a neurociência, cunhando o termo neuropsicologia (que abriu grande parte do caminho para a neuropsicopedagogia) foi Luria Alexander Romanovich, pois através de suas análises e mapeamento de pessoas portadoras de lesões cerebrais e suas mudanças de comportamentos, passou a observar como a neurologia influenciava no comportamento.

Através de seus estudos, Luria constatou três unidades funcionais básicas de funcionamento do cérebro humano. A primeira que seria responsável pela regulação do tônus corticais, a vigília e os estados mentais, e seria composta pela formação reticular e tronco encefálico. A segunda, formada pelo lobo parietal, occipital e temporal, era responsável pela recepção, processamento e armazenamento das informações, já a terceira programaria, regularia e verificaria a atividade mental, constituída pelo lobo frontal.

Por isso que afirma-se que uma das maiores referências da mudança educacional das últimas décadas não foi à luz de nenhuma denominação teórica específica, ao contrário, deu-se graças aos avanços científicos na área Neurológica, a neurociências expandiu o conhecimento de muitas outras áreas.

Herculano-Houzel (2004) relata que a Neurociência ainda é uma ciência relativamente nova, com pouco mais de cento e cinquenta anos, atingindo seu auge a partir da década de noventa, revelando a

forma de percepção e funcionamento do cérebro humano, com a ajuda do mapeamento cerebral, através da neuroimagem.

Como notável, uma das grandes áreas beneficiadas com este processo evolutivo foi a Educação e o processo de ensino-aprendizagem, trazendo uma maior compreensão aos profissionais da área, que passaram a entender que o comportamento dos educandos era oriundo de suas atividades cerebrais.

Retomando o marco compartilhado do surgimento da psicopedagogia com a neuropsicopedagogia, tem-se que as grandes mudanças nos referenciais da educação brasileira também ocorreram a partir da década de noventa conforme supracitada (como a própria lei que regulamentou a psicopedagogia), e por óbvio, tais avanços só foram passíveis de descoberta graças ao ramo da ciência denominado “Neurociência”, especializado em aprofundar os conhecimentos existentes sobre o cérebro humano, as diferentes áreas cerebrais e suas células, especificando assim quais são as suas funções no comportamento do indivíduo.

Logo, a educação como um todo voltou-se a entender como o desenvolvimento dessas áreas poderia auxiliar na compreensão da forma de aprendizagem de cada educando, criando-se então a Neuropsicopedagogia, a fim de buscar o fim da exclusão dos estudantes com dificuldades na aprendizagem e destruir o rótulo de fracasso escolar.

Em suma, com o avanço das Neurociências, foi possível descobrir como o cérebro do educando apreende a informação e aplica o conteúdo recebido de acordo com as formas pedagógicas utilizadas em sala de aula.

3. A NECESSIDADE DO ENVOLVIMENTO FAMILIAR PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO NEUROPSICOPEDAGÓGICO

Os embaraços no processo ensino-aprendizagem são esperados, pois há muita subjetividade quando se lida com o ser humano e suas infinitas formas de percepção.

Portanto, uma das formas que pode facilitar este processo, que por si só naturalmente poderá apresentar complicações quanto a captação

por parte do educando, é que deve-se facilitá-lo por meio da aprendizagem significativa.

Aprendizagem significativa, para Moreira (1999, pg. 153):

“[...]”

aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se como um aspecto especificamente relevante da estrutura do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica...

[...]”

Assim sendo, imprescindível o conhecimento já existente do educando com base em suas vivências particulares para seu desenvolvimento acadêmico e cognitivo, Ausubel denomina-o de “subsunçor” o conhecimento prévio do educando, e defende que este deve ser utilizado como sustentação para a fixação de novas informações, criando uma relação importante com a aprendizagem significativa, aliando-as aos métodos pedagógicos mais eficazes a fim de facilitar o aprendizado.

Quanto ao entendimento de Ausubel, refere Moreira (1999, pg. 153):

“[...]”

Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura significativa significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo.

[...]”

Abordado o tema dos conhecimentos prévios e sua importância no processo de ensino-aprendizagem, cujo um dos focos da neuropsicopedagogia consistirá em analisá-lo e perceber suas possíveis falhas

ou momentos adequados de intervenção, a fim de torná-lo o melhor possível e mais eficaz possível para todos os alunos (bem como intervindo nos casos específicos de dificuldades particulares com a missão de integrar e fazer o aprendizado ser paritário a todos), deve-se levar em conta a sensibilidade de que o profissional da área deve apresentar, uma vez que muitas vezes as vivências anteriores dos educandos podem causar ou originar uma dificuldade escolar.

Ademais, a conexão com a família para a resolução da dificuldade do aluno é de extrema importância, a desestrutura familiar comum na sociedade atual não pode ser utilizada como desculpa para eximir a responsabilidade familiar neste processo de superação detectado pelo neuropsicopedagogo. Família e comunidade escolar (ou profissional que atuar de forma particular de maneira clínica) devem atuar juntos para diminuir os índices de indisciplina, as dificuldades educacionais e consequente evasão escolar.

Ademais, a família é de suma importância no processo ensino-aprendizagem, este já começa muito antes da idade escolar, pois antes mesmo de entrar na escolar, a criança já está desenvolvendo suas visões de mundo e seus conhecimentos particulares das vivências subjetivas, criando dentro de si o conteúdo significativo.

Sem dúvidas que a influência familiar é determinante na aprendizagem do educando, pais ou responsáveis ausentes geram dificuldades para o desenvolvimento do trabalho do neuropsicopedagogo e tornam quase impossível a realização dos objetivos deste dentro das suas capacidades de resolução das dificuldades educacionais, além de causarem diversos traumas e sentimentos ruins de desconfiança, insegurança, desvalorização, carência, entre outros, nas crianças.

4. UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUA ATUAÇÃO

Ao entrarmos na conceituação da neuropsicopedagogia deve-se ter em foco que este campo do conhecimento estará a todo momento relacionado com as descobertas de diversos campos das Ciências Humanas, quais sejam, psicológicas, pedagógicas, sociológicas, entre outras. Isso sem falar nas descobertas científicas relacionadas ao cérebro e ao seus mecanismos de aprendizagem.

Outro princípio importante desta área do conhecimento é a busca incessante pela desconstrução da rotulação e do “fracasso” escolar, mostrando que as falhas ou lacunas que o indivíduo possa vir a enfrentar no processo ensino-aprendizagem decorrem de processos cognitivos complexos e que podem ser sanados.

Passa-se então ao momento de refletir sobre as atribuições do neuropsicopedagogo, que em contato com o estudante, observando-o, será capaz de analisar as complexidades do processo de ensino-aprendizagem, com bases nas características da aprendizagem humana, podendo assim ser capaz de promover a identificação e prevenção das dificuldades e distúrbios da aprendizagem.

Outrossim, a partir da tentativa escolar de análise e prevenção das falhas da aprendizagem, notando um problema relativamente mais grave, o profissional também deverá elaborar pareceres para possibilitar o encaminhamento do educando a outros profissionais, que serão determinados pelo tipo de auxílio necessário, quais sejam, pediatras, psicólogos ou psiquiatras, neurologistas, entre outros profissionais da área médica, possibilitando assim o maior auxílio possível ao diagnóstico e enfrentamento da dificuldade cujo aluno seja portador.

A conceituação supracitada é genérica, uma vez que as atribuições do neuropsicopedagogo são mutáveis, dependendo do seu local de atuação, a exemplo o profissional que labora em escolas, além de promover o diagnóstico ou elaborar o parecer para encaminhamento do estudante, deverá conjuntamente atuar com a elucidação do tema ao pais e membros da comunidade escolar, visando o tratamento de maneira integral ao unir e inteirar a família do processo, fazendo com que as chances de sucesso da superação da dificuldade elevem-se consideravelmente. Ademais, necessitará trabalhar em equipe com o orientador educacional e equipe de supervisão, tornando a busca pela educação de qualidade e educação inclusiva dever de todos os envolvidos com a comunidade escolar, a fim de torná-las realidade.

A atuação deste profissional afunila-se ainda mais quando da sua interferência na Educação Especial. Neste âmbito ele será responsável por fornecer meios necessários para que as demandas quanto ao processo de aprendizagem sejam supridas a nível coletivo, sanando as dificuldade particulares e promovendo o aprendizado e troca de expe-

riências científico-acadêmicas corroboradas com o desenvolvimento sócio-pessoal.

Dadas as inúmeras atribuições e a suma importância de sua atividade, tornou-se indispensável a criação de um “manual” para guiar as bases da neuropsicopedagogia no país.

Logo, a atuação profissional da área é regulamentada pelo Código de Ética Técnico Profissional da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, regido pela SBNPp (Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia). Ademais, o neuropsicopedagogo deverá obrigatoriamente possuir registro na referida associação, conforme o artigo 3º da resolução:

“[...]”

Artigo 3º. Definiu-se por parametrizar como Neuropsicopedagogo aqueles profissionais que através de uma formação pessoal, educacional, profissional e um corpo de práticas próprias da Neuropsicopedagogia busca atender demandas sociais, norteado por padrões técnicos e pela existência de normas éticas que garantam a adequada relação de um profissional com seus pares e com a sociedade como um todo de acordo com as especificidades das funções.

[...]”

Ainda quanto a atuação do profissional da área, seja ela institucional escolar, focada na educação inclusiva ou de forma particular, além de cumprir de forma ética, técnica e profissional o contido na Resolução n.º 03/2014 (em especial no contido em seu Capítulo II, que descreve os princípios fundamentais), é possível encontrar ainda uma descrição pormenorizada nos artigos 29 e 30 da resolução supracitada:

“[...]”

Artigo 29. Ao Neuropsicopedagogo com formação na área Institucional, conforme descrito no Capítulo V, fica delimitada sua atuação com atendimentos neuropsicopedagógicos exclusivamente em ambientes escolares e/ou instituições de atendimento coletivo.

§1º. Entende-se que sua atuação na área de Institucional, ou de educação especial, de educação inclusiva escolar deve contemplar:

- a) Observação, identificação e análise do ambiente escolar nas questões relacionadas ao desenvolvimento humano do aluno nas áreas motoras, cognitivas e comportamentais;
- b) Criação de estratégias que viabilizem o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do aluno;
- c) Encaminhamento do aluno a outros profissionais quando o caso for de outra área de atuação/especialização.

Artigo 30º. Ao Neuropsicopedagogo com formação clínica, conforme descrito no Capítulo V, fica delimitada sua atuação com atendimentos neuropsicopedagógicos individualizados em setting adequado, como consultório particular, espaço de atendimento, posto de saúde, terceiro setor. Os atendimentos em local escolar ou hospitalar devem acontecer de forma individual e em local adequado.

§1º. Entende-se que sua atuação na área clínica ou de atendimento multiprofissional deve contemplar:

- a) Observação, identificação e análise do ambiente escolar nas questões relacionadas ao desenvolvimento humano do aluno nas áreas motoras, cognitivas e comportamentais;
- b) Avaliação, intervenção e acompanhamento do indivíduo com dificuldades de aprendizagem, transtornos, síndromes ou altas habilidades que causam prejuízos na aprendizagem escolar e social;
- c) Criação de estratégias que viabilizem o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do aluno;
- d) Utilização de protocolos e instrumentos de avaliação e reabilitação devidamente validados, respeitando sua formação de graduação;
- e) Elaboração de relatórios e pareceres técnicos-profissionais;

f) Encaminhamento a outros profissionais quando o caso for de outra área de atuação/especialização.

[...]”

Além da previsão legislativa, deve-se ressaltar que um dos maiores avanços para a área no país deu-se graças ao Centro Sul Brasileiro de Pesquisa e Extensão – CENSUPEG, que classificou, entre outras atribuições, o foco dos neuropsicopedagogos clínicos, qual seja, trabalhar para captar o papel do cérebro e sua relação com os processos cognitivos que possibilitem a aplicação de determinada estratégia pedagógica relativa ao caso em estudo, potencializando o processo de ensino-aprendizagem, intervir no desenvolvimento do aluno analisado, ajudando na evolução de sua linguagem, neuropsicomotricidade, cognição e aspectos psicológicos diversos, saber o momento certo de interferir inclusive na estrutura do estabelecimento quando notar que as práticas políticas e pedagógicas exigem novas alternativas e/ou modernização, analisar e encaminhar o educando para o profissional mais adequado conforme sua necessidade ou dificuldade, priorizando sempre por um diagnóstico rápido e eficaz.

Assim como os professores, o neuropsicopedagogo deve estar sempre em constante atualização quanto aos transtornos, síndromes, patologias e distúrbios dos quais o educando possa vir a ser vítima, por isso a importância da relação da neuropsicopedagogia com as outras áreas do conhecimento humano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos mais complexos e essenciais processos utilizados para o desenvolvimento do ser humano é o de ensino-aprendizagem. Este é responsável significativamente pela expansão social, psicológica e acadêmica do cidadão.

Por conseguinte, deve ser passível de ser aplicado corretamente a todos os educandos, possibilitando a todos possibilidades paritárias de alcançar seus objetivos, bem como ajuda-los na persecução de suas metas.

Assim sendo, sanar qualquer tipo de dificuldade particular ou coletiva de alunos durante esse processo de maneira inclusiva e integra-

dora possibilita um infinito de perspectivas de crescimento intelectual e pessoal. Logo, auxiliar os professores e profissionais da educação a entenderem melhor o processo de ensino-aprendizagem em todas as suas particularidades é essencial para que os alunos com dificuldades tenham sua desenvolvimento estimulado.

Deve-se aproveitar, para isto, do desenvolvimento científico e tecnológico de todas as áreas, principalmente da neurológica, assim, estrutura-se a importância da neuropsicopedagogia.

Após explicitados todos os aspectos relativos a formação conceitual e a prática da neuropsicopedagogia, pode-se chegar ao consenso de que a mesma é a mais adequada para a resolução dos problemas existentes nas escolas brasileiras há um bom tempo, sejam eles de gênero estrutural, como a falta de qualificação e investimento nos profissionais da educação, ou de gênero acadêmico, com o déficit crescente de aprendizagem por parte de seus estudantes e a dificuldade que se encontra em detectar e resolvê-las de forma adequada e desenvolver com sucesso o processo de ensino-aprendizagem de forma paritária e eficaz.

Outrossim, a prática neuropsicopedagógica ainda se mostra prematura nas escolas brasileiras, o desconhecimento a respeito desta prática ou mesmo a ignorância de como realizá-la (fruto de poucos profissionais capacitados e aptos para exercê-la de forma ética e eficaz) impedem que a sua disseminação se agigante como deveria, dada a importância e influência de seus resultados.

Uma das formas que devemos utilizar para disseminar a sua prática é a propagação do estudo da neuropsicopedagogia, levando em conta o raciocínio de que tudo aquilo que conhecemos, torna-se mais fácil de ser posto em prática. Este trabalho é um exemplo disto, quanto mais acadêmicos de todos os níveis estudarem e informarem-se sobre o tema, bem como explanarem seus conhecimentos, mais facilitado será o processo.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. (1978), **Educational psychology: a cognitive view**. (2a ed.), New York, Holt, Rinehart e Winston;

BRASIL. **Lei n.º 3.124/97**. Disponível via Internet em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD27MAI1997.pdf#page=37>. Acesso em: Mar/2020;

Código de Ética Técnico Profissional da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia–SBNPp. Disponível na Internet via: <http://www.sbnpp.com.br/wp-content/uploads/2014/09/C%C3%B3digo-de-%C3%89tica-e-T%C3%A9cnico-Profissional-da-Neuropsicopedagogia-SBNPp.pdf>. Acesso em: mar/2020;

GRADUAÇÃO EM NEUROCIÊNCIAS DA UFMG – **Interdisciplinaridade nas Neurociências**, 18- 19/9/2009. Belo Horizonte. Revista Médica de Minas Gerais. Belo Horizonte. COOPMED, 2009;

HENNEMANN, Ana L. **Neuropsicopedagogia Clínica: Relatório de Estágio**. Novo Hamburgo: CENSUPEG, 2012;

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004;

MOREIRA, M. A. (1999). **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília;

TABAQUIM, Maria L. M. **Avaliação Neuropsicológica nos Distúrbios de Aprendizagem**. In Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. Org. Sylvia Maria Ciasca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003;

VENTURA, Dora F. **Um Retrato da Área de Neurociência e Comportamento no Brasil**. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2012, Vol 26 nº especial. Brasília: Universidade de São Paulo, 2010. Disponível via Internet em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a11v26ns.pdf>. Acesso em mar/2020;

ZARO, Milton A...[et all]. **Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional.** Revista Eletrônica Ciências & Cognição, Vol 15, 2010. Disponível via Internet em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em Mar/2020.

O COMPROMISSO-AÇÃO DO DOCENTE JURÍDICO A PARTIR DA CONCEPÇÃO SENTIPENSANTE DE FALS BORDA

Ceila Sales de Almeida

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Brasil, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, se instituiu em um Estado Democrático de Direito, cujo fundamento basilar é a dignidade da pessoa humana. Não obstante o garantismo do texto constitucional, na prática este é um país recortado por desigualdades e injustiças sociais.

Visando auxiliar na efetivação dos mandamentos constitucionais, o ensino superior jurídico tem como um dos seus objetivos a formação de bacharéis em direito com uma visão crítica e humanística, aptos a exercer o direito em uma dimensão de justiça social. Mas, enquanto instrumento de poder, o Direito muitas vezes é utilizado como mecanismo ideológico de dominação, reforçando os marcadores de opressão e injustiças.

A descrença no sistema de justiça, em alguma medida reflete a formação acadêmica dos profissionais jurídicos no país e ressalta a existência de uma crise no próprio ensino jurídico. O que nos faz questionar acerca do papel das Instituições de Ensino Superior e dos docentes na formação dos bacharéis em Direito, e na atuação dos futuros egressos.

Os momentos de crise, no entanto, fazem emergir novas estratégias de luta e transformação. É nesse ínterim, que o presente artigo tem como problema analisar o compromisso-ação do docente jurídico a partir da concepção *sentipensante* de Fals Borda, aferindo a dimensão dessa práxis pedagógica, enquanto instrumento de transformação social.

Sociólogo de origem colombiana, Fals Borda foi um importante cientista e crítico social da América Latina, foi ainda o criador da metodologia de Investigação Ação Participativa (IAP). Nasceu em 1925 e faleceu em 2008, deixando um grande legado para a compreensão e transformação sociológica dos países latino-americanos (BRINGEL e MALDONADO, 2016).

Como objetivos específicos o artigo pretende analisar: a atuação pedagógica do docente jurídico e sua interrelação com a crise política, econômica e social brasileira; em um segundo momento o compromisso-ação na concepção *sentipensante* do sociólogo Fals Borda; e por fim, a atuação *sentipensante* do docente jurídico, enquanto compromisso-ação na busca pela transformação social. Para alcançar os objetivos apresentados será utilizado o método de pesquisa bibliográfica, cuja base teórica principal serão os estudos do sociólogo Fals Borda sobre a crise, o compromisso e a ciência.

A motivação para realizar essa pesquisa surgiu de minhas inquietações enquanto professora da área jurídica e do desejo de construir e efetivar uma prática pedagógica libertadora e plural, apta a auxiliar na formação de bacharéis e futuros profissionais jurídicos mais críticos e comprometidos com a justiça social.

1 O ENSINO JURÍDICO E A CRISE NO BRASIL

O Brasil passa por um momento de crise econômica, social e política, permeada por contradições e intolerâncias que aumentam o sentimento de anomia e descrença social. A crise política, a desigualdade social, o impacto dos crimes de corrupção nas funções do Estado, aliados a outros problemas de índole econômica e social, abalam as estruturas internas e provocam protestos, indignação e um sentimento de desamparo social (BORDA, 2015).

Diante desse estado de crise, vários são os questionamentos acerca do modelo de sociedade que queremos, e qual o papel dos profissionais da área jurídica enquanto agentes transformadores da realidade social existente.

Após o fim do regime ditatorial iniciado com o Governo Militar de 1964, a Constituição Federal de 1988 marca o início de um novo momento no país, institui-se o Estado Democrático de Direito, forma de ordenamento jurídico pautado no princípio da dignidade da pessoa humana e nos direitos e garantias fundamentais. A Lei Maior “... elege o valor da dignidade humana como valor essencial, que lhe dá unidade de sentido” (PIOVESAN, 2013, p.87).

Esse conjunto de direitos e garantias, entretanto, está bem distante da realidade social de muitos cidadãos, que se constitui marcadamente por injustiças e desigualdades. A distância entre o ser e o dever ser, é um dos fatores que evidenciam a urgência da crise vivida no país e demonstra a relevância da luta pela transformação das estruturas sociais vigentes.

Diante dessa realidade, as ciências, em especial as ciências sociais, têm um papel relevante, na medida em que, realizam pesquisas, adquirem conhecimentos e constroem teorias acerca das relações sociais (BORDA, 2015). O Direito é ramo das ciências sociais que visa estudar o ordenamento jurídico, seu conjunto normativo, instituições, funções estatais, e a coerência desse sistema enquanto instrumento de efetivação do bem comum e harmonização das relações sociais.

Mas em sua gênese o estudo do Direito no Brasil foi introduzido em uma concepção liberal positivista:

Uma aula de Direito do século XIX, sobretudo nas Academias mais tradicionais e mais antigas do Brasil (São Paulo e Olinda), está revestida de um simbolismo sem par. Quase um ritual se segue até que a aula se inicie, ou seja, até quando o lente catedrático comece a proferir sua *lectio*. A aula é uma proposta de leitura *in verbis* do texto da legislação em vigor, e reflete no máximo a capacidade de interpretação literal da textualidade legal. A letra da lei parece tão sagrada e inviolável quanto a letra das Sagradas escrituras; não pode ser alterada, violada e deve ser

capturada em seu sentido mais originário possível (BITTAR, 2006, p.5)

O modelo liberal positivista centrado na leitura fria da lei e no ritualismo e simbolismo catedrático, no qual o professor era o único detentor do saber e da verdade, era a representação dos objetivos colimados pelo estudo jurídico da época, quais sejam, a formação dos filhos das elites e a construção de um modelo de estudo e ciência apto a colaborar com a manutenção do *status quo* dessa mesma elite (BITTAR, 2006).

As primeiras faculdades Direito foram criadas em 1827 nas cidades de Olinda, Recife, e posteriormente, Rio de Janeiro, após a vinda da família real portuguesa. A formação jurídica tinha como escopo dar o *status* necessário para a ocupação dos cargos públicos, formando o quadro burocrático do novo Governo que se instalava no país, “o absenteísmo e a distância mantida entre professor e aluno apresentavam-se como prática comum, o que insinua, de fato, que a vinculação formal à academia era mais uma questão de obtenção das já referidas insígnias...” (WOLKMER, 2006, p.319).

A herança desse modelo de ensino faz parte do que Boa Ventura de Souza Santos denomina de construção abissal do conhecimento, forma de universalização do pensamento europeu e controle do conhecimento válido, efetivada pelos colonizadores com o intuito de dominação. Dentro desse modelo ideológico de poder, apenas um pensamento e conhecimento é considerado válido, o conhecimento eurocêntrico, que passa a ser imposto como universal e superior, todas as outras formas de conhecimento, pensamento e culturas são colocadas do outro lado da linha de validade, sendo consideradas inferiores, negativos, e portanto, inválidos (SANTOS, 2009).

Segundo Aníbal Quijano, são pilares de articulação do padrão de poder mundial: a colonialidade de poder, pautada em uma hierarquia racializada; o capitalismo, como padrão universal de exploração; o Estado, como forma universal de autoridade; e o eurocentrismo como forma hegemônica de controle de subjetividades (QUIJANO, 2002).

Na área jurídica o eurocentrismo passa a controlar o sistema de legalidade e ilegalidade, que se situa do lado válido da linha, todos os

outros modos de pensar o jurídico ou quaisquer outros sistemas justiça são relegados ao abismo, à escuridão, ao outro lado, à zona do inválido. O sistema de legalidade e ilegalidade que se situa do lado visível da linha, são as concepções e construções históricas, culturais e normativas reconhecidas e legitimadas pelo sistema de validade eurocêntrico, imposto nas Américas pelo modelo capitalista colonial, fundado e justificado pela apropriação e violência (SANTOS, 2009).

Com o intuito de dominar e controlar os povos colonizados, os europeus suprimiram e exterminaram outras formas de saber, outras vivências, direitos e sentidos de humanidade, legitimando apenas uma única e verdadeira concepção jurídica, a do colonizador/dominador (SANTOS, 2009).

A vida porém, apresenta uma realidade multifacetada e complexa, que em muitos momentos vai além dos limites entre o legal e ilegal, são as zonas situadas do outro lado da linha abissal (SANTOS, 2009) “o território sem lei, fora da lei, o território do a-legal, ou mesmo do legal e ilegal de acordo com direitos não oficialmente reconhecidos” (SANTOS, 2009, p.26).

A configuração e separação das fronteiras entre o legal e o ilegal, construídas como forma de dominação e exploração, vem sendo desfiguradas pela apropriação/violência de seus próprios criadores, os detentores da validade jurídica eurocêntrica. Essa manipulação, no entanto, não está sendo plenamente compreendida ou percebida, porque os destinatários dessas violações jurídicas estão do outro lado da linha abissal e são considerados invisíveis e sub-humanos.

Um exemplo do controle eurocêntrico do Direito na atualidade, são as leis internacionais antiterrorismos, que em diversos preceitos normativos, ignoram princípios, direitos e garantias fundamentais, historicamente consagrados, e pautados pela legalidade. Essas violações a legalidade e às normas garantidoras da dignidade humana, por eles mesmos positivadas, são toleradas, porque os destinatários passivos da norma se encontram do outro lado da linha, e, portanto, enquanto destituídos de humanidade, não são considerados sujeitos, mas objetos do Direito e inimigos do sistema (SANTOS, 2009).

Há ainda nessa manipulação jurídica da legalidade/ilegalidade, uma justificativa para a falência do Estado enquanto provedor de po-

líticas públicas e direitos fundamentais. Faz-se assim uma substituição do Estado-providência, por um Estado-penitência, punitivo, criminalizador da miséria, no qual, o Direito e a punição do Estado-juiz, se apresentam como resposta para todos males “Supressão do Estado econômico, enfraquecimento do Estado social, fortalecimento e glorificação do Estado penal” (Wacquant, 1999. p.11).

Diante desse sistema de controle e manipulações do Direito, faz-se necessário um ensino, apto a permitir aos juristas, especialmente, nos países latino-americanos, irem além, alcançar o outro lado da linha, ou até mesmo, superá-la, na emergência de criar uma nova concepção de humanidade, desenvolvendo uma epistemologia e uma pedagogia mais ampla e plurifacetada acerca do Direito e da Justiça. Que permitam o reconhecimento dos direitos e da humanidade das pessoas historicamente oprimidas. “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996), e é nesse processo de incompletude que reside o desafio de uma prática pedagógica transformadora e libertadora.

O pensamento abissal continua a se reproduzir na sociedade contemporânea:

À luz do que foi dito anteriormente, ficamos com a ideia de que, **a menos que se defronte com uma resistência ativa**, o pensamento abissal continuará a autorreproduzir-se, por mais excludentes que sejam as práticas que o origina. Assim, a resistência política deve ter como postulado **a resistência epistemológica**. Como foi dito inicialmente, não existe justiça social global sem justiça cognitiva global (SANTOS, 2009, p.41). (grifo nosso)

A resistência epistemológica pode ser um mecanismo de desconstrução das injustiças sociais e construção de um novo modelo de sociedade. O desenvolvimento desse ensino crítico e humanista, porém, impõe novas formas de se constituir a relação de ensino e aprendizagem, novas posturas pedagógicas e uma transformação da relação entre aluno e professor.

Apesar das constantes transformações sociais e políticas que ocorreram no país, o ensino jurídico ainda traz, muito das ideias advindas

do século XIX, a linguagem pretenciosa, a verticalidade nas relações de ensino, a carência de pesquisas investigativas, a ideia da carreira jurídica como trampolim social, o afastamento da realidade social, os abusos de argumentos, entre outros, são fatores que demonstram a emergência de mudanças nas práticas e métodos existentes no ensino jurídico (BITTAR, 2006).

Sobre a necessidade de transformação do ensino jurídico Bittar dispõe:

Sem dúvida alguma, se se tiver que pensar na modificação das práticas jurídicas, no aperfeiçoamento do ordenamento jurídico brasileiro, na modificação da cultura das instituições, ter-se-á que partir pela reforma do próprio *modus* pelo qual o Direito é ensinado, e da interação entre teoria e prática, entre escola e profissão, entre reflexão acadêmica e implementação de reformas institucionais, pode-se até mesmo entrever, haverá de surgir a necessária e indispensável simbiose para a readequação do ensino jurídico brasileiro (BITTAR, 2006, p.11).

A crise do ensino jurídico em alguma medida reflete a crise social que perpassa o país, na medida em que as práticas jurídicas ajudam a compor as estruturas sociais e o padrão de justiça das instituições.

Apesar das dificuldades existentes em situações de profunda crise política, o caos pode provocar o desenvolvimento de uma maior consciência dos problemas políticos, culminando em profundas transformações sociais, mudanças estruturais aptas a criar uma sociedade mais justa e capaz de autodeterminar-se (BORDA 2006).

Diante da crise que perpassa o ensino jurídico e a sociedade brasileira como um todo, fazem-se necessárias alterações que possam ir além das reformas meramente simbólicas, é preciso que se alterem as estruturas que fundamentam as desigualdades sociais.

No ensino jurídico mostra-se relevante a adoção de novas práxis pedagógicas, a exemplo da ideia de compromisso-ação em uma dimensão *sentipensante* (BORDA, 2005). Mas em que consiste um ser *sentipensante* ou uma prática pautada no compromisso-ação, e qual a relação desses conceitos com a atuação do docente jurídico e a constru-

ção de um ensino jurídico mais crítico e plural? Qual a contribuição de uma atuação *sentipensante* diante desse cenário de emergências e crise?

2 COMPROMISSO-AÇÃO SENTIPENSANTE

Um ser *sentipensante* é aquele que combina a razão e o amor, o corpo e o coração, para se desfazer das más formações que destroem a harmonia e poder assim, dizer a verdade e encontrar as repostas. Trata-se de uma prática importante em momentos de crises e incertezas, auxiliando o indivíduo a enfrentar as dificuldades da vida e poder superá-las, construir novas respostas e transformar realidades.

Sentipensante é uma expressão muito utilizada pelo sociólogo Fals Borda, trata-se de uma terminologia oriunda do Caribe Colombiano, mais precisamente da cultura ribeirinha do Rio Grande de Madalena (BORDA, 2015).

O ser *sentipensante*, citado por Fals Borda representa o indivíduo capaz de adotar práticas racionais sem se afastar de seus sentimentos e emoções, uma forma de compromisso-ação que se utilizado na docência impõe uma *práxis* pedagógica de estudo, ensino e pesquisa, baseado na intersecção entre teoria e prática, método e realidade social.

Uma atuação *sentipensante* requer uma mudança de paradigmas do cientista, pesquisador e educador, em relação ao modelo racional que afasta a ciência dos valores e fatos sociais, encapsulando o saber científico e educativo em um campo supostamente neutro e meramente teórico.

O pensamento crítico de Fals Borda apresenta afinidade com duas grandes teorias: a pedagogia da libertação de Paulo Freire e a teologia da libertação de Henrique Dussel. Assim como esses autores, Borda visava uma libertação epistemológica da América Latina, postura científica que ele considerava indispensável à superação da crise política e das desigualdades sociais (BRINGEL e MALDONADO, 2016).

Essas teorias sociais emergiram em um contexto de luta contra as ditaduras militares na América Latina, nas décadas de 1960 e 1970, e buscaram construir uma epistemologia mais autônoma e apta a exprimir os problemas e contradições existentes nesse período de grande repressão e supressão de direitos fundamentais, entre eles a liberdade

(MOTA NETO, 2016). Daí a emergência de práticas libertadoras e insurgentes.

Diante de um cenário de luta por direitos fundamentais o compromisso-ação em uma dimensão *sentipensanti*, se apresenta como uma nova forma de fazer ciência:

Las normas generales que mejor podrían guiar el trabajo científico en épocas de crisis (las de una nueva ciencia rebelde) parecen ser aquellas que resultan de la experiencia misma de la aplicación del método a los procesos sociales, observando las actitudes de responsabilidad y honradez que deben distinguir a todo científico (BORDA, 2015, 223).¹

Todo saber científico deve se pautar por responsabilidade e honradez, mas em épocas de crise social é necessário ainda, uma ciência rebelde, libertária, compromissada com a transformação social.

Uma atuação científica baseada no compromisso-ação impõe uma *práxis* democrática com a adoção da comunicação das ideias, abordagem relevante não só em momentos de crises, mas na definição do próprio fundamento da relação entre ciência e sociedade. Trata-se de analisar a efetividade na comunicação entre a ciência a sociedade em que está inserida.

Sem prejudicar seu *status* científico ou seus processos de conceitualização técnica, faz-se necessário, que cada ramo da ciência, em algum grau, consiga se comunicar com a sociedade, por meio de um diálogo claro e preciso, de fácil entendimento pelos diversos grupos sociais, de forma a compartilhar conhecimento e auxiliar no processo de construção de um sociedade mais crítica e independente, apta a compreender os problemas e conflitos sociais em momentos de crise e poder superá-los (BORDA, 2015).

A ciência não tem como função apenas acumular conhecimento, mas também, compartilhar conhecimentos, que provoquem alterações

¹ As normas gerais que poderiam melhor guiar os trabalhos científicos em época de crise (a de uma nova ciência rebelde) parecem ser aquelas que resultam da experiência das aplicações dos métodos e processos sociais, observando as atitudes de responsabilidade e honradez que devem distinguir todo o cientista. (tradução nossa).

dos processos qualitativos dos grupos sociais e provoque rupturas, levando ao surgimento de novos conhecimentos. Esse caminho se perfaz por meio da comunicação social:

El mecanismo que lleva a la ciencia a estas etapas reiteradas de producción (y de protesta) intelectual no se encuentra en el proceso ritual o mecánico de acumulación del conocimiento, sino en aquel otro nivel de comunicación social con el que ella está simbióticamente conectada. (BORDA, 2015, p.250).²

A prática pedagógica também deve se pautar pela comunicação de ideias e dialogicidade na relação entre aluno e professor. Essa postura permite que o discente se sinta parte do processo de ensino, e não mero espectador e receptor de conhecimento “O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e do aluno, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 1996, p.33). Mostra-se relevante assim, adotar uma postura dialógica e epistemologicamente curiosa.

Uma atuação pautada no compromisso-ação é também uma postura política, na medida em que engloba a teoria e a prática, realiza um estudo da ciência voltado a sua intersecção na realidade social. Esta imbricação é uma dimensão de natureza política, e impõe a superação da ideia de neutralidade científica (BORDA, 2015).

Enquanto desdobramento do processo de construção científica, a prática educativa também requer uma consciência política, não no sentido de uma consciência político-partidária, mas política enquanto uma tomada de posição diante dos problemas sociais, uma atuação valorativa, ética, democrática, sem se converter em ideologias determinadas e unívocas. Em uma concepção ampla, o estudo, a pesquisa, a extensão, são tarefas que precisam estar conectadas com a prática política (BITTAR, 2006).

2 O mecanismo que leva as ciências a estes estágios reiterados de produção (e protesto) não se encontra no processo ritual e mecânico de acumulação de conhecimento, mas naquele outro nível de comunicação social com o qual está simbioticamente conectado. (tradução nossa)

O compromisso-ação é uma atitude pessoal do cientista diante dos problemas e da crise social, econômica e política que afetam a sociedade, e impõe duas atitudes: a tomada de consciência dos problemas que afetam o meio social, e a escolha das teorias e caminhos aplicáveis à solução desses problemas (BORDA, 2015).

Entre as decisões que condicionam a atuação científica Fals Borda elenca três importantes práticas: a escolha dos temas e assuntos a serem investigado; a possibilidade de criação e originalidade oriunda dessa decisão; e a determinação dos grupos-chaves a serem utilizados como referenciais científico-teóricos (BORDA, 2015).

Essas três práticas se mostram de grande relevância nos trabalhos de pesquisa e extensão universitários para a superação das injustiças sociais. Nesse sentido a escolha de temas e assuntos a serem investigados devem guardar, preferencialmente, pertinência com questões e problemas que afetem a realidade social e jurídica dos alunos; como consequência essa escolha poderá possibilitar a originalidade e criação de mecanismos para a superação das crises e injustiças sociais; e por fim, a seleção dos referenciais teóricos que irão permear as pesquisas e o ensino-aprendizagem definirão a pluralidade dessas pesquisas, uma vez que, poderão permitir aos alunos a construção de novos e diferentes paradigmas epistemológicos (BORDA, 2015).

Uma atuação docente *sentipensante* deve ainda adotar práticas interdisciplinares. A contribuição das várias ciências é imprescindível a uma visão mais holística e ampla por parte do aluno, permitindo a formação de opiniões pautadas em uma pluralidade que rompe com a visão monolítica. A interdisciplinaridade se impõe como uma emergência para a construção de epistemologias libertárias:

En momentos críticos, más que em otros, se acumulan problemas y decisiones en una escala global tal que ninguna ciencia por separado logra articular respuestas satisfactorias. Aparece así una urgencia de sintetizar y combinar ciencias, lo que lleva al trabajo interdisciplinario. La crisis parece exigir una “ciencia integral del hombre”, sin distinguir fronteras artificiales o acomodaticias entre disciplinas afines (BORDA, 2015, p.238).³

3 Em momentos críticos, mas do que em outros, os problemas e as decisões se acu-

Acima estão algumas ideias que compreendem a prática pautada no compromisso-ação de Fals Borda, a partir de uma dimensão *sentipensante*. Resta aferir se essas práticas podem ser utilizadas nas relações de ensino-aprendizagem do ensino jurídico no Brasil.

3 O DOCENTE JURÍDICO SENTIPENSANTE: Um compromisso-ação na atuação docente

A superação de uma crise, requer cidadãos questionadores, pensantes e conscientes da sociedade que se quer construir, “Para ganar la autodeterminación política y la autorrealización intelectual que permitan a nuestra región articularse como un todo ante el mundo se necesita formar un hombre latinoamericano nuevo”⁴ (BORDA, 2015, p.223). Em consonância com esse pensamento, para que o povo brasileiro possa ter a autodeterminação e autorrealização intelectual e se posicionar diante da crise política que perpassa a sociedade, de modo a reconstruir e alterar as estruturas sociais, é mister formarem-se novos cidadãos brasileiros.

A construção desse novo cidadão requer, uma atitude comprometida do profissional docente e o abandono do servilismo intelectual em sua atuação de ensino. Essa práxis pode possibilitar a superação do pensamento abissal que relega à invisibilidade e exclusão, uma pluralidade de pensamentos e culturas que compõem a sociedade, em especial, as minorias sociais, historicamente oprimidas e excluídas pelo modelo eurocêntrico de saber (SANTOS, 2015).

Uma nova postura epistemológica e intelectual libertária também se impõe para a superação da crise no ensino jurídico, em especial no que se refere a escolha dos referenciais teóricos que compõe as ementas

mulam em escala global, de modo que nenhuma ciência separada consegue articular respostas satisfatórias. Aparece assim uma urgência de sintetizar e combinar ciências, o que leva a um trabalho interdisciplinar. A “crise parece exigir uma ciência integral do homem”, sem distinguir fronteiras artificiais ou acomodativas entre as disciplinas relacionadas. (tradução nossa)

4 Para ganhar a autodeterminação política e a autorrealização intelectual que permitam a nossa região articular-se como um todo diante do mundo é necessário formar um novo homem latino-americano. (tradução nossa).

dos cursos. Apesar da relevância do estudo dos autores clássicos estrangeiros do Direito, essa construção epistemológica não pode ser única, ou ser descontextualizada da realidade social, política e cultural do país, sob pena de se desvirtuar o papel da docência jurídica superior, que é a formação de bacharéis críticos e aptos a auxiliar no processo de transformação social.

A adoção cega e unívoca de teóricos e conceitos desadaptados do meio social, cujas referências são a Europa e Estados Unidos, podem levar a um servilismo intelectual, que impedem a interpretação da realidade circundante, e por conseguinte, impossibilitam a transformação das desigualdades sociais, pois, para transformar o que está posto é preciso compreendê-lo (BORDA, 2015).

O compromisso-ação pressupõe uma atividade docente libertadora, que utilize o método e o conhecimento científico, mas, que possibilite a criação e transformação da sociedade efetivada por ela mesma, enquanto sujeito da sua própria libertação. “A mudança no mundo implica a dialética entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação” (FREIRE, 1996, p.31). Conhecimento científico e realidade social, teoria e prática, em um importante intercâmbio voltado a superação da crise e a formação de uma nova sociedade.

A ideia de uma ciência, neutra, objetiva e afastada dos influxos sociais não se coaduna com os valores axiológicos que fundamentam a ciência jurídica contemporânea. Uma atuação jurídica em um Estado Democrático de Direito, impõe uma *práxis* docente política, ética e compromissada com os interesses sociais e a efetivação dos fins constitucionais.

O compromisso-ação do docente jurídico aqui apresentado é baseado também na compreensão sartriana de “*engagement*” que conforme Fals Borda compreende: “Es la acción o la actitud del intelectual que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa.” (BORDA, 2015, p.243).⁵ Esse engajamento significa uma ação, uma atitude intelectual,

5 É a ação ou atitude do intelectual que, ao tomar consciência de seu pertencimento a sociedade e ao mundo do seu tempo, renuncia a uma posição de simples espectador e coloca o seu pensamento e a sua arte a serviço de uma causa. (tradução nossa).

uma tomada de postura diante dos problemas que fundamentam a crise social, baseada no sentimento de pertencimento social e de luta, para que se possa alcançar uma real superação da crise por meio da alteração das estruturas sociais.

O compromisso-ação não cumpre suas funções em um vazio mental e conceitual, exige responsabilidade no processo de análises conceituais. O estudo das teorias científicas não pode imobilizar o pesquisador, mas permitir-lhe uma visão aberta, apta ao questionamento e transformação (BORDA, 2015).

O ensino jurídico, em menor ou maior grau, ainda é pautado em um modelo de ensino solipsista, encapsulado, fechado em um universo, que por si só representa um conjunto múltiplo e variado de ideias e valores, o que confirma o paradoxo do ensino jurídico monolítico, já que, como abordado acima, o Direito é um ramo das ciências sociais que visa reger um sistema de normas de condutas voltadas ao bem comum e à efetivação da dignidade da pessoa humana (BITTAR, 2006).

Parece contraditório que o Direito queira regular a vida em sociedade se afastando daqueles que busca representar. Os fatos e valores que serão normatizados é fruto do meio social, motivo pelo qual não há que se falar em ensino jurídico sem a intersecção com o social, sob pena de se construir um Direito amorfo e uma sociedade órfã de representatividade.

Os valores, conceitos e normas jurídicas devem ser construídas a partir de uma intrínseca relação com os fatos sociais:

Mas, como é possível construir uma visão de sociedade baseada no isolamento atômico dos atores do próprio conhecimento? Ora, como é possível uma metodologia de ensino construir valores na base de conceitualizações abstratas que prescindem de trabalhar sobre evidências extraídas do mundo da vida, num verdadeiro desperdício da experiência? Ainda, como é possível falar em construção da justiça, já que a justiça é um bem *alotrio*, segundo Aristóteles, que se dá não de si para si, mas de si para o outro, se a consciência da interação é atrofiada no *modus pedagogicus* do modelo subjetivista? (BITTAR, 2006, p.34)

Para se compreender a dimensão da Justiça é imprescindível estar no mundo, vivê-lo, senti-lo. Daí a relevância de uma pedagogia *senti-pensante*, pois não é só nos livros que se constitui o universo jurídico.

A descolorida apatia política, a indiferença aos problemas sociais, a inércia mobilizadora, precisa, para a sua superação, de uma atuação docente que aja na contramão desse processo (BITTAR, 2006), e seja capaz de colorir, visibilizar, provocar os sentimentos de solidariedade social, de forma a reverter esse processo de crise que se perfectibiliza em uma sociedade de extrema pobreza e desigualdades.

Essa análise nos leva a questionar o ensino técnico, descontextualizado e eminentemente formal que ainda prevalece nas instituições de ensino jurídico no país:

A racionalidade técnica não colabora para a melhoria das condições de análise de nosso tempo. Em poucas palavras, ela é a linguagem da própria dominação, e não condição para a sua libertação. Um bacharel altamente especializado em direito processual civil, geralmente é insuficientemente preparado para a análise de quadros de conjuntura social, política e econômica. A consequência? O próprio bacharel, formado e especializado, deve sobrestar um dia sua marcha e se perguntar: para que tanto conceito processual se metade da população não chega sequer a ter acesso à justiça? (BITTAR, 2006, p.26)

A técnica e a dogmática são relevantes, especialmente por ser o Direito uma ciência normativa, mas é importante ressaltar que, também, trata-se de uma ciência social aplicada, e como tal, deve se efetivar como um instrumento de transformação social.

Compreender o Direito em uma dimensão de justiça e efetivação de direitos humanos fundamentais, é uma tarefa imprescindível aos docentes, discentes e demais profissionais da área jurídica. Nenhuma práxis pedagógica pode fazer-se alheia ao exercício da curiosidade epistemológica, ao reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade ou da intuição (FREIRE, 1996).

Nesse contexto, a atuação pedagógica e relação de ensino aprendizagem nas Academias e Faculdades de Direito não podem prescindir

de uma *práxis sentipensante*, pautada em um compromisso-ação, no qual se privilegia tanto razão e estudos teóricos, quanto a emoção e os sentimentos, ressaltando sempre os corolários da justiça social a partir da compreensão e crítica da realidade social em que se está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do acima exposto pode se concluir que, para auxiliar na superação da crise política, econômica e social do país e efetivar uma sociedade mais justa e plural, mostra-se como uma promissora alternativa, a construção de uma *práxis docente jurídica*, pautada no compromisso-ação em uma dimensão *sentipensante*.

Ser *sentipensante* (BORDA, 2015) implica em agir com a razão, e nisso consiste a adoção de ensino, pesquisa e extensão, com profundas bases teóricas, mas também significa agir com sentimento, o que se reflete nas escolhas de temas, inserção de pautas sociais no processo de ensino aprendizagem, escolha plural dos teóricos, diálogo com os discentes, comunicação social, enfim, uma atuação baseada em um compromisso-ação.

É preciso construir uma visão dentro da ciência condicionada às pautas sociais e voltada às transformações e reorientações nos conceitos e entendimentos da própria ciência, ocasionando assim uma reconstrução da mesma, cujos resultados, não são, tão somente a acumulação de conhecimentos, mas a sua criação e transformação.

Constituir-se enquanto um docente *sentipensante* é indispensável para a real efetivação do compromisso-ação na formação dos alunos da área jurídica. Esse é um processo transformador, um pensamento pós-abissal que impõe a inclusão daqueles que estão na invisibilidade, do outro lado da linha. Requer o reconhecimento de uma pluralidade de saberes, a valorização de conhecimentos heterogêneos e a construção de uma diversidade epistemológica (SANTOS, 2009).

Aos docentes jurídicos mostra-se relevante atuar a partir da realidade histórica, social e cultural existente, ampliar e reconhecer os horizontes epistemológicos permitindo a construções de novos saberes. Sair de seu isolamento acadêmico promovendo e efetivando a interdisciplinaridade, levar o conhecimento jurídico para além do espaço

acadêmico possibilitando aos alunos conhecer, criticar e atuar em uma dimensão de *práxis* social, por fim, criar um ambiente pedagógico jurídico apto a auxiliar na superação da crise e das desigualdades sociais que perpassam toda a sociedade brasileira.

Como forma de efetivar essa transformação epistemológica e pedagógica, apresenta-se como alternativa, uma atuação docente pautada em um compromisso-ação em uma dimensão *sentipensante*, na qual, teoria e ação, abstrações e realidades, razão e emoção, possam de uma forma plural auxiliar na formação de discentes e futuros profissionais jurídicos críticos, dinâmicos, transformadores e pautados em uma visão humanista, na qual o Direito contemple não só a norma, mais a justiça social.

REFERÊNCIAS

- BITTAR, E. C. B. **Estudos sobre o ensino jurídico**: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. São Paulo: Atlas. 2006.
- BORDA, Orlando Fals. **Uma sociología sentipensante para a América Latina**. Séc. XXI: México e CLACSO: Buenos Aires. 2015.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 de março de 2020.
- BRINGEL, Breno; MALDONADO, Emiliano. **Pensamento Crítico Latino-americano e Pesquisa Militante em Orlando Fals Borda**: práxis, subversão e libertação. Revista Direito e Práxis. Rio de Janeiro, Vol. 07, N.13, 2016, p. 389-413.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: paz e terra. 1996.
- MOTA NETO, J. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 14^a ed. São Paulo: Saraiva. 2013.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Revista Novos Rumos. Vol. 17. N.37. p.10-19. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almedina: 2009.

WACQUANT, Loic. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Fundamentos de História do Direito**. 3^a ed. Belo Horizonte: Del Rey. 2006.

COMPETÊNCIAS DIGITAIS DE PROFESSORES: DESAFIOS ANTE UMA EDUCAÇÃO CIBERCULTURAL NO CONTEXTO DA BNCC

Artur Pires de Camargos Júnior

Introdução

A utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a proposta de uma educação que desenvolva a cultura digital a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) refletem-se na atuação docente. Ser professor nesse contexto envolve desafios cotidianos dentro e fora da sala de aula, uma vez que o paradigma de Educação cibercultural demanda competências docentes específicas. Não basta ter acesso a TDIC e saber utilizá-las, pois é necessário que esse uso seja ético, seguro e crítico, além de demonstrar objetivos pedagógicos claros. De outra forma, comprometer-se-ia o desenvolvimento de uma cultura digital saudável entre os estudantes de Educação Básica.

O tema deste artigo envolve desafios ao desenvolvimento de competências digitais de professores na perspectiva de uma educação cibercultural no âmbito da BNCC. Nesse sentido, o problema de pesquisa é: Como desafios ao desenvolvimento de competências digitais de professores poderiam influenciar uma educação cibercultural no âmbito da BNCC? A suposição inicial é de que, se não forem superados, os desafios ao desenvolvimento de competências de professores podem

dificultar práticas didáticas ciberculturais, pois utilizar TDIC na sala de aula demanda mais que o domínio técnico dessas tecnologias.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender desafios ao desenvolvimento de competências digitais de professores para análise de obstáculos a uma educação cibercultural no âmbito da BNCC. O primeiro objetivo específico foi, então, analisar o desenvolvimento de competências digitais de professores para identificação de possibilidades de uma educação cibercultural. Já o segundo objetivo específico foi identificar desafios ao desenvolvimento de competências digitais de professores para análise de influências sobre o desempenho docente em uma educação cibercultural no âmbito da BNCC.

A partir de um estudo de tipo bibliográfico-documental, buscou-se explorar o tema de forma a interpretar a questão norteadora e constituir um breve referencial teórico que poderá indicar lacunas para pesquisas futuras. O estudo justifica-se, então, pela necessidade de refletir sobre desafios que poderão surgir em função do desenvolvimento de competências digitais por professores. Uma vez que a BNCC estabelece como uma das competências gerais a construção de uma cultura digital, é importante compreender os obstáculos que poderão influenciar o trabalho docente para o desenvolvimento de uma educação cibercultural.

Inicialmente, apresentou-se a metodologia utilizada para desenvolver este artigo. Em seguida, discutiu-se sobre o desenvolvimento de competências digitais de professores e os conceitos que embasaram esta pesquisa. Abordaram-se, então, desafios a esse desenvolvimento e possíveis efeitos na atuação docente a partir da BNCC em uma perspectiva cibercultural.

Metodologia

Para desenvolver este estudo, utilizou-se uma abordagem qualitativa em função do problema apresentado. Para Oliveira (2016, p. 37), pesquisas de abordagem qualitativa constituem-se como um “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Trata-se de interpretar o objeto de estudo, o que supera a perspectiva da quantificação de aspectos e busca descobrir sentidos e relações.

Os objetivos propostos possuem caráter exploratório. Segundo Oliveira (2016, p. 65), uma pesquisa exploratória “objetiva dar uma explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos”. Busca-se, então, conhecer melhor o problema a partir da exploração de aspectos que o envolvem em um determinado contexto. Esse tipo de pesquisa permite ampliar o conhecimento sobre um fato ou fenômeno para possibilitar estudos que sejam mais aprofundados (OLIVEIRA, 2016).

Optou-se por uma pesquisa de tipo bibliográfico-documental em relação aos procedimentos para coletar informações. As fontes passaram, então, pelo seguinte processo: leitura, fichamento e interpretação. Oliveira (2016, p. 69) define a pesquisa bibliográfica como “uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico”. É uma busca de dados que é coerente com objetivos exploratórios e permite a consulta direta a livros e artigos que abordem o tema pesquisado (OLIVEIRA, 2016). Torna-se necessário, então, selecionar obras confiáveis, a fim de proporcionar credibilidade ao estudo.

Pesquisas documentais, segundo Oliveira (2016), são muito semelhantes às bibliográficas. Exploram-se, no entanto, documentos que fornecem dados brutos para análise. Matrizes de competências digitais de professores, notas técnicas e a BNCC foram os documentos selecionados. Eles forneceram informações sobre o que se espera de professores em relação ao desenvolvimento de uma cultura digital entre estudantes no contexto de implementação da BNCC.

O desenho metodológico proposto justifica-se pela incipiente implementação da BNCC. Uma coleta de dados empíricos antes do fim do primeiro semestre de 2020 seria prejudicada pelo pouco tempo para reflexão docente sobre o problema abordado nesta pesquisa. O caráter exploratório e bibliográfico-documental, portanto, não permitirá explorar todas as lacunas de conhecimento e esgotar o tema.

Desenvolvimento de Competências Digitais de Professores para uma Educação Ciber-cultural

A utilização de TDIC em diversos ramos da atividade humana pode alterar comportamentos, hábitos e atitudes. As competências

digitais são um exemplo de elemento cultural que permeia o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Percebe-se, então, que o desenvolvimento de tais competências perpassa por questões culturais, uma vez que, segundo Laraia (2001) e Santos (2009) apud Camargos Júnior e Silva (2019, p. 22326), concebe-se a cultura como

um sistema de conhecimentos, vivências, rituais, objetos, tecnologias, linguagens, valores morais, crenças, mitos, hábitos, vestimentas, manifestações artísticas e outros elementos próprios de uma determinada sociedade. Além disso, considera-se a dinamicidade da cultura, pois a sociedade que a constrói também é dinâmica. Ao mesmo tempo em que os grupos humanos produzem a cultura, eles são por ela influenciados em uma via de mão dupla.

Em relação ao uso de TDIC em diversas atividades humanas, Lévy (2014) sugere o termo cibercultura como expressão da transformação de hábitos, comportamentos e formas de realizar comércio, educar pessoas, cuidar da saúde, iniciar e/ou manter relacionamentos por exemplo. Na Educação, a cibercultura pode caracterizar-se por mudanças nas formas de ensinar e aprender com a mediação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Professores e estudantes separados ou não no espaço e/ou no tempo poderiam construir formas de ensino e aprendizagem que não utilizem apenas a lousa, o giz e o livro didático impresso.

Segundo Santos e Sales (2017), TDIC são recursos baseados em aplicações de Informática e Internet com conexões sem fio. Elas permitem que um arquivo digital possua diferentes tipos de mídia (áudio e/ou texto escrito com ou sem vídeo) e seja compartilhado com vários dispositivos. Nesse sentido, as TDIC permitem produzir informação e comunicá-la, estabelecendo redes digitais de comunicação. Exemplos desse tipo de tecnologia são os smartphones, computadores (notebook e desktop), tablets e outros.

Na perspectiva de Lévy (2014) e Brasil (2017), promover uma Educação cibercultural não seria apenas o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas com a utilização de TDIC. Nessa definição,

deve-se incluir o despertar da consciência de estudantes e professores para a atuação presente e futura em um mundo que utiliza cada vez mais as tecnologias digitais. É nesse contexto que as noções de competência e competência digital podem contribuir para a reflexão sobre processos de Educação cibercultural.

Segundo Brasil (2017, p. 8), na Base Nacional Comum Curricular considera-se como competência

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A perspectiva da BNCC em relação à competência indica que o conhecimento construído na escola deve ser útil na vida dos estudantes nos âmbitos familiar e social. As práticas didático-pedagógicas, então, necessitam considerar que os saberes teóricos devem orientar as ações no mundo contemporâneo. Em relação à cibercultura ou cultura digital, a BNCC propõe a competência geral 5 para que os estudantes possam:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

No contexto de uma Educação cibercultural, um tipo específico de competência docente pode favorecer o uso significativo de TDIC como recurso para o ensino e a aprendizagem. Trata-se da competência digital, que o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019a, p. 12), também conhecido com CIEB, define como “uso de tecnologias de informação e comunicação de forma efetiva na educação”. O CIEB definiu as seguintes competências digitais para o trabalho docente.

Quadro 1 – Competências Digitais de Professores (CIEB)

DIMENSÕES				
PEDAGÓGICA	PRÁTICA PEDAGÓGICA Ser capaz de incorporar tecnologia às experiências de aprendizagem dos alunos e nas suas estratégias de ensino.	AValiação Ser capaz de usar tecnologias digitais para acompanhar e orientar o processo de aprendizagem e avaliar o desempenho dos alunos.	PERSONALIZAÇÃO Ser capaz de utilizar a tecnologia para criar experiências de aprendizagem que atendam as necessidades de cada estudante.	CURADORIA E CRIAÇÃO Ser capaz de selecionar e criar recursos digitais que contribuam para os processos de ensino-aprendizagem e gestão de sala de aula.
CIDADANIA DIGITAL	CIDADANIA Ser capaz de utilizar TICs para incentivar a participação social e cívica, promovendo a cidadania digital.	USO RESPONSÁVEL Ser capaz de fazer e promover o uso responsável da tecnologia (privacidade, rastro digital e implicações legais).	USO CRÍTICO Ser capaz de fazer e promover a interpretação crítica das informações disponíveis em mídias digitais.	INCLUSÃO Ser capaz de utilizar recursos tecnológicos para promover a inclusão e a equidade educativa.
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	AUTODESENVOLVIMENTO Ser capaz de usar TICs nas atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional.	AUTOAVALIAÇÃO Ser capaz de utilizar as TIC para avaliar a sua prática docente e implementar ações para melhorias.	COMPARTILHAMENTO Ser capaz de usar a tecnologia para promover e participar em comunidades de aprendizagem e trocas entre pares.	COMUNICAÇÃO Ser capaz de utilizar tecnologias para manter comunicação ativa, sistemática e eficiente com os atores da comunidade educativa.

Fonte: Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019a, p. 12).

A Comissão Europeia apresenta uma definição mais ampla para a competência digital no contexto do Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu). Trata-se do

interesse pelas tecnologias digitais e a sua utilização segura, crítica e responsável para fins de aprendizagem, trabalho e participação na sociedade, incluindo a literacia em matéria de informação e dados, a comunicação e a colaboração, a criação

de conteúdos digitais (incluindo a programação), a segurança (incluindo o bem-estar digital e as competências associadas à cibersegurança) e a resolução de problemas. (COMISSÃO EUROPEIA, 2018, s.p.).

As competências digitais propostas pela Comissão Europeia são resumidas da seguinte forma.

Figura 1 – Esquema do Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu)



Fonte: Lucas e Moreira (2018, p. 19).

Considerando que possam existir professores com dificuldades em realizar atividades didático-pedagógicas com o uso de TDIC, é importante refletir sobre o desenvolvimento de competências digitais por eles. Neste sentido, o CIEB destaca que é necessário aos docentes utilizar tecnologias digitais como recurso didático-pedagógico e refletir sobre a intencionalidade desse uso (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2019b). Ações de formação no âmbito da escola podem ser organizadas com a finalidade de promover o desenvolvimento docente no que se refere à utilização de TDIC.

Camargos Júnior (2020b) propõe a Gestão de Competências Digitais de Professores de Educação Básica (GCDPEB). Trata-se de uma ferramenta de gestão escolar no âmbito da formação docente continua-

da. A GCDPEB é uma metodologia que permite o desenvolvimento de competências digitais de professores a partir de recursos disponíveis na escola e na comunidade (CAMARGOS JÚNIOR, 2020b). Baseando-se no trabalho coletivo entre equipe gestora, docentes e pessoas/profissionais do entorno, a metodologia possui cinco etapas.

Na primeira etapa, realiza-se uma análise do contexto interno e externo da escola em relação a fatores positivos e negativos que influenciam o uso de TDIC no trabalho docente. A segunda etapa consiste em identificar lacunas de competências digitais de professores a partir de um questionário respondido pelos docentes. No terceiro momento, sintetizam-se os dados coletados na primeira e na segunda etapa. Verificam-se os recursos físicos, digitais e humanos dos quais a escola e a comunidade dispõem para planejar ações de formação docente continuada que abordem lacunas de competências digitais, o que corresponde à quarta etapa da GCDPEB. Na última fase, monitoram-se os resultados das ações para verificar a necessidade de replanejar ou não algumas ações (CAMARGOS JÚNIOR, 2020b).

No contexto de uma Educação que lentamente tende a ser cada vez mais cibercultural, favorecer o desenvolvimento de competências digitais por professores pode contribuir para transformar práticas didático-pedagógicas. É necessário oferecer aos docentes a oportunidade de refletir sobre o trabalho que desenvolvem e as demandas que surgem a partir da utilização de TDIC na sociedade contemporânea. O CIEB, então, esclarece que:

Para transformar é imprescindível favorecer o desenvolvimento do olhar dos professores sobre a própria prática e que eles se reconheçam como protagonistas, capazes de analisar criticamente as contribuições das tecnologias no desenvolvimento de experiências educativas significativas e relevantes aos alunos. (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2019b, p. 8).

As possibilidades para uma Educação cibercultural podem surgir com a perspectiva de inovação proposta pelo CIEB. Mediação, autoria e colaboração constituem a lógica dessas possibilidades, que se alinham

à competência geral 5 da BNCC. O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019a, 2019b) e Camargos Júnior (2020b) destacam o desenvolvimento de competências digitais como elemento importante no processo de inovação de práticas didático-pedagógicas com o uso de TDIC.

A mediação é o elemento que permite aos professores assumirem uma postura de orientação das aprendizagens. Trata-se de evitar a centralização da figura docente na sala de aula, de forma a permitir o protagonismo discente. Possibilita-se a construção do conhecimento quando o aluno assume um papel ativo diante do currículo. Nessa perspectiva, espera-se que os estudantes compreendam conceitos e estabeleçam relações entre eles a partir do conhecimento prévio, de fontes de informação e da interação com colegas e professores. (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2019b).

A autoria é a possibilidade de criar conteúdo com recursos físicos e/ou digitais. Ela permite ao discente receber informações prontas e ressignificá-las a partir do contexto em que vive ou até mesmo criar algo novo. Softwares de criação de conteúdo em texto escrito, imagem estática, áudio e/ou vídeo são exemplos de recursos digitais que permitem criar vídeos, documentários, cartazes, panfletos, e-books, álbuns, podcasts e outros materiais. Segundo o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019b, p. 8), alcançar-se-ia, então, a “flexibilização da hierarquia e dos tempos e espaços da escola, potencializando novas formas de aprender, ensinar e lidar com o conhecimento.”

A colaboração é uma outra possibilidade que surge no contexto de uma Educação cibercultural. A utilização de TDIC permite construir conhecimentos e criar produtos em equipe, o que potencializa as interações que podem ser estabelecidas entre estudantes, professores, profissionais e pesquisadores, por exemplo. O trabalho colaborativo permite também resolver problemas reais a partir da multiplicidade de perspectivas de análise de situações que envolvem os sujeitos (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2019b). Nota-se que as fronteiras da colaboração não estão restritas ao ambiente escolar, podendo envolver pessoas que estejam em diferentes partes do mundo.

Desafios ao Desenvolvimento de Competências Digitais de Professores e Atuação Docente no Âmbito da BNCC

O desenvolvimento de competências digitais de professores pode ocorrer pela livre iniciativa docente fora do ambiente de trabalho ou como ação institucional de formação continuada. Compreende-se que esse desenvolvimento é um processo que não ocorre espontaneamente, necessitando de planejamento e engajamento. Não basta apenas construir conhecimentos teóricos, pois o uso de TDIC como recurso didático-pedagógico demanda também saberes práticos e capacidade de reflexão crítica sobre contribuições e efeitos desse uso.

Como ação institucional, o desenvolvimento de competências digitais de professores pode envolver o sistema de ensino e/ou a equipe gestora da escola (Diretor, Supervisor Pedagógico, Orientador Educacional e/ou Coordenador Pedagógico, por exemplo). Camargos Júnior (2020b) indica três desafios ao trabalho da gestão escolar: organização de ações de formação a partir das necessidades apresentadas pelos professores, acesso às TDIC em escolas com pouca ou nenhuma infraestrutura tecnológica e promoção de uma cultura de utilização dessas tecnologias em atividades didático-pedagógicas.

O primeiro desafio envolve o conhecimento por parte da equipe gestora sobre o que são e como desenvolver competências digitais de professores (CAMARGOS JÚNIOR, 2020b). Destaca-se que diretores, supervisores pedagógicos, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos também necessitam de formação. Articular recursos físicos e humanos da escola e da comunidade para esse fim nem sempre é fácil devido ao rol de atribuições que a equipe gestora já possui.

O segundo desafio indicado por Camargos Júnior (2020b) refere-se às escolas com pouca ou nenhuma tecnologia digital disponível aos professores e estudantes. Essa realidade dificulta o desenvolvimento de competências digitais e a realização de atividades didático-pedagógicas com o uso de TDIC. É um fator que também favorece a manutenção de práticas tradicionais e dificulta a experimentação de práticas inspiradas na cibercultura.

Promover uma cultura de uso de TDIC por professores é um desafio que assumirá proporções diferentes em cada escola, tal como os anteriores. As demandas por formação continuada, a infraestrutura tecnológica e a disposição dos professores em utilizar ou não TDIC podem acelerar ou retardar a formação dessa cultura (CAMARGOS JÚNIOR, 2020b). A concretização de mudanças nas práticas didático-pedagógicas de forma permanente demanda tempo e maturidade, sendo resultado de esforço coletivo e de um Projeto Político-Pedagógico aberto à inovação.

A questão do desenvolvimento de competências digitais para o uso de TDIC como recurso didático-pedagógico necessita iniciar na graduação. Segundo Imbernón (2011, p. 60), a formação docente inicial “deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado”. Ocorre, no entanto, que nem sempre os cursos de licenciatura abordam competências digitais de forma satisfatória (CAMARGOS JÚNIOR, 2020a), o que aumenta a demanda por formação continuada.

Parada (2016) alertou para o fato de que as TDIC podem envolver ideologias que apassivam os usuários. Ao utilizá-las como recurso didático-pedagógico, é necessário, então, refletir sobre essa tendência apassivadora e desenvolver práticas que contribuam para libertar a consciência de estudantes e professores (FREIRE, 1987). Segundo Leal, Miranda e Nova (2018), essas práticas devem permitir o engajamento estudantil na construção dos conhecimentos dentro e fora da sala de aula.

As metodologias ativas, que privilegiam o protagonismo do estudante na compreensão, criação e divulgação do saber, podem respaldar o trabalho docente mediado pela utilização de TDIC. Os conteúdos, competências e habilidades previstos na BNCC demandam um trabalho didático que supere a mera transmissão do conhecimento, o que pode indicar um desafio para alguns professores. O desenvolvimento de competências digitais por professores envolve saber utilizar TDIC de forma a permitir a aprendizagem ativa por parte dos discentes. É nesse sentido que Leal, Miranda e Nova (2018) recomendam que a formação docente inicial e continuada aborde as metodologias ativas, a fim de viabilizar aprendizagens significativas para os estudantes.

Um outro desafio no contexto do desenvolvimento de competências digitais seria o mapeamento de demandas de formação docente em grandes redes de ensino, tais como as estaduais e as de grandes cidades. Após o mapeamento, um desafio maior ainda seria a articulação de ações de formação continuada pelas Secretarias de Educação. O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019b, p. 21) destaca, então, que “planejar um percurso formativo para um grande número de professores implica arquitetar, estrategicamente, o plano segundo as possibilidades que emergem do contexto local e da realidade da rede de ensino”.

A maioria dos desafios apresentados relaciona-se com a formação docente. Leal, Miranda e Nova (2018) demonstram atenção especial em relação a esse aspecto, pois apenas o conhecimento teórico do conteúdo não é suficiente para um desempenho docente satisfatório no contexto cibercultural. Ignorar ou superar parcialmente os desafios ao desenvolvimento de competências digitais de professores pode contribuir para a perpetuação de práticas tradicionais nas salas de aula.

A exclusão de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no trabalho docente, a subutilização desses recursos e o uso apassivador de TDIC são algumas consequências geradas, em parte, por uma formação docente precária em relação às competências digitais. Imbernón (2011, p. 101) frisa, então, que “uma verdadeira mudança não pode ser proposta seriamente sem que se possua [...] uma nova mentalidade.” A formação de professores pode favorecer o desenvolvimento dessa mentalidade ou, pelo menos, despertar os docentes para uma reflexão crítica. Obviamente, há outros fatores que geram aquelas consequências, tais como recursos tecnológicos inexistentes ou sem condições de utilização e aspectos culturais que envolvem estudantes, professores e gestores escolares.

Considerando que a competência geral 5 da BNCC prevê que os estudantes utilizem TDIC de forma ética, crítica e criativa (BRASIL, 2017), os professores poderiam abordar esse uso de forma transdisciplinar. A atuação docente nesse contexto deveria envolver todos os componentes curriculares e explorar múltiplas situações de aprendizagem dentro e fora da sala de aula. No que se refere ao uso de TDIC no contexto da BNCC, também é papel dos

professores promover o desenvolvimento de competências digitais dos estudantes. Nesse sentido,

a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13).

Essa orientação presente na BNCC é coerente com a inovação indicada pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2019b). Atividades desenvolvidas com TDIC e metodologias ativas, por exemplo, podem ser estratégias para inovar no contexto cibercultural. As competências digitais surgem nesse contexto como elementos que favorecem o trabalho docente no sentido de instrumentalizar professores para decisões que envolvam a utilização de TDIC como recurso didático-pedagógico. Trata-se, portanto, de superar os desafios abordados nesta pesquisa para romper com o ensino tradicional baseado na figura do professor que transmite conhecimentos estanques com ou sem o uso de tecnologias digitais.

Considerações Finais

A suposição inicial encontrou respaldo em livros, artigos e documentos consultados. As fontes bibliográfico-documentais indicaram a existência de possíveis desafios ao desenvolvimento de competências digitais de professores. A análise desses desafios revelou que existe a possibilidade de que eles, caso não sejam superados, dificultem a inovação de práticas didático-pedagógicas no contexto do uso de TDIC para a implementação da BNCC. Considerando-se as limitações me-

todológicas deste estudo, destaca-se a necessidade de realizar pesquisas empíricas para verificar a real dimensão de cada um dos desafios abordados e encontrar outros.

Os professores, por iniciativa própria, podem desenvolver competências digitais e desenvolver atividades didáticas em uma perspectiva cibercultural. Eles podem, nesse sentido, realizar cursos de capacitação, extensão universitária e de pós-graduação, por exemplo. Ocorre, no entanto, que as equipes gestoras das escolas e os gestores das redes de ensino também são responsáveis pela formação continuada dos professores. Ações do Ministério da Educação, Secretarias de Educação e das escolas devem ser articuladas para promover o desenvolvimento profissional docente. Ressalta-se, ainda, a importância de realizar parcerias com membros da comunidade para desenvolver essas ações.

É oportuno considerar também que os desafios abordados neste estudo não representam uma perspectiva negativa em relação à implementação da BNCC com práticas ciberculturais. Esta pesquisa também não pretende atribuir um sentido pejorativo às práticas didático-pedagógicas realizadas sem o uso de TDIC, pois em muitas escolas elas podem ainda existir pela ausência ou precariedade de infraestrutura tecnológica. Esses desafios sinalizam, então, oportunidades para mudanças que poderão corresponder melhor às expectativas de estudantes em relação à escola contemporânea.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.
- CAMARGOS JÚNIOR, A. P. Abordagem de competências digitais em cursos de Pedagogia de universidades públicas na região de Ubá/MG. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, ano 6, n. 3, p. 10805-10818, mar. 2020a. Disponível em: <<http://brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/7432/6485>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

- _____. **Manual GCDPEB: Gestão de Competências Digitais de Professores de Educação Básica.** Veranópolis: Diálogo Freirianno, 2020b.
- CAMARGOS JÚNIOR, A. P.; SILVA, E. V. Formação continuada de professores alfabetizadores no contexto da cibercultura: contribuições à utilização de TIC na sala de aula. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, ano 5, n. 10, p. 22321-22345, out. 2019. Disponível em: <<http://www.brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/4197/3957>>. Acesso em: 16 mar. 2020.
- CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **CIEB Notas Técnicas 8: competências de professores e multiplicadores para o uso de TICs na Educação.** 2019a. Disponível em: <<http://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/06/CIEB-Notas-T%C3%A9cnicas-8-COMPET%C3%80NCIAS-2019.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2020.
- _____. **Guia prático para gestores educacionais: desenvolvimento de competências digitais de professores.** 2019b. Disponível em: <http://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/07/CIEB_GUIA-PR%C3%81TICO_-2019.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- COMISSÃO EUROPEIA. **Competências e tecnologias digitais na educação.** 2018. Disponível em: <https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/education-technology_pt>. Acesso em: 24 mar. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. C. C. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem.** São Paulo: Atlas, 2018.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu**: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores. Aveiro: UA Editora, 2018.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

PARADA, E. A. **TICs na escola**: balanço de teses e dissertações brasileiras. Curitiba: Appris, 2016.

SANTOS, C. A.; SALES, A. **As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no trabalho docente**. Curitiba: Appris, 2017.

O SISTEMA DE APRENDIZAGEM COMPLEXO DE UMA ESTUDANTE DE INGLÊS: O EFEITO BORBOLETA E A BEIRA DO CAOS

Isabelly Raiane Silva dos Santos

1 INTRODUÇÃO

A Teoria da Complexidade está primariamente relacionada à Física, mas também pode ser observada em áreas como Matemática, Biologia, Estudos Sociais e Aprendizagem de Idiomas (ROSA; CORREIO, 2016). Como postulado por Lersen-Freeman e Cameron (2008), esse paradigma lida com sistemas complexos e a interação entre seus componentes e agentes.

Sistemas complexos possuem características próprias. O efeito borboleta e a beira do caos são exemplos de aspectos que descrevem a natureza complexa. O primeiro diz respeito aos sistemas desorganizados e caóticos os quais podem se tornar organizados e padronizados devido a uma pequena alteração (VAN LIER, 2004). Já o segundo aspecto, como relatado por Ockerman (1997), se refere a um estado paradoxal enfrentado pelo sistema, ou seja, uma chance de encontrar a ordem ou o caos. Ambos os aspectos são influenciados por agentes que fazem parte dos sistemas. Compreender o papel desses agentes é essencial para explicar a trajetória dos sistemas complexos.

Outro tópico que orientará a parte teórica desta pesquisa é o Aconselhamento Linguageiro (AL), ou seja, um tipo de suporte no

qual professores se reúnem com alunos individualmente para oferecer conselhos e *feedback* e ajudá-los a desenvolver habilidades de aprendizagem autodirigida (REINDERS, 2008). O objetivo dessa prática é auxiliar alunos a encontrar maneiras de ter uma experiência significativa na aprendizagem de idiomas. Nesse processo, conselheiro e aconselhado trabalham juntos para construir uma trajetória de aprendizagem autônoma.

A ideia de que a Teoria da Complexidade esteja associada à aprendizagem de idiomas foi estabelecida nos últimos 20 anos. Muitos autores realizaram pesquisas utilizando esse paradigma. Nos Estados Unidos, Larsen-Freeman (1997) foi a pioneira. No Brasil, Paiva e Nascimento (2011) e Magno e Silva e Borges (2016) contribuíram para o crescimento deste campo de pesquisa. No AL, Reinders (2008) e Mynard (2012) forneceram ideias significativas no que diz respeito à aquisição de línguas estrangeiras.

O principal objetivo desta pesquisa cuja tendência metodológica se voltará para o método estudo de caso (CORDEIRO, 1999) é identificar evidências de aspectos relacionados à Teoria da Complexidade no AL. Mais especificamente, o estudo relatado neste artigo visa expor as possíveis consequências da beira do caos e do efeito borboleta vivenciados por sistemas complexos. Outro objetivo específico é analisar a influência de agentes quando os sistemas enfrentaram o efeito borboleta e as situações caóticas acima mencionadas.

Esta pesquisa empírica utilizou uma abordagem qualitativa. Para coletar dados, foram realizadas sessões de AL (MYNARD, 2012). A participante da pesquisa é uma discente do curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará (UFPA). A descrição de sua trajetória de aprendizagem foi necessária para analisar dois aspectos da Teoria da Complexidade: o efeito borboleta e a beira do caos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Teoria da Complexidade lida com sistemas complexos que interagem com outros sistemas complexos. Todos fazem parte de um sistema maior. Isso significa que existem interações mútuas entre muitos

componentes. A partir dessas interações, a totalidade emerge. Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 26) relatam que “um sistema complexo é um sistema com diferentes tipos de elementos, geralmente em grande número, que se conectam e interagem de maneiras diferentes e mutáveis”. Embora pareça que um sistema complexo não tenha ordem, existe uma ordem subjacente à aparente desordem.

A aprendizagem de língua estrangeira é definitivamente um sistema complexo. Ele está aberto à inserção de *input* contínuo ao qual os alunos se expõem. Não é linear, pois os estudantes não aprimoram suas habilidades uma a uma consecutivamente. Além do mais, na aprendizagem há diversos sistemas inter-relacionados: aluno, professor, família, amigos, motivação, autonomia e crenças, por exemplo. Portanto, há diversos agentes e componentes que se conectam e proporcionam dinamicidade ao sistema (LARSEN-FREEMAN, 1997).

O efeito borboleta é um fenômeno que pode ser observado em sistemas complexos. Foi observado pela primeira vez por Edward Lorenz em seus estudos sobre Meteorologia. “O efeito borboleta é a noção de que uma borboleta batendo asas em uma parte distante do mundo hoje pode transformar o padrão climático local no próximo mês” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 144). Segundo Magno e Silva e Borges (2016, p. 26), esse fenômeno demonstra que “pequenas perturbações em um sistema podem ter grandes consequências”. Esse aspecto pode ser observado na aprendizagem de línguas quando, por exemplo, um estudante realiza ações mínimas as quais geram resultados amplos, ou realiza ações grandiosas, que, no entanto, não resultam em consequências célebres.

Sistemas complexos podem enfrentar constantemente a beira do caos. Essa zona de transição metafórica perturba os sistemas e impede que eles se transformem em sistemas estacionários. “Um sistema próximo ou na beira do caos muda adaptativamente para manter a estabilidade, demonstrando um alto nível de flexibilidade e capacidade de resposta” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 58).

Ao associar o fenômeno mencionado, à aprendizagem de língua estrangeira, é possível mencionar que um estudante pode vivenciar a beira do caos diversas vezes. Por exemplo, falar em público pode ser um momento de tensão para muitos alunos. Nesse caso, o fenômeno

complexo será visível. Após a superação da fase turbulenta, o sistema do estudante irá se auto organizar e a beira do caos será superada por meio da adoção de alguma ação (enfrentar o medo e falar ou ficar calado, por exemplo).

Na aquisição de línguas estrangeiras, Paiva e Nascimento (2011, p. 194) afirmam que “a beira do caos é o ponto em que a aquisição sofre uma mudança repentina de um estado para outro e quando o aluno é desafiado e exposto ao risco de cometer erros e aprender por meio deles”. Enfrentar a beira do caos é essencial para sistemas complexos, caso contrário, eles estagnariam (PAIVA; NASCIMENTO, 2011).

O AL é uma prática que visa proporcionar ao aconselhado uma aprendizagem significativa e reflexiva. Reinders (2008, p. 13) diz que: “o aconselhamento linguageiro é uma forma de suporte ao idioma. Esse consiste em uma ou mais reuniões (*on-line* ou presencial) entre um conselheiro (um professor ou facilitador) e um aconselhado (aluno)”. Seguindo a mesma linha de pensamento, Carson e Mynard (2012, p. 4) afirmam que o AL “envolve a prática de ajudar alunos a direcionar seus próprios caminhos, a fim de se tornarem aprendentes de línguas mais autônomos”.

3 METODOLOGIA

O estudo de caso foi realizado na UFPA durante o primeiro semestre de 2018, embora grande parte dos dados tenha sido coletada desde o início de 2016. Os dados pertenceram ao período em que a participante assumiu o papel de aconselhada no AL.

A primeira reunião ocorreu em março de 2016. O encontro foi concretizado na Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³), um Centro de Auto Acesso (CAA) na UFPA que, segundo Gardner e Miller (1999), é definido como um espaço que fornece aos alunos materiais de aprendizado de idiomas para auto-estudo. Em outras palavras, seu objetivo é propiciar aos alunos uma maior independência na aprendizagem, a fim de promover a autonomia e aumentar a motivação.

A aconselhada é uma jovem que está em contato com o AL desde 2016. Três anos atrás, ela era caloura e havia iniciado o primeiro semestre no curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa na UFPA. Quando

adolescente, estudou inglês em uma escola de idiomas privada, mas seu nível de proficiência em inglês não era tão bom quanto ela almejava.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram desenhos, questionários, narrativas de aprendizagem, relatos orais e escritos, gravações de voz, ficha de metas, autoavaliações escritas e Teste de Estilos de Aprendizagem (FELDER; SOLOMAN, 1994). Os dados foram coletados durante as sessões de AL.

Os resultados foram analisados por meio de interpretação e comparação. A trajetória de aprendizagem da aconselhada foi descrita e analisada de acordo com as evidências do efeito borboleta e da beira do caos encontradas em sua trajetória. Os agentes também foram decisivos na investigação dessa trajetória, pois fazem parte da aprendizagem e influenciam a trajetória do sistema complexo.

4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

Nas subseções a seguir, o sistema complexo da aluna será analisado e seus resultados serão apresentados com base na revisão de literatura deste artigo. Na primeira subseção, a trajetória de aprendizagem é descrita. Posteriormente, pontos relevantes à trajetória vinculados à beira do caos serão interpretados. Na última seção, o foco será voltado para o efeito borboleta.

4.1 TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM DA APRENDENTE

Quando a aconselhada era mais jovem, estudou inglês em uma escola de idiomas privada. Por meio de uma narrativa de aprendizagem (ver APÊNDICE A), relatou como surgiu seu interesse pelo idioma estrangeiro:

[1] AC5CL22: Quando eu tinha doze anos, meu padrasto conversou com meus pais sobre a possibilidade de participar do concurso de bolsa de estudos do Aslan. Eles me explicaram a importância de conhecer outro idioma. Fiz o teste e recebi uma bolsa parcial. No Aslan, eu tive mais contato com o inglês e isso

me interessou. Comecei a prestar atenção nas letras e pesquisar o significado das músicas, ao invés de simplesmente ouvir os sons, como costumava fazer. Melhorei minha nota de inglês na escola (narrativa de aprendizagem).

Ela concluiu o curso avançado com sucesso, mas seu nível de proficiência não era tão bom quanto desejava. Além disso, costumava evitar falar em público porque era tímida. Assim, em 2016, decidiu iniciar a prática do AL. Em algumas sessões de AL, ela estabeleceu objetivos para ajudá-la a se tornar uma aprendente autônoma. No curso de graduação, apresentou seminários, apesar de não se sentir confiante. Para superar as barreiras relacionadas à habilidade da fala, assistiu vídeos, filmes e desenhos animados em inglês.

Alguns meses depois, a UFPA recebeu três assistentes de ensino de inglês: jovens americanos os quais aceitaram uma bolsa de estudos para ensinar aspectos da língua e cultura americana em universidades brasileiras. Eles forneceram à comunidade oficinas para melhorar a proficiência em inglês dos estudantes brasileiros. A aconselhada geralmente participava de seus *workshops*.

A participante passou a conversar em inglês com um amigo pelo *Skype*. Ela também se inscreveu em um projeto chamado Tandem. Este projeto visava emparelhar discentes brasileiros com estudantes estrangeiros matriculados na UFPA.

Diferentemente do início, os problemas relacionados à timidez eram menos frequentes. A estudante decidiu voltar a praticar o idioma estrangeiro. Ela ingressou em uma escola particular de idiomas coordenada por um de seus colegas da UFPA. Ao longo do curso, suas impressões foram as melhores. Lá, ela sempre se sentia confiante ao falar inglês. O ambiente teve um papel importante nesse processo, pois era flexível e seus colegas não a julgavam quando cometia erros, como costumava acontecer na universidade.

No segundo semestre de 2017, a estudante estava preocupada com seu desempenho em duas disciplinas acadêmicas: Prosa Anglófona e Linguística Aplicada. Ela acreditava que não seria aprovada nessas disciplinas porque estava sobrecarregada e seu investimento no curso de graduação não foi positivo o suficiente.

No final de 2017, o sistema da aconselhada já havia superado esse período instável. Ela havia começado o quinto semestre e todas suas tarefas haviam sido concluídas antes do prazo. No início de 2018, seu nível de proficiência havia aumentado e a comunicação em língua inglesa fluía melhor. Isso aumentou sua motivação. Então, ela se sentiu orgulhosa de si e mais feliz que antes.

No sistema analisado, o AL foi essencial para fornecer estratégias de aprendizagem e contribuir para uma trajetória de aprendizado bem-sucedida, como pode ser observado no seguinte comentário, retirado de um questionário respondido pela participante (ver APÊNDICE B):

[2] O AL foi muito importante. Através de dicas, pude melhorar minha audição, fala e motivação. Além disso, pude ver meu progresso, que dificilmente teria notado se estivesse sozinha (Questionário).

4.2 A BEIRA DO CAOS

Durante o período em que a aluna foi aconselhada, seu sistema enfrentou a beira do caos diversas vezes. A primeira evidência é vista no início da descrição da trajetória. Sempre que ela precisava falar em público, o sistema enfrentava a beira do caos. Isso implica que o sistema enfrentou um momento instável no qual esse precisou decidir qual caminho seguiria. Portanto, a aluna poderia enfrentar o medo e falar inglês em público ou desistir e deixar a situação difícil ao falar português ou mesmo ao falar nada, por exemplo. Nesse caso, os agentes envolvidos (ouvintes) afetaram a confiança da aluna.

Outra evidência está relacionada a uma das disciplinas do primeiro semestre: Produção e Compreensão de Textos Acadêmicos, quando a estudante apresentou um seminário. Segundo seus relatos, ela estava bastante confiante, mas segundos antes do início da apresentação, notou que a colega de classe integrante do mesmo grupo de trabalho não estava confortável o suficiente. Sendo assim, a aconselhada também sentiu medo e apreensão ao se apresentar.

No parágrafo acima, pode-se verificar que um agente (a colega de classe integrante do mesmo grupo que a aconselhada) influenciou todo

o sistema. Isso o levou a encontrar dois caminhos estabelecidos por uma bifurcação após enfrentar a beira do caos. “Os sistemas de aprendizagem avançam para a beira do caos porque o estado menos desejável de equilíbrio significaria a morte do sistema” (MENEZES, 2013, p. 68). No caso da trajetória específica, o contato com os agentes proporcionou uma mudança de fase que levou a trajetória a comportamentos emergentes. “Em sistemas complexos, cada componente ou agente se encontra em um ambiente produzido por suas interações com os outros agentes no sistema” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 143).

Como requisito para aprovação na disciplina Sintaxe, a aconselhada precisou apresentar outro seminário em inglês. Devido à grande quantidade de seminários e à ampla exposição ao inglês, sua autoconfiança aumentou consideravelmente. Por esse motivo, falar em público não era um problema naquele momento. Diferentemente da apresentação do seminário em Produção e Compreensão de Textos Acadêmicos, na ocasião de apresentação do seminário em Sintaxe, seu sistema não enfrentou a beira do caos. A aluna não foi mais desafiada e exposta ao risco de cometer erros. Por esse fator, nessa situação, seu sistema não enfrentou uma mudança repentina.

4.3 O EFEITO BORBOLETA

O efeito borboleta foi uma metáfora observada no sistema da aconselhada algumas vezes. Nesse fenômeno, pequenas ações realizadas por ela resultaram em mudanças significativas, ao mesmo tempo, grandes ações com foco na aprendizagem levaram a mudanças mínimas na trajetória.

A primeira meta de aprendizagem estabelecida pela participante seria alcançada pela prática da habilidade de compreensão oral. Algumas semanas depois, ela alcançou esse objetivo com sucesso. A escolha do primeiro objetivo, de acordo com relatos de AC5CL22, foi uma atitude simples de ser realizada e comum no início da prática de AL. Esse poderia ser cumprido ou não. No caso da aconselhada, a realização da ação implicou em enormes efeitos para sua trajetória. Nesse caso, o único agente envolvido no processo foi a conselheira. Essa contribuiu positivamente ao incentivar a aconselhada. Sendo assim, é possível no-

tar que comportamentos enormes podem causar efeitos menores, assim como “pequenas perturbações [...] podem levar a resultados avassaladores” (MENEZES, 2013, p. 67).

Em outra situação, a aluna negligenciou algumas tarefas nas disciplinas Prosa Anglófona e Linguística Aplicada. Segundo ela, essa negligência foi consequência do desinteresse dos membros do grupo de trabalho no qual estava inserida. A consequência trazida ao seu sistema pelos problemas de trabalho em grupo era imprevisível: ela se sentia triste, desanimada e frustrada com seus amigos e com sua aprendizagem. Apesar disso, semanas depois, a participante continuou experimentando novas maneiras de aprender por meio da interação com seus amigos. Segundo seus relatos, quando trabalhava em grupo, sempre adquiria novos conhecimentos. Nesta situação, o efeito borboleta é evidente. O sistema é imprevisível e sensível às condições iniciais. O efeito borboleta “ressalta a interdependência de todos os componentes do sistema” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 144).

5 CONCLUSÃO

O contato entre conselheira e aconselhada por meio das sessões de AL possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa. Dois anos de coleta de dados foram essenciais para fornecer informações a fim de descrever a trajetória da aluna e observar aspectos relacionados à beira do caos e ao efeito borboleta em seu sistema.

No sistema da participante, muitas evidências desses fenômenos complexos foram encontradas. No contexto da AC5CL22, embora o sistema enfrentasse a beira do caos e o efeito borboleta em várias situações, as consequências foram diferentes.

Ao longo da trajetória da aluna, a beira do caos levou o sistema a um ponto de tensão no qual foi decisivo escolher qual caminho o sistema seguiria. Enquanto algumas decisões trouxeram consequências negativas à aprendizagem (falta de autoconfiança, desânimo e melancolia), outras trouxeram efeitos positivos (aumento da auto-estima, autonomia e motivação).

O efeito borboleta, um fenômeno neutro, evidenciou a dependência das condições iniciais. O conselheiro e os amigos da aconselhada foram os principais agentes que contribuíram para que esse fenômeno

surgisse. Nesse contexto, uma pequena ação levou a grandes consequências. Dessa forma, ao associar a análise do sistema da aconselhada aos postulados da Teoria da Complexidade, observa-se que a trajetória de um sistema não pode ser totalmente previsível.

Portanto, foi possível perceber que perante os dois eventos caóticos visíveis no sistema investigado, tomando como base os dados coletados no período da pesquisa, as características desses eventos foram semelhantes, porém as consequências trazidas para o sistema, diferentes.

Estudos semelhantes, tais como os apresentados em Magno e Silva e Borges (2016) e Paiva e Nascimento (2011), evidenciam que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser compreendido a partir do prisma da Teoria da Complexidade. Ademais, aspectos como o efeito borboleta e a beira do caos podem influenciar o sistema tanto de modo positivo quanto negativo. Além disso, é demonstrado que, muitas vezes, o AL pode adquirir um papel fundamental no processo de autonomização de aconselhados, uma vez que possivelmente propiciará tomada de consciência, fazendo com que o estudante guie sua própria aprendizagem.

6 REFERÊNCIAS

- CARSON, L.; MYNARD, J. Introduction. In: MYNARD, J.; CARSON, L. (Ed.). *Advising in Language Learning: dialogue, tools and context*. Harlow: Pearson, 2012. cap. 1, p. 3-25.
- CORDEIRO, D. *Ciência, pesquisa e trabalho científico: uma abordagem metodológica*. Goiânia: Editora da ECG, 1999.
- FELDER, R; SOLOMAN, B. *Index of Learning Styles Questionnaires*. 1994. Retrieved from: <<https://www.webtools.ncsu.edu/learningstyles/>>. Acesso em: 06/12/2017.
- GARDNER, D.; MILLER, L. *Establishing Self-Acess: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos / Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*. Oxford, v.2, n.18, p. 141-165, 1997.

- LARSEN-FREEMAN, D. Complexity Theory: The lessons continue. In: ORTEGA, L.; HAN, Z. *Complexity Theory and Language Development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017, p. 11-50.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- MAGNO E SILVA, W.; BORGES, E. (Orgs.). *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016.
- MENEZES, V. Chaos and the complexity of second language acquisition. In: BENSON, P.; COOKER, L. (Eds.). *The applied linguistic individual: sociocultural approaches to identity, agency and autonomy*. Sheffield: Equinox Publishing Ltd., 2013. p. 59-74.
- MYNARD, J. A suggested model for advising in language learning. In: MYNARD, J.; CARSON, L. (Ed.). *Advising in Language Learning: dialogue, tools and context*. Harlow: Pearson, 2012. cap. 2, p. 26-40.
- OCKERMAN C. Facilitating and learning at the edge of chaos: expanding the context of experiential education. *Annual AEE International Conference Proceedings*. Pittsburgh, v. 1, n. 1, p. 1-7, 1997.
- PAIVA, V.; NASCIMENTO, M. (Orgs.). *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- REINDERS, H. The what, why, and how of language advising. *MexTESOL*. Cidade do México, v. 32, n. 2, p. 13-22, 2008.
- ROSA, G.; CORREIA, V. Paradigma da Complexidade e Linguística Aplicada: Relações e Propriedades a Partir de Produções Cinematográficas. *Revista do SELL*. Uberaba, v. 5, n. 1, p. 1-23, 2016.
- VAN LIER, L. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS -
FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Projeto de Pesquisa: Paradigma da complexidade na aprendizagem de línguas adicionais em espaços ampliados: autonomia, motivação e aconselhamento.

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Walkyria Magno e Silva

Narrativa Inicial de Aprendizagem de LE

Aconselhado		Matrícula	
Conselheiro			

- **Instruções:**

Caro aconselhado, nesta narrativa, você irá discorrer sobre como se deu a sua trajetória de aprendizagem de línguas estrangeiras. Tente explicar cuidadosamente como se deu o seu primeiro contato com a LE, como isso lhe afetou e tudo o que resultou deste contato. Busque em sua memória experiências marcantes, nos mais diversos períodos de sua vida; desde a infância, passando pela vida escolar, até o presente momento. Quanto mais você escrever, melhor.

My first contact with English had been at third grade. And that time, I did not have affinity with the language. And for me, it was just another school subject.

When I was twelve years old my step-father talked with my parents about the possibility that I join Aslan scholarship contest. They explained to me the importance about know another language. I did the test and got a partial scholarship.

At Aslan, I had more contact with English and it's interested me. And I started to pay attention to the lyrics and search the meaning of the songs and just not listen the sounds - like I used to do. I improved my English grade at school.

I started the course at the fourth level of Kids. In the Kids Graduation Party we staged Grease. My parents went to Graduation Party but my stepfather could not go because he was sick and stood at home.

When I was finishing the eighth grade of Elementary School my parents asked me what I wanted to be when I grew up. I wanted to work making contact with people and helping them. So, I answered that I wanted be a Math Teacher. My father liked the idea but my mother disliked. She said that Teacher works very hard and earns little. They asked me to choose another profession. "So, I want to be a doctor!". This way I would help people too. In the first year of High School I disliked Math.

Once - when I was at the fourth level at Aslan - I had to do a second call test, Oral Test, [...]. There was a time that I disliked English and I stopped to dedicate myself as before [...].

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS -
FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Projeto de Pesquisa: Paradigma da complexidade na aprendizagem de línguas adicionais em espaços ampliados: autonomia, motivação e aconselhamento.

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Walkyria Magno e Silva

Questionário Semi Estruturado - Semestral

Conselheiro	
Aconselhado	Matrícula

i. Quais são suas dificuldades atuais?

--

ii. O que você faz para resolver isso?

--

iii. De que forma o aconselhamento pode ajudar?

iv. No que você melhorou desde o último questionário?

v. Que papel teve o aconselhamento nesse processo?

vi. O que você espera que o seu conselheiro faça daqui para diante?

O ESTIGMA DO BULLYING E A HOMOFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Jackelline Fraga Pessanha

Marcelo Sant'Anna Vieira Gomes

1 INTRODUÇÃO

Promover o bem estar de todos, sem preconceito de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação: isso é o que estabelece o art. 3º, de atual Carta Constitucional. Esse dispositivo foi inserido pelo legislador constituinte, entre o rol de objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, com o escopo de enunciar que as ações praticadas em sociedade, devem visar o respeito à individualidade e à condição pessoal de cada cidadão.

Ocorre que, muito embora na literalidade o dispositivo pareça demonstrar um avanço em termos de civilidade, na prática, não é isso que vem sendo vislumbrado. Agressões físicas e psicológicas acabaram se tornando ações tão comuns, de modo que o Estado passa, então, a perder o controle sobre a sociedade, e a conviver com algo similar ao estado da natureza descrito por Thomas Hobbes (2008), em que se vive em constante guerra de todos contra todos, eis que o poder da violência é tido como ilimitado.

É aqui que se torna preocupante o foco do presente estudo, a análise do bullying praticado em sociedade e os transtornos que pode ele trazer à formação do futuro cidadão. Como corte metodológico,

se busca analisar o fenômeno sob a perspectiva da discriminação de qualquer forma, vem trazendo problemas que merecem uma maior preocupação por parte dos operadores do Direito e da sociedade como um todo – devendo os educadores estarem colocados na condição de personagens essenciais.

Estabeleça-se que eles são essenciais, pois é dentro das escolas que as crianças e os adolescentes passam a maior parte do tempo durante sua formação, razão pela qual é necessário que existam medidas efetivas e eficazes para evitar a difusão de atos discriminatórios. Nesta abordagem, utiliza-se do método hipotético-dedutivo, tendo em vista que se está a particularizar as questões do bullying, a partir de dados colhidos na generalidade, ou seja, dados já amplamente difundidos em nosso contexto social.

O primeiro tópico faz uma análise da violência que vem sendo vislumbrada atualmente, fazendo alusão a uma completa barbárie decorrente da não-reação social às ações violentas que se tornam cada dia mais comuns. Ademais, tem por escopo analisar o bullying de maneira a elucidar seu conceito, as formas como ele é praticado, como caracterizá-lo, assim como fazer uma análise de dados estatísticos recentes que demonstrem como tem esse fenômeno se difundido no ambiente escolar.

O último tópico busca demonstrar a necessidade de atuação dos vários setores da sociedade civil, com o objetivo de incutir na cabeça das crianças e adolescentes uma mudança comportamental em relação a atos preconceituosos e, assim, evitar a difusão do bullying.

2 BULLYING: UM PANORAMA GERAL SOBRE ESSA PRÁTICA RECORRENTE EM NOSSA SOCIEDADE

A violência já não é algo tão incomum em nossa sociedade. A todo o momento somos bombardeados pelos meios de comunicação com notícias e imagens que descrevem a força com que esse fenômeno tem sido difundido e a ênfase que tem sido atribuída à publicidade de casos ligados à homicídios, roubos, sequestros e estupro, por exemplo. Diante desse cenário nada satisfatório, percebe-se que a educação de nossas crianças e adolescentes vem sendo cada vez mais prejudicada

por essa banalização da violência. Isso se dá em decorrência de elas estarem, constante e cotidianamente expostas a toda essa barbárie social, internalizando esses fatos como se fossem absolutamente normais. E não são!

É nesse contexto que se observa a prática reiterada de violência dentro das instituições de ensino, entre crianças e adolescentes. Aquilo que inicialmente poderia ser considerado como uma simples brincadeira, chacota ou zombaria, adquire, então, uma conotação de proporções maiores, trazendo transtornos de ordem física e/ou psicológica. A toda essa violência observada, dá-se o nome de bullying. De acordo com psicanalista Sônia Makaron (2003, p. 1), o conceito da palavra bullying se refere à prática de atos por um indivíduo, em que o agressor se porta como um “valentão” perante seu semelhante, o agredindo física e/ou moralmente. Assim afirma a autora

O termo anglo saxônico bullying é utilizado para descrever atos de agressão física ou psicológica de caráter intencional, repetitivo e sem motivação aparente, provocados por uma ou mais pessoas contra um colega em desvantagem de poder, com o objetivo de causar dor e humilhação. Insultos, exposição ao ridículo, difamação e agressões mais veladas como rejeição e isolamento são exemplos dessa prática (Makaron, 2003, p. 1).

Desse excerto, constata-se que o tema é espinhoso e merece uma maior preocupação por parte dos operadores do Direito, assim como dos profissionais diretamente ligados ao processo educacional (diretores, professores, educadores, pedagogos). É necessário ter em mente que o problema é grave e que há necessidade de compreendê-lo em sua essência, com o escopo de buscar uma mudança efetiva e evitar que casos desse tipo não voltem a ocorrer e entrem para a estatística de um cenário desastroso. Não há como se admitir que crianças e adolescentes continuem se agredindo mutuamente e não haja um movimento contrário à perpetuação dessas práticas seja na sociedade civil, seja dentro das próprias escolas: mudanças precisam ser realizadas urgentemente.

Extraindo dados da literatura estrangeira, tem-se que práticas de violência no ambiente escolar não datam de período tão recente.

Analisando as constatações de Dan Olweus (1994), percebe-se que o fenômeno bullying foi adquirindo espaço em várias partes do globo, ao longo de algumas décadas, sendo que apenas, recentemente, os estudiosos passaram a observá-lo sob uma nova perspectiva, dando relevância ao tema, haja vista a popularização dos casos. De acordo com o autor

O fato de que algumas crianças serem frequentemente e sistematicamente perseguidas e atacadas por outras crianças têm sido descrita em obras literárias, e vários adultos têm experiências pessoais de seus próprios tempos de escola. Embora muitos tenham se familiarizado com o problema agressor / vítima, somente no início de 1970 que foram feitos esforços para estudá-lo sistematicamente (Olweus, 1973. 1978). Por um tempo considerável, essas tentativas foram realizadas, em grande parte, na Escandinávia. Na década de 1980 e início dos anos de 1990, no entanto, o bullying entre os estudantes tem recebido alguma atenção do público no Japão, Inglaterra, Austrália, Estados Unidos, e outros países. Na atualidade, há indicações claras de um movimento crescente da sociedade, para investigar sobre os problemas do agressor / vítima em várias partes do mundo (Olweus, 1994, p. 97) (tradução livre).

No Brasil, assim como nos demais países do globo, o fenômeno do bullying não foge a essa regra. Várias são as práticas vislumbradas no âmbito escolar – e mesmo fora dele – que levam a crer que um grande quantitativo de crianças brasileiras tem estado propenso a praticar atos contra seus colegas, pelo simples prazer de zombar e humilhar.

A Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência –ABPA–, descreve o bullying como sendo qualquer ato inserido na relação abaixo, da seguinte forma “colocar apelidos, ofender, zoar, gozar, escarnar, sacanear, humilhar, fazer sofrer, discriminar, excluir, isolar, ignorar, intimidar, perseguir, assediar, aterrorizar, amedrontar, tiranizar, dominar, agredir, bater, chutar, empurrar, ferir, roubar, quebrar pertences” (Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência –ABPA–, 2006, p. 1).

Logicamente, não há como sobrelevar qualquer brincadeira à condição de bullying, ou seja, não há como estabelecer que qualquer atitude praticada entre jovens e adolescentes possa ser enquadrada nesse fenômeno pelo simples fato de se tratar de brincadeira de umas com as outras.

Por outro lado, percebe-se que na medida em que a brincadeira passa a não mais “ter graça”, a prática reiterada dos atos de violência física ou moral passa a trazer transtornos àquela criança ou adolescente, que, fatalmente, inferirão na formação do cidadão que a sociedade espera. É por esse motivo que devemos considerar, para efeitos deste trabalho, que crianças e adolescentes sejam denominados de socialmente hipossuficientes, terminologia que, ao que parece, melhor se adéqua aos padrões que aqui se pretende defender.

Diga-se socialmente, hipossuficientes, tendo em vista que não possuem ainda o pleno exercício de seus direitos e deveres, o que inviabiliza sua autodefesa contra quaisquer ingerências estatais e/ou de particulares. Por esse motivo é que o Estado deve a eles sua total proteção de forma que “no exercício da função administrativa o agente público não pode se esquivar de fazer prevalecer os interesses socialmente hipossuficientes” (Marques, 2002, p. 165). Ao estabelecer essa premissa, tem-se que a proteção das crianças e adolescentes deve ser integral, fazendo com que seja concretizado o que a própria Carta Constitucional estabelece em seu art. 227, afirmando que

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

Veja, o próprio dispositivo constitucional é claro no sentido de que é dever de todos colocar as crianças, jovens e adolescentes a salvo de qualquer discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Se o próprio legislador constituinte consignou a necessidade de resguardá-los desse tipo de prática, como podem existir tantos ca-

sos de bullying que chegam às vias de gerar, o “revanchismo” no oprimido de forma a que ele pratique verdadeiras carnificinas com a finalidade de, assim, poder amenizar seu sofrimento e dor?— veja o exemplo do homicídio de crianças em Realengo no Rio de Janeiro (Jornal G1, 2013, p. 01).

É por esse motivo que importantes instrumentos legislativos são criados com o escopo de regulamentar a proteção que tanto se almeja. Nesse contexto, promulgado apenas dois anos após a Carta Constitucional de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, 1990) descreve, de maneira minuciosa, quais os direitos devidamente garantidos a essa parcela da população e o dever de todos em zelar por sua garantia e manutenção. Em um primeiro momento, frise-se que crianças e adolescentes, para efeitos legais (art. 2º da referida lei), são divididos da seguinte forma: a) crianças: até doze anos de idade incompletos; b) adolescentes: entre doze e dezoito anos de idade.

Portanto, essa proteção se torna necessária, haja vista que são cidadãos em desenvolvimento, necessitando apreender parâmetros de ética, moral e bons costumes, para terem como conviver bem em sociedade. Com o intuito de estabelecer um desenvolvimento físico e mental adequado, o Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece nos artigos 2º e 3º, os direitos fundamentais desses indivíduos e os deveres da coletividade para com eles, a fim de que se tornem “cidadãos do futuro” mais preparados

Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, 1990).

Pois bem. Talvez todos os direitos e deveres acima discriminados não estejam sendo observados e garantidos de maneira adequada. A falta de preparo dos envolvidos no processo de educação de crianças e adolescentes tem trazido consequências nada satisfatórias para as es-

tatísticas levantadas pelos órgãos de pesquisa. De acordo com dados divulgados pela Organização das Nações Unidas (2016), é alarmante a situação das crianças e adolescentes ao redor do globo quanto a esse tipo de violência:

Pesquisa realizada pelas Nações Unidas no ano passado com 100 mil crianças e jovens de 18 países mostrou que, em média, metade deles sofreu algum tipo de bullying por razões como aparência física, gênero, orientação sexual, etnia ou país de origem. [...]

Os números constam no relatório “Pondo fim à tormenta: combatendo o bullying do jardim de infância ao ciberespaço”, realizado pelo representante do secretário-geral da ONU para o combate à violência contra a criança e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

No Brasil, esse percentual é de 43%, taxa semelhante a outros países da região: Argentina (47,8%), Chile (33,2%), Uruguai (36,7%) e Colômbia (43,5%). Em países desenvolvidos, a taxa também gira em torno de 40% a 50%, como é o caso de Alemanha (35,7%), Noruega (40,4%) e Espanha (39,8%). (Organização das Nações Unidas - ONU, 2016).

Analisando os dados acima, percebe-se que 43% das crianças e adolescentes em idade escolar já sofreram bullying, bem como que aproximadamente metade delas, a nível global enfrentaram esse tipo de agressão. Reduzindo o campo de abrangência para a pesquisa realizada pelo IBGE (2016), os dados tornam-se ainda mais assustadores, tendo em vista que “o percentual de alunos que informaram praticar bullying (esculchar, zombar, magoar, intimidar ou caçoar algum de seus colegas da escola de tal forma que ele tenha ficado magoado, aborrecido, ofendido ou humilhado) nas escolas para as quais há uma regra de proibição atinge 20,1%; naquelas onde inexiste a norma, o percentual de escolares que relataram a prática foi 17,1%” (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2016, p. 38).

Em suma, isso quer dizer que, havendo ou não havendo proibição, não há uma preocupação por parte daqueles que optam por esse tipo de

prática. Permanecem quase inalteradas as estatísticas, impulsionando a análise de que a simples norma proibitiva, não tem o condão de evitar o problema.

Da mesma forma, importante mencionar que o grande problema atual que gera preocupação diz respeito ao respeito a violência homofóbica. De acordo com a definição do termo (Borrillo, 2010), homofobia se caracteriza por ser

uma manifestação arbitrária que consiste em designar o outro como contrário, inferior ou anormal; por sua diferença irreduzível, ele é posicionado a distância, fora do universo comum dos humanos. Crime abominável, amor vergonhoso, gosto depravado, costume infame, paixão ignominiosa, pecado contra a natureza, vício de Sodoma – outras tantas designações que, durante vários séculos serviram para qualificar o desejo e as relações sexuais ou afetivas entre pessoas do mesmo sexo (Borrillo, 2010, p. 13).

A homofobia, portanto, surge a partir de uma concepção de intolerância por parte da sociedade em aceitar as diferenças. Não há como se conceber que o simples fato de uma pessoa não seguir os padrões impostos pela sociedade, com relação aos relacionamentos heterossexuais, que poderia ela ser considerada uma espécie de “alienígena em meio a terráqueos”.

Ocorre que, infelizmente, o que se tem percebido é uma dificuldade por parte dos pais e educadores em tratar com crianças e adolescentes sobre essas novas famílias que são formadas. Até certo ponto, não se pode culpar os pais ao terem dificuldade em tratar do tema, pois até para eles próprios essa situação é nova. Até anos atrás, sabia-se da existência de pessoas que tinham desejos por manter relações com pessoas do mesmo sexo.

Contudo, em uma sociedade absolutamente machista como é a brasileira, esses sentimentos acabavam ficando contidos. Ainda assim, em uma sociedade que prima pela igualdade de todos, não há como manter-se inerte diante dessa situação. Assim é que, possivelmente, a escola seja um ambiente apropriado para esse tipo de debate. A intole-

rância já não pode ser deixada de lado, entendendo-se como algo absolutamente normal. Ocorre que, estudos constatam que a homofobia pode não ser algo tão anormal do ponto de vista do agressor. De acordo com alguns dados pesquisados

As reações homofóbicas mais violentas provêm, em geral, de pessoas que lutam contra seus próprios desejos homossexuais. Nesse sentido, chegou a ser proposta uma explicação sobre a dinâmica psicológica segundo a qual a violência irracional contra gays é o resultado da projeção de um sentimento insuportável de identificação inconsciente com a homossexualidade, de tal modo que o homossexual colocaria o homofóbico diante de sua própria homossexualidade experimentada como intolerável. A violência contra os homossexuais é apenas a manifestação do ódio de si mesmo ou, melhor dizendo, da parte homossexual de si que o indivíduo teria vontade de eliminar (Borrillo, 2010, p. 97).

Assim sendo, esse sentimento contido por parte de quem pratica e/ou demonstra atos contrários à homossexualidade, pode ter íntima reação com seus próprios desejos de estar inserido naquele contexto. Contudo, da mesma forma que possui o desejo, há um conflito interno em que o indivíduo tenta extirpá-lo de sua personalidade, e não conseguindo, utiliza-se de violência com seus pares, como se aquilo solucionasse seu problema interno.

É diante disso que se percebe que o tema merece uma atenção e cuidado por parte da família e da sociedade, a fim de que seja possível tratar das diferenças de maneira saudável, a fim de evitar a difusão de violência, sem que se estude as causas do problema. Tudo deve girar em torno de se entender o problema e até que ponto cada setor da sociedade pode influenciar para a alteração desse grave problema.

Assim, deve-se deixar claro que a homofobia, em breve síntese, deve ser considerada como “disfunção psicológica, resultado de um conflito mal resolvido durante a infância e que provocaria uma projeção inconsciente contra pessoas, supostamente, homossexuais” (Borrillo, 2010, p. 97). Esse, portanto, é o ponto de partida do leitor para entender o que se pretende analisar acerca do papel da escola, da família e da sociedade, na busca de alteração da realidade social e, assim, se evitando que casos decorrentes de bullying, continuem a ser praticados de maneira descontrolada.

3 BULLYING E HOMOFOBIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Analisando as premissas anteriormente estabelecidas, percebe-se que uma falha grave tem permeado a formação de nossas crianças e adolescentes. Em pleno século XXI, já não se pode mais admitir que haja tanto preconceito arraigado na mentalidade de nossas crianças, a ponto de humilharem seus colegas de sala de aula, pelo simples fato de zombar. Esse sentimento homofóbico já parte do núcleo familiar dessas crianças e adolescentes. Infelizmente, o cenário vislumbrado na atualidade é muito sério, na medida em que

Com os jovens gays, lésbicas e transgêneros a realidade é tragicamente oposta: pais e mães repetem o refrão popular – “prefiro um filho morto do que viado!” ou “antes uma filha puta do que sapatão”. Muitos são os registros de jovens homossexuais que sofreram graves constrangimentos e violência psíquica dentro do próprio lar quando foram descobertos: insultos, agressões, tratamentos compulsórios destinados à “cura” da sua orientação sexual, expulsão de casa e até casos extremos de execução. Recentemente, num bairro periférico de Salvador, um avô espancou seu neto negro até à morte quando descobriu que era gay, e um pai baiano de classe média ao ser informado que seu filho era homossexual, deu-lhe um revólver determinando “Se mate! Pois na nossa família nunca teve viado” (Mott, 2012, p. 177).

O trecho acima demonstra o claro pensamento da grande maioria da população brasileira. Há que se ter bem delimitado em nossa mente que a população brasileira mantém arraigado há bastante tempo a característica de ser machista. Tempos estes em que a mulher é submissa ao seu marido e que, sequer, possuía CPF- Cadastro de Pessoas Físicas próprio – necessitava utilizar de seu marido.

Agora pense: se os homossexuais já podem sofrer esse tipo de discriminação dentro de sua própria residência, é correto que a sociedade faça questão de os rebaixar ainda mais? A resposta mais correta

é a de que, obviamente, não. A criação das gerações passadas resultou nesse quadro desastroso que merece ser superado. Paradigmas merecem ser alterados.

Não é porque um pai criou seu filho com um pensamento machista que, necessariamente, precisará ele se utilizar deste pensamento para humilhar seus semelhantes. Trata-se de uma questão de educação e respeito às diferenças.

E o mais importante, o Estado Brasileiro estabeleceu como objetivo fundamental o de não estabelecer qualquer tipo de diferença decorrente de discriminação, como se percebe do dispositivo que, a seguir, se transcreve “Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988).

Ora, se o Estado mesmo traz esse compromisso constitucional, deve ele cumprir à risca com seu mandamento, sob pena de estar violando frontalmente dispositivo constitucional. E não é bem o que vem sendo feito. Não se está a vislumbrar políticas afirmativas capazes de surtir o efeito de fazer cessar esse movimento homofóbico, que se espalha pelo país. Inclusive, a omissão é cada vez mais gritante que

Chega a ser criminoso o descaso e omissão dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário em reconhecer a urgência de propor medidas afirmativas que reduzam a violência homofóbica no país, viabilizando uma inadiável revolução nas mentalidades dos formadores de opinião, a fim de superar o preconceito e discriminação presentes em todas as esferas públicas de nossa sociedade. Do mesmo modo como existe Funai, Fundação Palmares, Secretaria Nacional da Mulheres, urge que seja criada uma Secretaria da Cidadania Homossexual, com vistas a erradicar a homofobia em nosso meio (Mott, 2012, p. 180).

É nesse contexto que as Instituições de Ensino têm o poder para modificar essa realidade: sejam elas públicas ou particulares. A necessidade de se formar um cidadão desprovido de preconceitos é função de todos os setores da sociedade. Contudo, a escola é o

ambiente em que as crianças passam a maior parte do tempo de sua formação. Assim, importante que esse tipo de assunto seja tratado e preconceitos consigam ser desatados. Só que de nada adianta educar as crianças se os pais não tiverem uma parcela de influência nessa mudança almejada. Por esse motivo, é importante que as Instituições de Ensino consigam estabelecer dinâmicas com pais e alunos, a fim de que ambos compreendam a verdadeira essência do não ter preconceito.

Como tratado desde o início, a criação dos pais desses jovens e adolescentes foi regada por profundos sentimentos preconceituosos: é hora de mudar essa sistemática social. Para que isso seja possível, a família deve estar ainda mais integrada no seio escolar, com o intuito de contribuir para o debate, apreender conhecimento e dialogar com professores e seus filhos, em conjunto.

Pondere-se que o sistema normativo brasileiro já vinha admitindo a união estável entre pessoas do mesmo sexo e a adoção por casais homossexuais. Após o julgamento da ADI 4.277/DF e da ADPF 132/RJ, já não pairaram mais dúvidas quanto à possibilidade de uniões estáveis homoafetivas, exatamente, em decorrência do estabelecido no art. 3º, inciso IV, da Carta Constitucional de 1988.

Importante consignar que as mudanças não se estagnaram no reconhecimento da união estável homossexual. A Resolução n.º 175, de 14 de maio de 2013, disciplina, a partir do julgamento das duas ações acima mencionadas que os cartórios passam a ser proibidos de recusar o casamento civil entre pessoas do mesmo sexo, assim como não podem proibir que haja a conversão das uniões homoafetivas em casamento.

Então, ainda que o Brasil ainda possa ser considerado como machista no seio familiar, o sistema normativo tem buscado se adequar às novas realidades colocadas à sua apreciação. Essas mudanças ocorrem, seja por intermédio da atividade judicial, para evitar que as omissões estatais prejudiquem o exercício de direitos fundamentais, ou então, criando instrumentos normativos com foco na máxima efetividade dos direitos da sociedade.

Percebendo que há omissão legislativa, o Judiciário tem estabelecido meios com base na principiologia para efetivar esse tipo de adoção e assim garantir que haja um desenvolvimento adequado à essa criança e a esse adolescente. Nada mais correto essa atitude, uma vez que o

próprio legislador infraconstitucional omissivo, estabelece no Estatuto da Criança e Adolescente que

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, 1990).

Assim, para garantir a máxima proteção dessas crianças, é possível inseri-las em lares de pessoas do mesmo sexo, para que possam se desenvolver humanisticamente e com toda a dignidade que deve ser inerente ao ser humano. Ante essa constatação, o Estado, sociedade e família têm o dever de estabelecer medidas para que o ambiente geral que essa criança irá se desenvolver seja adequado e totalmente afastado de discriminações e preconceitos. Infelizmente, não é isso que acontece.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabelece que “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 1996).

Ora, se a formação do cidadão depende da integração dos vários setores da sociedade civil, é isso que vem faltando para que o quadro do bullying seja revertido. Campanhas governamentais mais antigas, planos de ensino mais adaptados, discussão sobre temas polêmicos dentro das Instituições de Ensino acabam sendo as maiores promessas para que seja possível a criação de uma sociedade mais justa e igualitária e desprovida de preconceitos.

Nada mais atual, portanto, que a música de Gabriel O Pensador, Até quando, na medida em que o cantor afirma: “Até quando você vai levando? (Porrada! Porrada!!), até quando vai ficar sem fazer nada?, Até quando você vai levando? (Porrada! Porrada!!), até quando vai ser saco de pancada?”. Urge, claramente, a necessidade de mudança do paradigma social atual, a fim de que se tenha a plena ciência de que a

orientação sexual de determinado indivíduo não pode ser determinante para torná-lo diferente dos demais.

Da mesma forma que a orientação sexual, qualquer discriminação que deturpe os preceitos estatuídos pela Carta Constitucional vigente devem ser extirpados. E mais, cabe à sociedade civil, aos Entes Governamentais e às Instituições de Ensino – essa última com papel extremamente sobrelevado em relação aos demais – que identifiquem possíveis problemas que ocorram em seu ambiente e incentivem, a partir do diálogo, a quebra de qualquer preconceito.

Nesse sentido, é importante que o Estado Brasileiro extirpe, de uma vez por todas, qualquer tentativa de segregar discussões acerca do tema da sala de aula, evitando utilização de métodos retrógrados de ensino, na medida em que tenta estabelecer a existência de uma única forma de “família-padrão”.

Não se pode conceber que, em pleno século XXI, ainda os entes governamentais tentem ir contra o texto constitucional e sua interpretação que já foi firmada pelo Supremo Tribunal Federal e condiz com as relações da sociedade atual. Afinal de contas, o direito deve se atentar, sempre, às mudanças sociais e as políticas governamentais devem caminhar no mesmo sentido.

Excluir determinado tipo de literatura, querer estabelecer o bordão “menino usa azul e menina usa rosa”, além de conservador demais, é extremamente agressivo e discriminatório para com o ser humano. Deve ser medida essencial do governo o respeito à diferença que perpassa a questão relativa à diversidade sexual.

Incumbe também ao Poder Público o estabelecimento de formação continuada de educadores de uma forma geral, para que fiquem atentos aos novos contextos sociais e não adotem instrumentos de ensino que ampliem as práticas de *bullying*, ao estabelecerem práticas que internalizem pré-concepções retrógradas e que não possuem o condão de evoluir em paralelo à sociedade e, por vezes, indo contra os próprios anseios sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O bullying é um problema real e latente. Da mesma forma que o bullying vem trazendo muitos transtornos à formação psíquico-social

das crianças e adolescentes, o preconceito tem sido a “pedra no sapato” da sociedade atual. Inseridos em uma sociedade machista, a dificuldade em se aceitar as diferenças tem sido algo não muito aceito.

Como vislumbrado no transcorrer deste trabalho, dados dão conta de que pais chegam ao ponto de espancar seus filhos quando descobrem que possuem orientação sexual diversa da heterossexual. Importante mencionar que, se o preconceito já se inicia dentro de casa, o problema toma proporções muito mais vultosas quando se está a tratar de relações interpessoais.

Crianças e adolescentes que já tem o costume de caçoar de colegas por serem gordos, magros, altos, baixos, muito inteligentes, cheios de espinha, agora passam a assumir uma nova forma de assediar moralmente: gay ou o filho do gay. Logicamente que não se afasta a razão disso tudo, a criação de pais e avós sempre esteve direcionada para o relacionamento afetivo heterossexual. Diante disso, ainda é muito difícil perceber que as relações se alteraram e que cada um pode assumir a orientação sexual que melhor lhe aprouver.

Por esse motivo é que se entende que o cidadão do futuro deve ser um cidadão sem preconceitos. Sem preconceitos, exatamente, porque entende que as diferenças existem e que eles devem respeitá-las, sob pena de agredir moralmente seu semelhante e ser sancionado por essa conduta. Ainda assim, a sanção não é a solução.

O papel da escola se torna essencial, na medida que é naquele ambiente que jovens e adolescentes passam a maior parte da sua vida infantil e juvenil, até se tornarem adultos. É ali que esses temas merecem ser levantados e debatidos. Não que os outros setores da sociedade não tenham responsabilidade por essa situação: tem e precisam agir.

O Estado tem se mostrado muito omissos em relação ao tema. A partir disso, releva mencionar que para que haja uma mudança efetiva, é necessário que os paradigmas sociais acerca do que é família, se alterem. É importante que se tenha em mente que família já não é somente a união entre homem e mulher com o objetivo de constituir prole. Família, conforme demonstrado, se une através de laços afetivos e são esses laços que garantem que um casal homossexual possa adotar crianças, constituir família e levarem uma vida normal aos padrões atuais.

Por esse motivo é que o Estado, que permite essas adoções por entender que elas são plenamente possíveis em busca da melhor proteção da criança, também deve agir em prol da efetivação e garantia dos direitos inerentes à essa família: principalmente que não sofram abusos preconceituosos por parte de qualquer indivíduo. Afinal de contas, a integração entre os setores, fará com que o indivíduo advindo de uma família homoafetiva, possa crescer e se desenvolver sem que tenha passado por nenhum transtorno psíquico decorrente de sua condição. E à sociedade em geral, o paradigma deve ser alterado para fazer constar que “Homossexualidade nunca foi e nunca será doença”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA 2006. **Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**. Disponível em: <www.bullying.pro.br>. Acesso em: 19/04/2020.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18/04/2020.

_____. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 set. 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18/04/2020.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 19/04/2020.

HOBBS, Thomas. **O Leviatã**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do escolar**. Rio de Janeiro:

ro: IBGE, 2015. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>>. Acesso em: 19/04/2020.

MAKARON, Sandra. **Bullying**: como enfrentá-lo?. Disponível em: <www.bullying.pro.br>. Acesso em: 10/04/2020.

MOTT, Luiz. **Raízes persistentes da homofobia no Brasil**. In: Minorias Sexuais: direitos e preconceitos. Brasília: Consulex, 2012.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school**: long-term outcomes for the victims an effective school-based intervention program. In: HUESMANN, L. Rowell. Aggressive behavior: current perspectives. New York: Plenum Press, 1994.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pondo fim à tormenta**: combatendo o bullying do jardim de infância ao ciberespaço. Nova Iorque: ONU, 2016. Disponível em: < https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/documents/publications/tackling_bullying_from_schoolyard_to_cyberspace_low_res_fa.pdf. Acesso em 15/04/2020.

IMPLANTE COCLEAR E A APRENDIZAGEM DO ALUNO

André Neri de B. Ferreira

1 Introdução

Este artigo traz uma visão sobre a problemática dos surdos, com ênfase na aquisição de uma nova língua por implantados cocleares, sendo L1: LIBRAS e L2: português, e o seu impacto na aquisição e desenvolvimento da linguagem, oral e escrita.

Segundo Rios e Novaes (2009), a identificação da perda auditiva o quanto antes, principalmente entre os primeiros meses de vida da criança, pode – por meio de intervenção clínica – contribuir para o processo de aprendizagem da criança, facilitando inclusive, a sua inserção no ensino regular.

Ante o exposto, o objetivo desse artigo é analisar como o implante coclear pode contribuir com o processo de aprendizagem do aluno que possui a LIBRAS como primeira língua. Esse objetivo busca responder à seguinte pergunta: É possível verificar se as crianças com implante coclear desenvolvem com maior facilidade, a aprendizagem da escrita e da oralidade quando aprendem LIBRAS como primeira língua?

Este artigo tem como contributo informar, discutir o assunto e fomentar modos de aprendizagem para surdos (implantados). Abrir caminhos/fronteiras de perspectivas de ensino e, quiçá, apresentar um viés que potencialize o ensino de LIBRAS em crianças com Implante Coclear e minimizar as dificuldades das crianças ao possuírem uma linguagem prévia, a LIBRAS.

Para tanto, o texto é dividido três capítulos, sendo: o primeiro, referente ao implante coclear e a aprendizagem do aluno; o segundo tratará da visão dos educadores e o último, sobre os fatores comprometedores do processo de aprendizagem.

2. Implante coclear e a aprendizagem do aluno

2.1. O implante coclear

Após o diagnóstico da deficiência auditiva (DA) da criança, a família – mesmo sem conhecer bem a surdez – necessita tomar decisões rápidas para uma intervenção imediata e, com isso, dentre os diversos recursos de tratamento da DA, o implante coclear (IC) surge como uma das melhores possibilidades de reabilitação (VIEIRA, BEVILACQUA, FERREIRA e DUPAS, 2014).

O implante coclear é indicado de modo diferente das próteses auditivas convencionais, pois ele só pode ser indicado para pacientes com perdas auditivas neurossensoriais severas/profundas. Crianças com o diagnóstico precoce de surdez devem programar-se para a cirurgia antes dos quatro anos de vida, pois nesse período e até aos sete anos, a plasticidade do sistema auditivo já não é a mesma e, como tal, compromete-se o sucesso da reabilitação. Diante disso,

A função básica do implante coclear é de estimular eletricamente as fibras nervosas do nervo auditivo ao longo da cóclea de acordo com o campo acústico externo ao paciente, provocando sensações capazes de ser interpretadas pelo cérebro como audição. Para tal, o som ambiente deve ser convertido em sinal elétrico e adaptado para corresponder aos estímulos necessários na cóclea (TEFILI, BARRAULT, FERREIRA, CORDIOLI e LETTNIN, 2013, p.421).

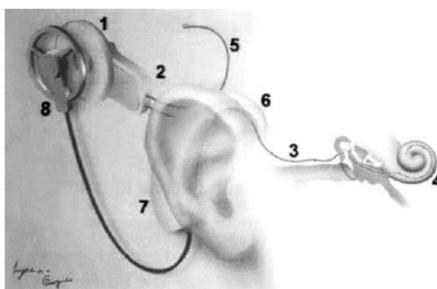
As indicações para o implante coclear são bem estabelecidas em normativas conjuntas entre a sociedade de otorrinolaringologia e os órgãos governamentais, porém acentam sempre no apoio familiar e numa equipe multidisciplinar envolvida. A surdez deve ser severa-pro-

funda ou, quando o aparelho auditivo não conseguir resultados satisfatórios, preferivelmente para casos com surdez bilateral. E pode ser pré ou pós lingual (este último deve possuir código linguístico predominante oral, estabelecido ou em desenvolvimento).

Segundo o JCIH (2019) todas as crianças que apresentam problemas auditivos, necessitam de ter acesso a todos os recursos necessários que contribuam para o seu sucesso.

Figura 1. Implante coclear multicanal

Implante coclear multicanal. Dispositivos internos e externos posicionados (*Nucleus 24*).



- | | |
|---|---|
| 1. Antena interna colocada abaixo da pele | 5. Eletrodo colocado abaixo do músculo temporal (<i>ground</i>) |
| 2. Receptor transmissor colocado abaixo da pele | 6. Microfone |
| 3. Cabo de eletrodos | 7. Processador de fala retro-auricular |
| 4. Eletrodos inseridos na rampa timpânica da espira basal da cóclea | 8. Antena externa |

Fonte: Costa, A. O. (1998). *Implantes cocleares multicanais no tratamento da surdez em adultos*. Tese de Livre-docência Bauru: Faculdade de Odontologia de Bauru – USP.

Fonte: NORONHA-SOUZA, 2006.

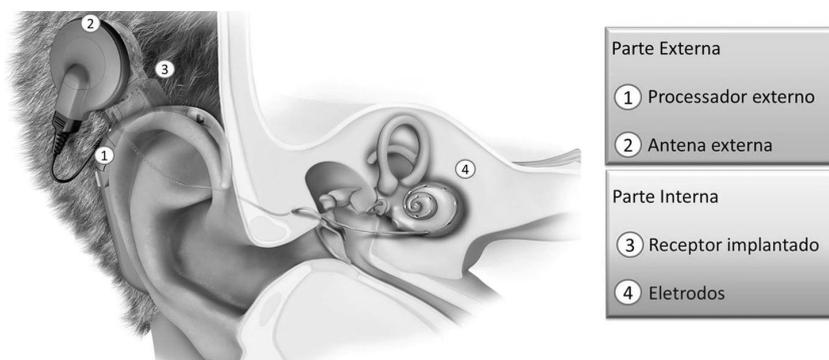
Segundo os autores, são indicados para colocar implantes cocleares, os sujeitos cuja perda auditiva seja profunda e que não tenham ganho com o uso de outro aparelho (NORONHA-SOUZA, 2006). Assim,

O implante coclear tem sido tido como a melhor opção para aqueles que tiveram perdas que não podem ser amenizadas com aparelhos convencionais. O implante permite que a pessoa volte a ouvir sons, em muitos casos é possível compreender a fala humana, mas não se trata de uma audição normal. O quanto

à pessoa implantada será capaz de compreender dependerá de muitos fatores como; o tempo que ficou sem ouvir, causa da surdez, estratégias de estimulação usada e o número de eletrodos implantados (BERNARDES, 2014, p.7).

Corroborando com a importância do implante coclear, Tefili, Barrault, Ferreira, Cordioli e Lettnin (2013) traz todo o detalhamento desse processo na figura abaixo:

Figura 2. Esquema genérico de implante coclear. Adaptado de MED-EL (2012b).



Fonte: TEFILI, BARRAULT, FERREIRA, CORDIOLI e LETTNIN (2013, p.421).

Segundo Tefili, Barrault, Ferreira, Cordioli e Lettnin (2013), o implante coclear tem como função primeira, estimular as fibras nervosas do nervo auditivo ao longo da cóclea, eletricamente, fazendo com que esse estímulo provoque sensações que possam corroborar com a interpretação da audição.

No caso deste trabalho, a amostra em estudo são indivíduos pré linguais (língua maioritária do país – português oral) com cirurgia de implante coclear antes dos cinco anos de idade e que tenham aprendido LIBRAS L1 e Língua Portuguesa L2 na escola.

2.2. Fala do surdo

A deficiência auditiva limita as possibilidades do indivíduo, não somente em relação à comunicação, como também, nos âmbitos so-

ciais, educacionais, emocionais e culturais, ocorrendo um impacto no seu desenvolvimento (COELHO, SCHUBERT e SILVA, 2009).

São vários os processos relacionados com a audição descritos na literatura: atenção, detecção do som, discriminação, localização, identificação, reconhecimento auditivo e compreensão auditiva. As dificuldades na aquisição e desenvolvimento da linguagem dependem do tipo de perda auditiva, do início da terapia da fala e da descoberta do diagnóstico e da aparelhagem, assim como o tipo de prótese utilizada (RAMOS, 2012).

A linguagem é adquirida na vida social e é com ela que o sujeito se constitui como tal, com as suas características humanas, diferenciando-se dos demais animais. É no contato com a linguagem, integrando uma sociedade que faz uso dela, que o sujeito a adquire. Já para as pessoas surdas, esse contato revela-se prejudicado, pois a língua oral é percebida por meio do canal auditivo, que está alterado nestas pessoas (LACERDA, 2006, p.164).

As pessoas com deficiência auditiva têm falta do *feedback* auditivo, que é essencial para a coordenação do aparelho pneumo-fono-articulatório. Quando lhes é solicitada uma articulação isolada, a respiração apresenta-se adequada, no entanto, durante a fala encadeada ocorre um desajuste na dinâmica respiratória, principalmente durante a expiração, o que provoca no surdo cansaço ao falar e, por conseguinte, um ritmo de fala alterado (RAMOS, 2012).

O uso do implante coclear tem sido associado a resultados robustos na percepção e produção dos gestos, na linguagem falada e escrita e na leitura, quando comparado com os resultados de utilizadores de próteses auditivas (COONOR, HIEBER, ARTS e ZWOLAN, 2000).

Estas propostas educacionais, no caso da criança com implante coclear, devem ser construídas com base na leitura e fala desse indivíduo implantado, proporcionando assim, uma interação mais precoce e um desenvolvimento linguístico eficaz.

2.3. Fala e implante coclear

O processo de desenvolvimento vocal nos bebês, durante o crescimento típico, tem sido caracterizado como um estágio de vocaliza-

ções sobrepostas. Stark, citado por Ertmer, Young e Nathani (2007), propôs um modelo de cinco níveis hierárquicos, pelo qual as crianças realizam as suas progressões, e pode ser utilizado como um guia na avaliação do desenvolvimento vocal – SAEVED-R (*Stark Assessment of Early Vocal Development - Revised*): 0 a 2 meses – vocalizações reflexas, sons vegetativos; 1 a 4 meses – controle da fonação, sons primitivos, porém de pobre qualidade; 3 a 8 meses – expansão, produção de vogais, produção primitiva e lentamente combinações de consoantes; 5 a 10 meses – sílabas canônicas básicas, cadeia de sílabas únicas e vocalizações sussurradas; 9 a 18 meses – sílabas fechadas, conjunto de vogais e consoantes, mudança de entoação.

O início do balbucio canônico é um marco no desenvolvimento e um bom indicador de audição normal; a sua ausência é útil para avaliar o benefício do implante coclear precoce, pois em crianças implantadas cedo, costuma aparecer o balbucio canônico até aos 4 meses de idade auditiva. As habilidades pré verbais e vocais são precursoras essenciais para a compreensão e expressão da linguagem, em todas as crianças, sejam elas com déficit auditivo ou ouvintes.

Nos estudos realizados por Tait, Nikolopoulos e Lutman (2007) com o objetivo de avaliar os efeitos da idade do implante no desenvolvimento vocal e nas habilidades pré verbais auditivas de crianças implantadas, encontraram como resultado que estas habilidades se desenvolvem mais rapidamente em crianças implantadas entre os 1 e os 2 anos de idade, quando comparadas com crianças implantadas em idades mais avançadas.

Os avanços tecnológicos em aparelhos auditivos também são notórios. O que inclui o implante coclear conhecido popularmente como ouvido biônico, indicado para pessoas com surdez neurossensorial severa ou perda auditiva bilateral profunda. O implante consiste em dois componentes um interno e outro externo. O interno consiste em equipamento que será implantado, formado por um conjunto de eletrodos e antena receptora, sua função é receber o sinal que será emitido pela unidade externa e transformar em pulsos elétricos que por sua vez, será transmitida pelos conjuntos de eletrodos para o interior da có-

clea - unidade externa que recebe o som do ambiente codificando e enviando-o para a unidade interna (BERNARDES, 2014, p.6).

A inteligibilidade da fala é o resultado dos processos de fonação, articulação, ressonância e prosódia (pitch, loudness e duração); do quanto da mensagem do falante é recuperada pelo ouvinte e, da compreensão das informações do locutor. O implante coclear favorece o desenvolvimento da inteligibilidade da fala, pelo que o sucesso do implante coclear depende de fatores como a duração e qualidade do uso, o diagnóstico e a idade precoce da implantação, a quantidade de audição residual, o tempo de privação sensorial e a maturação das vias auditivas centrais. Devem ser também considerados os fatores educacional e sócio-familiar, o estímulo para o desenvolvimento cognitivo, o acompanhamento pós-operatório adequado, a multidisciplinaridade da equipe e a manutenção dos componentes externos que envolvem o cuidado da bobine e microfone.

O processo de aquisição da linguagem em consonância com o implante coclear pode contribuir e muito com o processo da aquisição da aprendizagem, como foi colocado por Bernardes (2014), em sua citação.

2.4. Espectro surdo

A deficiência auditiva ocorre quando há perda auditiva acima de 25 decibéis, denominada de leve, entre 41 a 65 decibéis é uma perda moderada, entre 70 a 90 decibéis uma perda severa e, maior do que 91 decibéis é uma perda profunda (BERNARDES, 2014). O surdo é aquele que possui uma perda de audição importante, sendo ela severa ou profunda, e que apresenta dificuldade de ouvir, mesmo com o uso de aparelhos auditivos (AASI-Aparelho de Amplificação Sonora Individual).

Para Tefili, Barrault, Ferreira, Cordioli e Lettnin (2013) a perda auditiva pode ocasionar ao sujeito a inconformidade em diferentes componentes que constitui o sistema auditivo. “A avaliação do grau de perda auditiva e sua distribuição na frequência são realizadas através do

teste denominado de audiometria, sendo o audiômetro o equipamento utilizado durante o teste” (TEFILI, BARRAULT, FERREIRA, CORDIOLI e LETTNIN, 2013, p.416).

Na comunidade surda existem variados microgrupos que se dividem entre oralizados, falantes de línguas gestuais, comunicantes gestuais, que usam AASI ou cyborgs (com uso de implante coclear), estudantes ou intelectuais. Desta forma, existe uma dificuldade de representação única dos surdos e encontramos associações para os oralizados, associações para a difusão e comunicação exclusiva com língua gestual, escolas inclusivistas, escolas de referência e escolas bilíngues.

Diante o exposto, há a necessidade de mensurar a perda auditiva, com o intuito de contribuir para o planejamento do atendimento do aluno, conforme o grau e o tipo de perda de audição. A Secretaria de Educação Especial mostra no seu documento o tipo de surdez e a sua representação para a educação, como se verifica no quadro 1:

Quadro 1. Graus da perda auditiva, em decibéis

De 20 a 40dB Portador de Surdez Leve	Perda auditiva de até quarenta decibéis. Esta impede que o aluno perceba igualmente todos os fonemas da palavra. Além disso, a voz é fraca e quando está distante não é ouvida. Em geral, este aluno é considerado desatento solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Esta perda auditiva não impede a aquisição normal de linguagem, mas poderá ser a causa de algum problema articulatório ou dificuldade na leitura e/ou escrita.
De 40 a 55dB Portador de Surdez Moderada	Perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Estes limites encontram-se no nível da percepção da palavra, sendo necessário uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. São frequentes o atraso de linguagem e as alterações articulatórias havendo, em alguns casos, problemas linguísticos mais graves. Este aluno tem maior dificuldade em discriminar auditivamente quando está em locais ruidosos. Identifica palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou frases gramaticais complexas. A sua compreensão verbal está intimamente ligada à sua aptidão para a percepção visual.

<p>De 55 a 70dB</p> <p>Portador de Surdez Severa</p>	<p>Perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda permite que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.</p>
<p>Acima de 90dB</p> <p>Portador de Surdez Profunda</p>	<p>Perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir naturalmente a linguagem oral. A construção da linguagem oral é uma tarefa longa e bastante complexa, envolvendo aquisições como: tomar conhecimento sonoro, aprender a utilizar todas as vias perceptivas que podem complementar a audição, perceber e conservar a necessidade de comunicação e de expressão, compreender a linguagem e aprender a expressar-se.</p>

Fonte: Secretaria de Educação Especial, 1997.

3. VISÃO DOS EDUCADORES

Segundo Lacerda (2006) no Brasil e no exterior há um número significativo de pessoas surdas que não tiveram a oportunidade de uma formação e escolarização, apresentando habilidades e competências educacionais muito aquém daqueles sujeitos que foram incluídos no sistema educacional.

As crianças na sala de aula, tendem a usar o português para a comunicação, porém, quando estão na sala de apoio, a língua de eleição para que todos se comuniquem e brinquem juntos é a LIBRAS. O português é utilizado para comunicar com outras crianças de fora do círculo ou com outros interlocutores que não usem a língua gestual, podendo existir num diálogo a três as duas línguas, fluentemente.

Seguindo esta linha, Lacerda (2006) defende uma inclusão que possa ser dinâmica, ou seja, que de fato venha contribuir com o processo da interlocução entre os alunos, sejam eles surdos ou não. Essa

integração que a autora propõe traz para o educador, uma visão mais ampla do processo linguístico, em que o seu planejamento venha a ser construído com base nos conteúdos acadêmicos e dos elementos que compõem o vínculo social dos alunos. Assim, através da mediação dos professores e o processo de interação dos alunos, a aprendizagem passa ocorrer na sua plenitude. Para Betim (2013):

As práticas desenvolvidas com alunos surdos na escola regular ainda utilizam estratégias pedagógicas formuladas para ouvintes, o que dificulta muito a aprendizagem dos surdos. Considerando-se o atual contexto educacional do país, verifica-se uma política de integração que está organizada para atender todos os alunos. No entanto, as escolas ainda se valem de práticas consideradas tradicionais, desconsiderando o aluno como ser em desenvolvimento, com vivências, habilidades e especificidades cognitivas próprias (BETIM, 2013, p.14).

A visão dos educadores com base nos dizeres de Betim (2013) está muito ligada a práticas tradicionais, o que dificulta a inovação e o planejamento de atividades voltadas especificamente para os alunos surdos.

Para Reily (2004), o papel que o professor desenvolve no processo de ensino aprendizagem tem que ser de mediador e, com isso, numa escola inclusiva o aluno precisa ter garantido os seus direitos e, a sua efetivação dar-se-á com base na atitude do professor perante a deficiência, que determinará como será vista a sua diferença em sala de aula e qual a sua ação para a efetivação da inclusão.

Muitas vezes os educadores têm que lidar, também, com a forma ambígua de representação dos surdos, isso porque são muitos os documentos que surgem com a categorização do sujeito com surdez. Ao mesmo tempo que os surdos são conhecidos como um grupo cultural por utilizar uma língua própria que é a LIBRAS, ele surge também, como um sujeito com deficiência que necessita de um atendimento especializado (AEE) na rede de ensino regular (FERNANDES e MOREIRA, 2017).

E para atender às ideias propostas pelos autores face à educação regular, esta necessita de passar por um processo de formação continuada para atender a todas as demandas de inclusão que existir.

4. FATORES COMPROMETEDORES DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem das crianças surdas necessita, primeiramente, de um planejamento bilingue, ou seja, o português e a língua gestual. Quando uma criança já conhece a língua gestual como primeira língua, a língua portuguesa surge com o objetivo de ser a segunda língua, tendo como mediadora a língua gestual. O processo de desenvolvimento cognitivo de uma criança surda, pode ser favorecido com o bilinguismo. Ao mesmo tempo, a língua gestual proporcionar-lhe-á um conhecimento mais aprofundado dos conceitos dos seus pares, o ver o mundo; a língua portuguesa, por sua vez, surge para fortalecer a estrutura comunicacional do aluno (KUBASKI e MORAES, 2009).

Contudo, quando o processo de ensino aprendizagem necessita de efetivação, os educadores encontram muitas dificuldades, inclusive, no planejamento. Dos principais pontos abordados, listamos a dificuldade dos intérpretes nas séries avançadas, devido à falta de bases das séries iniciais. No Brasil existe uma grande dificuldade em reprovar um aluno, e o aluno especial não é exceção, de tal modo que as crianças vão passando de séries e as crianças surdas implantadas ou oralizadas, que não adquiriram um bom vocabulário, quando chegam às séries mais avançadas têm uma dificuldade maior em acompanhar a turma em que se encontram, e a intérprete terá um grande desafio.

Nascimento, Nascimento e Cavalcanti (2018, p.3) citando Perlin (2011) demonstra que as identidades surdas são importantes para que o educador possa estabelecer uma conexão e um planejamento mais integrativo:

Surdas Flutuantes: estes surdos não têm contato com a comunidade surda, seguem a cultura ouvinte/identidade de ouvintes, tentam a oralidade, não se identificam como surdos e utilizam as tecnologias de reabilitação.

Surdas Híbridas: são os surdos que nasceram ouvintes e, por algum motivo ou doença, ficaram sem audição. Usam a língua oral ou língua (gestual) de sinais, aceitam-se como

surdos, a escrita segue a estrutura da LIBRAS, usam tecnologia diferenciada.

Surdas Embaçadas: é a representação estereotipada da surdez ou desconhecimento da surdez como questão cultural. Não usam a língua gestual, não conseguem compreender a fala, são tratados como deficientes, além disso, muitos são ‘aprisionados’ pela família e há um desconhecimento da cultura surda.

Surdas de Transição: estes surdos viveram em ambientes onde se afastaram da comunidade surda, ficaram sem contato com os outros. Vivem essa transição de uma identidade ouvinte para uma surda, há uma ‘des-ouvintização’. É a transição da comunicação visual/oral para a visual/sinalizada.

Surdas de Diáspora: divergem das identidades de transição, que passam de um estado para o outro, de um grupo surdo para outro. São surdos que vivem a mudança de um País para outro, de um Estado para o outro.

Surdas Intermédias: apresentam surdez leve a moderada, valorizam o uso do aparelho auditivo, procuram treinos de fala e não aceitam intérpretes de língua gestual. Buscam a tecnologia para os treinos de fala, identificam-se com os ouvintes e não participam na comunidade surda (NASCIMENTO, NASCIMENTO e CAVALCANTI, 2018, p.3).

Compreender as identidades surdas, contribui para a facilitação do processo de planejamento e intervenção pedagógica da criança. O aluno é da responsabilidade do professor e não do intérprete; o aluno especial não pode criar dependência acadêmica com o intérprete. E o uso inadequado do implante coclear é outro fator dificultador para o processo de educação, pois a falta de continuidade no uso atrasa a boa comunicação e transmissão de conhecimentos. É rotineira a má utilização do implante coclear e as visitas à sala de apoio para reclamar de dor de cabeça, seja pelo incômodo do aparelho, ou por fome, ou outros motivos. Diante de todos os fatores que dificultam a inclusão do aluno, é necessário que haja, em primeiro ponto, a integração do sujeito na educação regular.

Mesmo havendo a integração do sujeito, os educadores salientaram que o uso de LIBRAS serve para estimular a cognição e promover a comunicação do aluno, porém não melhora a língua portuguesa. O suporte da LIBRAS reflete-se no modo de entender o significado e a significância dos dizeres na conversa.

Ao realizar uma crítica construtiva, todos desejam promover a melhor adequação da grelha curricular destes alunos com deficiência auditiva, assim como promover a criação de uma legislação detalhada para o surdo e cumprida com mais afinco na secretaria de educação do estado e, também, a criação e confecção de material didático em LIBRAS para o ensino e aproximação com a área da saúde, para os implantados (NASCIMENTO, NASCIMENTO e CAVALCANTI, 2018).

É fato que a aprendizagem destas crianças surdas é visuo-espacial, seguindo o mesmo desenvolvimento e dinâmica da língua gestual, contudo, o que se constata é que o modelo educativo com base no suporte oral auditivo é utilizado para ouvintes e generalizado para os surdos.

Atualmente já estão disponíveis tecnologias que podem ajudar. Dentro da sala de aula, existe um déficit de monitores para apoio às crianças surdas, e falta de uma referência para a criança surda no mundo ouvinte (não existe a figura de um adulto surdo em sala de aula, como modelo). Propõem-se, então, a existência de um momento de aula com um professor surdo e outro com o professor ouvinte, já que o modelo atual pode ser confuso.

Para Faleiro, Farias e Silva (2017) a criança surda, implantada ou não, que faz o uso da língua gestual, consegue desenvolver melhor o português porque já possui uma língua e aprende por associação. Todavia, as línguas devem aprender-se em momentos diferentes; ‘a surdez não é uma deficiência, é uma condição’. Para estes autores, a escola – polo de referência para as crianças Surdas – apresenta baixa inclusão.

Para superar a barreira da língua oral, a língua (gestual) de sinais é o que possibilita ao surdo desenvolver as suas funções cognitivas. O processo de desenvolvimento do surdo ocorre de maneira igual ao do ouvinte, por meio das interações sociais e com a aquisição das significações das suas vivências durante o encontro com o mundo externo, a única diferença é que ele

possui a necessidade de um canal linguístico em comum com o outro sujeito com o qual está compartilhando a vivência, ou seja, ambos devem usar a língua de sinais (FALEIRO, FARIAS e SILVA, 2017, p. 597).

Entre as dificuldades existentes, há ainda as inerentes à estrutura da rede de ensino, onde há também escassez de materiais de apoio para as salas de recursos multifuncionais; o contraturno, a dificuldade em realizar um estudo de caso para selecionar os alunos aptos para a escola; a solicitação de professores especializados para outras regiões de ensino, a figura do professor itinerante, o qual não irá ter fortes vínculos com os alunos pelo baixo tempo de contato e a falta de um planejamento a longo prazo da coordenação, para as crianças com deficiências auditivas e, com isso, a falta de uniformidade entre regiões de ensino.

CONCLUSÃO

O processo de aprendizagem do aluno surdo, requer do educador um conhecimento aprofundado das limitações dele, principalmente no que tange ao conhecimento daqueles que possuem o implante coclear. O sucesso do processo de aprendizagem desse aluno depende também da proposta pedagógica da escola e da participação da família.

Nesse caso, a língua de sinais e o implante coclear podem oferecer ao aluno, resultados importantes ao longo do seu processo de formação. Isso porque, a possibilidade de letramento/alfabetização poderá favorecer a eles, uma maior compreensão dos sons e de seus significados, fazendo com que auxiliem na aquisição de conhecimento e na sua inserção social.

Ao longo do artigo foi possível discorrer sobre a importância do diagnóstico precoce da deficiência auditiva de uma criança, e como o implante coclear poderá colaborar para o seu desenvolvimento ao longo da vida.

Diante disso, o estudo contribuirá para a discussão e planejamento da educação no processo de formação bilingue da criança que possui implante coclear e que necessita aprender, tanto a LIBRAS quanto a Língua Portuguesa.

Assim, com a realização desse artigo e os resultados evidenciaram elementos significativo quanto a importância do implante coclear na idade certa, com o intuito de oferecer a criança, uma oportunidade de alfabetização bilingue com a inserção das LIBRAS e a Língua Portuguesa no processo de aprendizagem.

O estudo contribuirá para o processo de produção científica sobre a temática que envolve o implante coclear e a aprendizagem do aluno surdo, trazendo elementos enriquecedores para o processo de alfabetização e formação escolar. Com isso, sugere-se que haja discussões em torno da aprendizagem de LIBRAS para os implantados e a melhora do processo de inclusão, com a inserção da língua de sinais na educação regular.

VI - REFERÊNCIAS

BERNADES, R. Implante Coclear e sua relação com a identidade do implantado: Expectativas e possibilidades. **VI Seminário Nacional de Educação Especial**. Universidade de Uberlândia. 2014. Disponível em:<http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VI_Seminario/trabalhos/oral/eixo7/18_implante_coclear_e_sua_relacao_Raquel.pdf>. Acesso em: 20/02/2020.

BETIM, A.C. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE Produções Didático-Pedagógicas**. Secretaria de Educação do Paraná. 2013. Disponível em:< http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_edespecial_pdp_ana_claudia_betim.pdf. Acesso em: 10/03/2020.

BEVILACQUA, M.C. COST-FILHO, O.A. E MARINHO, A.C.F. Implante Coclear. In: FERREIRA, L.P.; BEFFI-LOPES, D.M.; LIMONGI, S.C.O. **Tratado de Fonoaudiologia**. Roca. São Paulo, 2004, cap.60 p.751-760. 2004.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2 ed., DF, Corde. 1997.

COELHO, L.A.B.; SCHUBERT, S.E.M. E SILVA, R.Q. SURDOS: O DESAFIO DA INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR. **VI**

Seminário Internacional sobre profissionalização docente.

2018. [Em linha]. Disponível em:<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25255_12185.pdf>. Acesso em:10/04/2019.

CONNOR, C.; HIEBER, S.; ARTS, H.; ZWOLAN, T. Speech vocabulary and the education of children using cochlear implants: Oral or total communication? **Journal of Speech Language and Hearing Research**, 43(5):1185-1204

ERTMER,D.J. YOUNG, N.M. e NATHANI,S. Profiles of vocal development in young cochlear implant recipients. **Publmed. gov. US National Library of Medicine National Institutes of Health**. 2007. Disponível em:< <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17463237>>. Acesso em: 10/02/2020.

FALEIRO, W.; FARIAS, M.N. e SILVA, L.C. Interação família-escola no desenvolvimento do aluno surdo. **ESPAÇO PEDAGÓGICO**, v. 24, n. 3, Passo Fundo, p. 596-609, set./dez.2017. Disponível em:< www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em: 19/04/2020.

FERNANDES, S. e MOREIRA, L.C. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ESTUDANTES SURDOS: Contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Revista Educar**, n.3, Curitiba, 2017.

JCIH. **Position Statements from the Joint Committee on Infant Hearing**, 2019. Disponível em: <http://www.jcih.org/posstatements.htm>. Acesso em: 18/03/2020.

KUBASKI, C. e MORAES, V.P. O BILINGÜISMO COMO PROPOSTA EDUCACIONAL PARA CRIANÇAS SURDAS. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro sul brasileiro de Psicopedagogia**. PUCPR, Paraná. 2009. Disponível em:< http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/biliguinguismo.pdf>. Acesso em: 19/04/2020.

LACERDA, C.B.F. **A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS SURDOS: o que dizem alunos, professores e intérpretes**

- sobre esta experiência.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>>. Acesso em: 19/04/2020.
- NASCIMENTO, F. R. F. M.; NASCIMENTO, J.L.G.; SOUZA, J.G.D. e CAVALCANTI, R.S. **QUAIS OS DESAFIOS QUE O PROFESSOR ENFRENTA PARA ENSINAR AOS ALUNOS SURDOS? II Congresso Nacional de Educação.** Universidade Estadual da Paraíba. 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA7_ID5063_13082015223315.pdf>. Acesso em: 10/04/2020.
- NORONHA-SOUZA, A.E.L. Reabilitação oral e os dispositivos de amplificação sonora. In: MEC. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. 2006.
- PERLIN, G.T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 51-73. 2011.
- RAMOS, D.P. Inclusão de alunos pela prática pedagógica: Energia em trânsito, explicada **15 Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal, São Paulo, junho/2013 em Libras e divulgada na internet como referência de aprendizagem. Congresso Brasileiro de educação especial, 5ª ed., 2012, São Carlos – SP. Pag. 4798 a 4809. 2012. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/119863739/3303>>. Acesso em: 10/03/2020.**
- REILY, L. H. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação.** Papyrus editora. São Paulo, 2004.
- RIOS, N.V.F.; NOVAES, B.C.A. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 15, n. 1, p. 81-98, 2009.

TAIT, M.; NIKOLOPOUS, T.P. E LUTMAN, M.E. **Age at implantation and development of vocal and auditoriy preverbal skills in implanted deaf children.** In: *Pediatr Otorhinolaryngol*, 71, pp.603-610. 2007.

TEFILI D., BARRAULT G.F.G., FERREIRA A.A., CORDIOLI J.A, LETTNIN D.V. Implantes cocleares: aspectos tecnológicos e papel socioeconômico. **Revista Brasileira Engenharia Biomédica**, v. 29, n. 4, p. 414-433, dez. 2013. *Braz. J. Biom. Eng., 29(4), 414-433*, Dec. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbeb/v29n4/a10v29n4.pdf>>. Acesso em: 10/03/2020.

VIEIRA, S.S. e BEVILACQUA, M.C.; FERREIRA, N.M.L.A. e DUPAS, G. Implante coclear: a complexidade envolvida no processo de tomada de decisão pela família. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, vol.22, no.3, Ribeirão Preto May/June, 2014.

O DESPORTO PARALÍMPICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Marcia Pereira

Maria Raquel G.Silva

1 Introdução

No Brasil, o estudo do desporto visa uma compreensão acerca do seu papel e de seu valor para a sociedade, mesmo porque, há uma necessidade de constantes adaptações, inclusive, aos esportes paralímpicos. O esporte que teve sua origem no séc. XVIII na Inglaterra, sendo considerado racional e pacífico, teve sua modernização no séc. XIX, dentro do contexto educacional nas instituições públicas de educação inglesa. O objetivo do esporte era promover a disciplina e as práticas corporais que eram valorizadas pelos jovens (MARQUES et.al., 2009).

Essa possibilidade de um desenvolvimento físico, psicológico e social do indivíduo que faz com que o surgimento do esporte paralímpico, contribua de forma direta com a autoestima e independência daqueles que necessitam de uma atividade física contínua. O esporte promove além de uma preparação física, várias mudanças na vida desses atletas que são elencadas em fases importantes de sua formação.

E é nessa inspiração, que vários profissionais da área de educação física têm buscado inserir as atividades físicas para deficientes nas aulas de educação física, com o intuito de transmitir valores e sonhos em uma carreira possível de almejar.

Segundo Passos (2009), os cursos de graduação em Educação Física têm buscado oferecer aos seus alunos, conhecimentos e subsídios que po-

derão serem utilizados para que de facto, haja a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física e consequentemente, nas atividades de desportos que são oferecidos em algumas escolas.

Esse cenário inclusivo faz parte do governo federal que criou em 2013, o programa atleta na escola, oferecendo aqueles alunos que não tem condições financeiras de buscarem se especializar em uma atividade desportiva, condições necessárias para a prática de esporte nas escolas (BRASIL, 2019).

O Governo em parceria com os estados e municípios criou duas frentes que contribuem com a promoção do desporto no país. A primeira é relacionada aos jogos escolares em que através das competições municipais e estaduais são identificados aqueles que poderão se tornar atletas olímpicos e paralímpicos e a segunda, diz respeito a inserção desse atleta em um núcleo especializado, para que possa se tornar no futuro, um atleta profissional (BRASIL, 2019) .

Diante desse percurso que o objetivo desse artigo é analisar se o currículo educacional brasileiro contempla a iniciação do desporto adaptado nas aulas de educação física da educação regular, para alunos com deficiências físicas ou intelectuais. E para que isso possa ser verificado, surgiu o seguinte questionamento: É possível que a iniciação do desporto adaptado nas aulas de educação física de uma escola regular pública possa contribuir com a formação de um futuro atleta paralímpico?

Para responder a esse questionamento, o artigo apresenta-se em dois capítulos. O primeiro visa contextualizar sobre os atletas paralímpicos no Brasil, a sua história nas olimpíadas, o contexto legislativo do país, a caracterização dos desportos e das deficiências e a trajetórias das equipas paralímpicas. No segundo capítulo é possível conhecer o Desporto Paralímpico, a proposta político pedagógica de sua implementação; a formação dos professores e a carreira dos atletas paralímpicos.

2. O Desporto Paralímpico no contexto educacional

2.1. O contexto histórico da paraolimpíada no Brasil

Senatore (2006) cit in Marques et al (2009, p.369) trazem “A palavra “paraolímpico” derivada da preposição grega “para”, que significa

“ao lado, paralelo” e da palavra “olímpico”, numa referência à ocorrência paralela entre os Jogos Olímpicos e Paraolímpicos desde 1960”.

No Brasil, o desporto paralímpico surge em 1958 com a criação de dois clubes de desportos em cadeiras de rodas nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. O objetivo dessas instituições eram ajudar as pessoas que buscavam um incentivo para retomar a vida. Essas instituições surgiram a partir de um modelo existente no Estados Unidos e que seus fundadores conheceram quando se encontravam em reabilitação (CARDOSO, 2011).

Os Atletas Paralímpicos do Brasil tiveram sua primeira participação nos jogos paraolímpicos em 1972, em Heidelberg/Alemanha. Contudo, a primeira medalha só surgiu em 1976 nos jogos de Toronto/Canadá, desde então o país vem colecionando participações e medalha ao longo das décadas, e as conquistas dos atletas com necessidades especiais, superaram aos dos jogos olímpicos para pessoas sem deficiência (CARDOSO, 2011).

Para Marques et al (2009), os jogos olímpicos sofreram nas últimas décadas, modificações significativas e segundo os autores, não são mais os mesmos desde a sua criação em meados de 1896. A busca pela transmissão de valores morais e a inclusão social, foram alguns dos elementos que contribuíram com o processo de inclusão, surgindo assim as paraolimpíadas.

2.2 As Atividades paraolímpica como inclusão

O Comitê busca ser referência mundial na gestão e desenvolvimento de atividades esportivas que proporcionam a inclusão dos deficientes nas práticas esportivas. Para eles é fundamental respeitar as diferenças para que possam, de forma plena transformarem o esporte (Brasil, 2019). Assim,

O CPB tem por metas “exercer a representação legítima do desporto paraolímpico brasileiro”, “organizar a participação do Brasil em competições continentais, mundiais e jogos paraolímpicos”, “promover o desenvolvimento dos diversos esportes paraolímpicos no Brasil, em articulação com as res-

pectivas organizações nacionais” e por fim “promover a universalização do acesso das pessoas com deficiência à prática esportiva em seus diversos níveis (BRASIL, 2012, p.2).

E para que o Comitê possa cumprir suas metas, em 2002 ele se mudou para Brasília e com isso, além de aproximar da capital brasileira obteve-se com sua mudança, um aumento significativo de investimentos nos esportes Paralímpicos, principalmente com a aprovação da lei Agnelo-Piva que dispõe

Lei n. 10.264/2001 – Acrescenta inciso e parágrafos ao art. 56 da lei n.9.615/98 que institui normas gerais sobre desporto. Art. 56 - VI – dois por cento da arrecadação bruta dos concursos de prognósticos e loterias federais e similares cuja realização estiver sujeita a autorização federal, deduzindo-se este valor do montante destinado aos prêmios.

Essa lei, sancionada pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, vem estabelecer o repasse de 2% da arrecadação bruta das loterias federais para o Comitê Olímpico Brasileiro e o Comitê Paralímpico Brasileiro para que possam contribuir com a formação e manutenção das competições dos atletas.

Assim, o desporto adaptado surge com uma importância imensurável em trazer para aqueles que necessitam de uma inclusão, sua reabilitação física, psicológica e social a partir das adaptações em cada atividade e especificidade que são inerentes as deficiências (Cardoso, 2011). Araújo (1998, p.11) *cit in* Fausto, Tavares e Silva (2008, p.5)

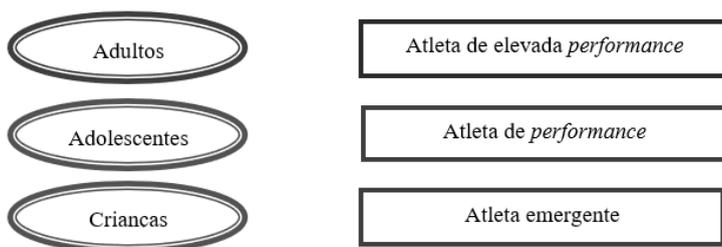
O Desporto Adaptado no Brasil desenvolve-se dentro de uma estrutura diferenciada daquela em que se desenvolve o desporto para as pessoas ditas ‘normais’. Este último pode ser organizado e dirigido por qualquer grupo de pessoas com interesse em alguma modalidade esportiva, mediante a constituição de um clube, o que possibilitará a participação em eventos nos mais diferentes níveis. Já o desporto para pessoas portadoras de Deficiência organiza dentro de uma estrutura diferente da estabelecida pelo desporto dos não portadores de Deficiência.

Para Resende e Gilbert (2016), planejar um programa desportivo,

é a forma como se providencia o desporto às crianças e jovens. (...) Nesse contexto, os pais e treinadores têm um papel fundamental na forma como os jovens se julgam a si próprios quando praticam desporto pelo que as suas expectativas se devem concentrar no esforço desenvolvido, na participação, no envolvimento com a atividade, procurando que as crianças se divirtam através da aprendizagem de novas habilidades. (p.18)

E essa diversão que os autores colocam nas atividades desportivas é que fazem com que, posteriormente, venham surgir novos atletas, comprometidos com os diversos desportos existentes, como participação e performance (Resende e Gilbert, 2016). O desporto de participação, surge como aquele que visa obter resultados autorreferenciados que envolve, inclusive, a diversão. O desporto de performance vem para desenvolver competências para o ato de competir.

Figura 01: Participação nas atividades desportivas



Fonte: Icce e Asoif, (2012a) cit in Resende e Gilbert, (2016).

A formação de atleta paralímpicos desportistas, requer acima de qualquer coisa, uma formação adequada do treinador que seja capaz de favorecer à equipa um maior rendimento. Falcão, Bennie e Bloom (2016) demonstraram em seus estudos as competências que um treinador desportivo precisa ter que perpassa os conhecimentos e os resultados para a formação plena do sujeito.

Para que a formação de atletas seja possível, principalmente iniciando dentro do contexto educacional é necessário que haja uma pro-

posta de planejamento pedagógico com o intuito de corroborar com as práticas de inclusão das atividades paralímpicas, como será discorrido ao longo do próximo capítulo.

3. Proposta político pedagógico para implementar o desporto adaptado na educação regular

Um projeto político e pedagógico de um estabelecimento educacional é muito importante, conhecido como PPP – Projeto Político pedagógico, ele surge da necessidade de um planejamento mais detalhado, das atividades pedagógicas que serão desenvolvidos pelos alunos ao longo do ano. E com isso, o professor tem um papel fundamental no processo de construção desse instrumento. Uma vez bem elaborado, ele é capaz de oferecer a todos os educandos uma qualidade maior de aprendizagem, inclusive aqueles que possuem necessidades educacionais especiais (Santos, 2013).

Segundo a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu artigo 12: Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica. E no artigo 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento. Diante dessa normativa, percebe-se que há uma responsabilidade muito grande em um planejamento educacional que contemple para além da aprendizagem do aluno, habilidades e competências que poderão contribuir com o seu processo de aprendizagem, inclusive daqueles que ao longo do ano venham obter um menor rendimento (BRASIL, 1996).

Segundo Silva (2013) é da escola a responsabilidade de uma educação especial para todos, inclusive quando essa requer um planejamento para atender as diversas demandas de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

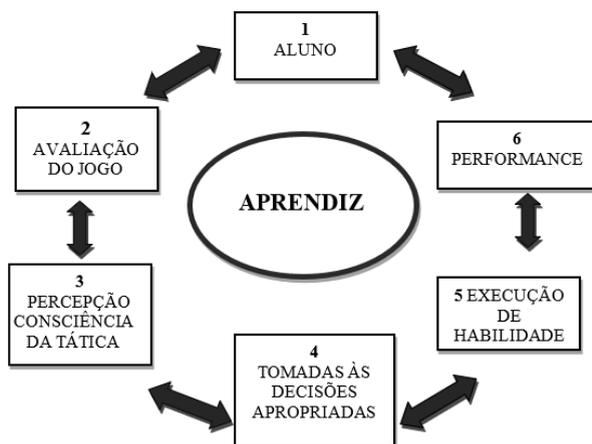
Diante desse contexto, que se faz importante mencionar o papel da Educação Física escolar e a inclusão de alunos com necessidades

educacionais especiais. Para Mariano (2012, p.16) “dentro da educação física escolar, os alunos desde cedo devem ser estimulados a falar sobre suas experiências, frustrações e sucessos, fazê-los descrever situações-problemas e levá-los a formular estratégias para a realização de movimento”. Mariano (2012) ao descrever o desporto no contexto educacional, relata a importância da transformação que o autor intitula como “didático-pedagógico no atletismo”. Assim,

É preciso identificar o significado do movimento dentro do esporte. Dar sentido transformando sua prática pedagógica é ir além das técnicas e da prática, é oferecer ao aluno compreensão e possibilidade de brincar com o atletismo, alterando o sentido de esporte competitivo e de rendimento, no qual não podemos negar que está implícito nesta modalidade (MARIANO, 2012, p.25).

Essa compreensão que o professor busca com as atividades desportivas faz com que haja um desenvolvimento positivo do aluno, levando-o a percepção de que há uma busca para as resoluções conflituosas com base nas ações tanto individual quanto coletiva, como é demonstrado na figura abaixo:

Figura 02: Aprendizado para o desporto paraolímpico



Fonte: (Mariano, 2011, p.27).

Em uma pesquisa desenvolvida por Januário, Anacleto e Henrique sobre a aquisição de rotinas de planejamento e de ensino para professores de Educação Física, os autores demonstraram a importância em oferecer “condições para que os alunos interajam motivados pela tentativa de responder às tarefas da aula planejada, de forma a ocorrer um fluxo contínuo no processo de aprendizagem” (JANUÁRIO, ANACLETO, HENRIQUE, p.373)

Quadro 01: Planejamento das atividades de Educação Física

Planejamento das atividades de Educação Física na Educação Regular	
Planejamento	Conjunto de decisões prévias à fase interativa de ensino (que objetivos, o que ensinar, como organizar a aula e as tarefas, gerir o tempo)
Gestão da aula	Ações implementadas para criar e manter um ambiente de aprendizagem que conduza a um ensino bem-sucedido (organizar o espaço físico, estabelecer regras, manter o foco de atenção às tarefas ou o envolvimento dos alunos na atividade).
Instrução	Ações para levar os alunos a dominar o currículo formal (apresenta informação, demonstrar, supervisionar a aprendizagem, avaliar)
Disciplina	Ações para provocar mudanças desejadas no comportamento dos alunos sobre a participação nas atividades e a conformidade com as regras adotadas (negociar, prevenir, remediar, punir, ignorar o comportamento).
Clima	Ações para gerir o ambiente psicossocial da aula e influenciar as atitudes, crenças, expectativas e comportamentos pessoais e sociais dos alunos; podem dirigir-se à turma, a um grupo de alunos ou a um aluno específico (aconselhar, utilizar a modificação comportamental, remediar o desajustamento pessoal ou social, comunicar expectativas, modelar, ensinar e reforçar o comportamento desejável).

Fonte: Januário, Anacleto e Henrique, 2016, p.374

Um planejamento bem organizado pelo educador, faz com que suas aulas seja criativas e interativa, proporcionando assim, uma educação de qualidade. Principalmente, quando essa envolve as atividades

desportivas que são adaptadas para os alunos com necessidades especiais. Silva, Queiroz, Fernandes e Castro (2016, p.28) sustentam que

A Iniciação Paradesportiva com crianças e jovens com algum tipo de deficiência, ainda encontra um obstáculo científico a superar, que é o problema da busca pela Precisão Válida na Precocidade da Detecção do Talento para surtir o efeito desejado que é a Descoberta deste valor precioso. Descobrir, o quanto antes, um talento Paradesportivo, significará a aplicação focal dos recursos disponíveis, carreados para o desenvolvimento do talento. Tanto com os atletas olímpicos quanto com os Paralímpicos, os resultados obtidos nas competições ainda frustram os cálculos probabilísticos que não se mostram confiáveis em absoluto, malgrado, os esforços envidados nesse sentido. (Silva, Queiroz, Fernandes e Castro, 2016, p.28)

Mesmo diante tantos obstáculos, a prática regular de atividades físicas para os alunos especiais da educação regular, proporcionam vários benefícios que vão desde o lazer, a competição até o processo terapêutico. Segundo Bagnara (2010, p.2) “o deficiente físico, quando pratica um programa regular de exercícios físicos, é beneficiado de diversas formas:

- A espasticidade de Paralisados Cerebrais pode ser reduzida pela prática esportiva, assim como também ocorre melhorias na coordenação motora geral e no equilíbrio;
- No que se refere à compensação ou regeneração de distúrbios de ordem psíquica, sabe-se que a prática regular e bem orientada de exercícios físicos e modalidades esportivas estimula, entre outras, a produção de endorfinas e catecolaminas responsáveis, respectivamente, por sensações de bem-estar e pelo combate à depressão;
- Melhora da motivação, da autonomia e autoestima, pois o esporte possibilita ao deficiente perceber-se saudável e livre de doenças;
- Alívio de dores musculares, lombares e demais dores corporais;

- Diminui o percentual de gordura e auxilia no controle do peso corporal;
- Melhora da força muscular, capacidade respiratória e flexibilidade;
- Fortalece ossos, músculos, tendões e articulações;
- Melhora a capacidade cardiovascular;
- Atua na regulação hormonal e enzimática;
- Diminui os índices do colesterol ruim e triglicérides e aumenta os índices do bom colesterol;
- Diminui os sintomas de ansiedade e incapacidade;
- Diversos outros benefícios proporcionados pela prática regular de exercícios físicos e esportes”.

Para além de todos os benefícios listados pelo autor, cabe ressaltar ainda que o aperfeiçoamento de uma prática esportiva, pode fazer com que o sujeito evolua até chegar para o preparo de uma competição desportiva. Nesse caso, o educador poderá contribuir e muito com o interesse pela prática desportiva do aluno com necessidades especiais ao proporcionar a eles as atividades adaptadas, como verifica-se na figura abaixo:

Figura 03: Adaptação das atividades desportivas

Espaço	Aconselha-se delimitar os espaços destinados para a prática esportiva com o propósito de compensar as dificuldades de deslocamento que normalmente se apresentam. Procurar por terrenos lisos e planos, sem ondulações, cascalhos ou irregularidades. Se possível evitar terrenos arenosos e de terra que dificultam consideravelmente a mobilidade e o cansaço físico.
Material	Aconselha-se utilizar materiais macios para indivíduos com dificuldades de percepção. Também, é indicado a utilização de materiais alternativos e adaptados, como por exemplo, calhas para alunos com Paralisia Cerebral ou cadeira de rodas para indivíduos com graves problemas de equilíbrio. Claro que cada acessório, deverá ser utilizado em situações em que existe a necessidade. Proteger os materiais para evitar que os mesmos machuquem os outros participantes. Antes de iniciar a prática esportiva com cadeiras de rodas, proteger a mesma com espumas nas extremidades evitando que o contato com outras pessoas possa lesar ou machucar.
Regra	Alterar os regulamentos das modalidades e da forma de jogo, incluindo novas regras que atendam as necessidades do grupo participante. Alterar o sistema de pontuação ou o objetivo do jogo proporcionando êxito por parte dos participantes, mantendo assim o interesse e a motivação constante. Adaptar as regras do jogo, da brincadeira ou da atividade permitindo o máximo de igualdade entre os participantes.

Habilidades	Antes do início de qualquer atividade os participantes deverão ser consultados sobre possíveis dificuldades motoras ou técnicas que dificultem movimentos e gestos desportivos. O deficiente deve ser estimulado a tentar e a descobrir suas potencialidades e possibilidades, porém, as tarefas devem ser adaptadas para que o mesmo consiga o êxito e motive-se cada vez mais, e conseqüentemente possa aprimorar seus movimentos e superar os obstáculos constantemente. Utilizar atividades em duplas, trios ou grupos para que um possa auxiliar o outro e assim desenvolver ainda mais a prática de convívio social e trabalho em equipe.
Aluno Ajudante	Utilizar sempre que possível um aluno ajudante ou colaborador, que terá a incumbência de auxiliar o professor e os demais colegas a realizar as atividades e exercícios. Este aluno colaborador deverá ser substituído sistematicamente pelos próprios colegas da turma, possibilitando assim a oportunidade de todos ajudarem o professor e perceberem sua importância perante a turma.

Fonte: Bagnara, (2016, p.3).

Bagnara (2016) propõe em sua obra algumas adaptações que possam contribuir com o processo de inclusão e participação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Martins e Gaio (2015, p. 115) reforçam ainda a ideia de se “trabalhar a realidade das diferenças com as crianças na educação, trazendo à baila o entendimento do ser humano de forma plural, multicultural e de diversas possibilidades de ser, pensar e agir”.

Trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, requer para além do contexto técnico e prático, que esse educador saiba conduzir de forma plena a prática desportiva e a elevação da autoestima desse sujeito, uma vez que para eles, a limitação é o principal obstáculo de sobrevivência.

Segundo Resende e Gilbert (2016, p.26) “a confiança desportiva consiste na segurança que o atleta manifesta enquanto está no meio desportivo, nomeadamente através da sua autoestima e autoeficácia”.

4 Formação de professores de Educação Física para o esporte paralímpico na educação regular

O papel de um educador é preparar o seu aluno para que com habilidades e competências, seja possível avançar na vida. No caso de um professor de educação física, para além dessas habilidades e da própria ética, ele precisa conhecer todo o processo de adaptação das atividades físicas, para atender às demandas dos deficientes, sejam eles físicos ou mentais.

Segundo Albuquerque e Castro (2016), formar professores de educação física que atendam a todas as demandas educacionais, requer, primeiramente, uma organização e uma gestão do ensino e da aprendizagem que contemplem todos os tipos de conhecimentos, que vão desde a matéria lecionada até a base curricular que impera no governo.

A participação da escola e a sua relação com a comunidade. O desenvolvimento profissional e os domínios inerentes aos parâmetros curriculares. A sua atuação e a organização no campo teórico e prático e por fim, o comportamento social que delineará a convivência e a aproximação desses educandos. Ainda, segundo Neto, Silva e Iza (2016, p. 298)

A aprendizagem da docência e o exercício da profissão promovem a incorporação de um determinado habitus, que se mostra indispensável na formação docente, sobretudo fundamentada também em uma epistemologia da prática (profissional) que possa ressignificar a própria prática e orientar a ação pedagógica, uma vez que ela se caracteriza pelo conjunto de saberes mobilizados pelos professores em situação concreta de prática decorrentes de um processo de socialização profissional.

Esses habitus que os autores recorrem como processo de aprendizagem da docência, dialoga muitas vezes com o processo social, cognitivo, plural e heterogênea que para eles são “saberes que constituem o professor, o professor também constitui os seus saberes e a sua identidade, fazendo com que ele se apoie mais em determinado saber (Tardif (2002) *cit in* Neto, Silva e Iza (2016, p.305).

A formação dos professores perpassa caminhos primários e secundários e todos são importantes para que se consolide os saberes, as fontes sociais e os modos de integração para que de fato possam incluir aqueles que tanto necessitam.

Quadro 02: Fontes sociais de aquisição dos saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modo de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2002) cit in Neto, Silva e Iza (2016, p.313).

Verifica-se no quadro que há muitos saberes provenientes de uma formação anterior, de suas vivências pessoais, e da busca pelo conhecimento através de formações continuadas e de embasamento teórico sobre as modificações sociais. Benites, Rodrigues e Silva (2016) corroboram com essa formação de professores que proporciona a ele competência e habilidades para a reflexão de seus atos e para uma inclusão mais acolhedora. Para os autores, o professor precisa ser capaz de contemplar os fundamentos:

O primeiro eixo é fundamentos e contempla duas competências: (1) Agir de maneira profissional, crítica e como intérprete do conhecimento e da cultura no exercício das suas funções; e (2) Comunicar claramente e corretamente a língua de instrução oral e escrita nos contextos relacionados à profissão docente (BENITES, RODRIGUES E SILVA, 2016, p.336).

Esse primeiro eixo discorre sobre a forma e postura do profissional de educação física e da forma em que ele deve se apresentar para seus alunos. Quando há a necessidade de uma formação mais especializada para atender a demanda dos alunos com necessidades educacionais especiais, esses são contemplados pelo terceiro eixo que tem como título: Contexto social e escolar, e suas premissas são:

(7) adaptar as intervenções às necessidades e características dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, de adaptação ou deficiências; (8) Integrar as tecnologias de informação e comunicação para fins de preparação e controle das atividades de ensino-aprendizagem para a gestão do ensino e para o desenvolvimento pessoal; (9) Cooperar com os funcionários, pais e diferentes parcerias sociais e com os alunos em vista de atender os objetivos educativos da escola (...). (BENITES, RODRIGUES E SILVA, 2016, p.337).

Esse terceiro eixo que foi apresentado por Benites, Rodrigues e Silva (2016) demonstram as necessidades de adaptações das atividades de educação física para atender a demanda da necessidade de cada aluno de inclusão.

Corroborando com essa adaptação, o Comitê Paralímpico do Brasil tem proporcionado aos profissionais da educação, sejam professores regulares ou com formação específica como os professores de educação física, capacitação para o treino e inserção das atividades desportivas nas escolas, com o intuito de oferecer às crianças com necessidades especiais, subsídios e formação para competições paraolímpicas futuras (VIEIRA, SENATORE, GORLA E CALEGARI, 2016).

Conclusão

O Desporto Paralímpico como projecto pedagógico na escola regular, tematizado como conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física, deve ser avaliado como importante para formação humana dos alunos da educação regular e inclusive, como possibilidades de melhora da autoestima dos alunos com necessidades especiais.

Ao longo do artigo, abordou-se sobre as atividades desportivas paralímpica, mostrando a história do surgimento das atividades paraolímpicas no mundo e no Brasil, as atividades paralímpicas como inclusão a proposta pedagógica para implementar o desporto adaptado na educação regular e por último, a formação de professores de Educação Física para o esporte paralímpico na educação regular.

Foi possível perceber através das legislações, que a inclusão na educação regular é fomentada pelo governo federal, seja pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, seja por leis específicas como o próprio Estatuto da Deficiência, contudo, as adaptações das atividades de educação física são sugeridas, mas não como desporto paralímpico, mas como uma ferramenta para tranpor o preconceito e efetivar a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Assim, com a realização desse artigo, pretende-se fornecer aos professores e gestores da Educação, uma compreensão acerca da importância em proporcionar aos alunos especiais, uma oportunidade de formação paralímpica tanto para a formação de sua estima quanto para a formação profissional.

O estudo contribuirá para o enriquecimento da produção científica na área desportiva paralímpica como projeto pedagógico da disciplina de Educação Física. Com isso, sugere-se a aplicação do planejamento proposto, com o intuito de disseminar conhecimento e metodologias que possam contribuir com a inserção desse tema na rotina inclusiva.

Os resultados evidenciaram um caminho possível para a inclusão e formação de alunos que poderão se tornar, de acordo com o seu desejo, um futuro atleta paralímpico.

Referências

- ALBURQUERQUE, A. & CASTRO, J. Formação do professor de Educação Física: no poliedro da profissionalidade docente. In: Resende, R. , Albuquerque, A. e Gomes, R. Org. (2016) **Formação e saberes em esporte, educação física e lazer**. Petrópolis, RJ, Vozes.
- BAGNARA, I.C. **Educação Física e esporte adaptado para pessoas com deficiência física**. Buenos Aires, Año 15. 2010.
- BENITES, L.; RODRIGUES, H. e SILVA, M. (2016). Formação do professor de Educação Física: currículos e programas de ensino. In: RESENDE, R. , ALBUQUERQUE, A. e GOMES, R. Org. (2016) **Formação e saberes em esporte, educação física e lazer**. Petrópolis, RJ, Vozes.
- BRASIL. **LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Senado.1996. [Em linha]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10/02/2020.
- BRASIL. Comitê Paralímpico Brasileiro promove modalidades específicas. 2012. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/esporte/2012/04/comite-paralimpico-brasileiro-promove-modalidades-especificas>. Acesso em: 10/02/2020.
- BRASIL. **Atletismo**. Brasília. 2019. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.rededoesporte.gov.br/pt-br/brasil-nos-jogos/megaeventos/paraolimpiadas/medalhistas>. Acesso em: 10/02/2020.
- CARDOSO, V.D. A Reabilitação de Pessoas com Deficiência através do Desporto Adaptado. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 529-539, abr./jun.2011. [Em linha] Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n2/17.pdf>>. [Consultado em: 16/04/2019].
- CPB. **História da Olimpíada paraolímpica no Mundo**. 2019. Disponível em: <<http://www.cpb.org.br/web/guest/historia>

IPC. **Paralympic School Day: Manual**. 2006. [Em linha]. Disponível em:< http://www.cpb.org.br/congressoparadesportivo/wp-content/uploads/2017/09/anais_cpb_2016.pdf>.[Consultado em: 20/02/2019].

FAUSTO, R.F.C.; TAVARES, C.R.C. e SILVA, R.F. O desporto adaptado no processo de inclusão da pessoa em condições de deficiência física: o caso do basquetebol sobre rodas. Instituto Adventista São Paulo. **Revista Digital - Buenos Aires** - Año 14 - N° 139 - Diciembre de 2008.

FALCÃO, W.R.; BENNIE, A. & BLOOM, G.A. Desporto de alto rendimento: formação e competências do treinador. In: Resende, R. , Albuquerque, A. e Gomes, R. Org. (2016) **Formação e saberes em desporto, educação física e lazer**. Petropólis, RJ, Vozes. 2016.

JANUÁRIO, C.; ANACLETO, F. E HENRIQUE, J. Formação do professor de Educação Física: rotinas de planejamento e de ensino. In: Resende, R.; Albuquerque, A. E Gomes, R. (Coord.) (2016). **Formação e saberes em desporto, educação física e lazer**. Petropólis, RJ: Vozes.2016.

Lei 10.264/2001. **Acrescenta inciso e parágrafos ao art. 56 da Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, que institui normas gerais sobre desporto**. Brasília: Senado. [Em linha]. Disponível em:< em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10264.htm>. [Consultado em: 10/10/2019].

Lei 10.891/2004. **Bolsa Atleta**. Brasília: Senado. [Em linha]. Disponível em:<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/lei10891_2004.htm>.[Consultado em: 20/09/2019].

MARIANO. **Educação Física: O atletismo no currículo escolar**. 2 ed. Rio de Janeiro, Wak. 2012.

MARQUES, R.F.; DUARTE, E.; GUTIERREZ, G.L.; ALMEIDA, J.J.G. e MIRANDA, T.J. Esporte olímpico e paralímpico: coincidências, divergências e especificidades numa perspectiva

contemporânea. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.23, n.4, p.365-77, out./dez. 2009.

NETO, S.S.; SILVA, M. e IZA, D.V. (2016). Formação do professor de Educação Física: perspectiva da socialização profissional. In: Resende, R. , Albuquerque, A. e Gomes, R. Org. (2016) **Formação e saberes em desporto, educação física e lazer**. Petrópolis, RJ, Vozes.

PASSOS, A.F. (2009). **Educação Especial. Práticas de aprendizagem, convivência e inclusão**. São Paulo, Centauro Editora.

RESENDE, R e GILBERT , W. Desporto juvenil: formação e competências do treinador. In: Resende, R. , Albuquerque, A. e Gomes, R. Org. **Formação e saberes em desporto, educação física e lazer**. Petrópolis, RJ, Vozes. 2019.

Santos, R.N. (2013). OS DESAFIOS DA ESCOLA FRENTE À PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PAPEL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Robenilson Nascimento dos Santos Entrelaçando. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação Caderno Temático VI: Educação Especial e Inclusão** Nº. 8 p. 71-81, Ano IV (Junho/2013) ISSN 2179.8443 Disponível em:<file:///C:/Users/danie/Downloads/07.%20Os%20Desafios%20da%20Escola%20Frente%20a%20Proposta%20de%20Educao%20Inclusiva%20o%20papel%20do%20Projeto%20Poltico%20Pedaggico.pdf>. Acesso em:10/04/2020.

SILVA, L.A.F.; QUEIROZ, A.R.S.; FERNANDES, C.C. e CASTRO, S.J. **Predição de talentos paralímpicos num projeto sóciodesportivo (PROFESP) do Ministério da Defesa para jovens alunos da rede pública de educação do Rio de Janeiro**. 2016

Vieira, I.B.V.; Senatore, V.; Gorla, J.I. e Calegari, D.R. *Esporte Paralímpico no Ensino Superior*. In: Mello, A.S. e Simim, M.A.M. APB e UFMG (Org.). (2016). **Anais do V Congresso Paradesportivo Internacional Belo Horizonte/MG** – 27 a 30 de outubro, 2016.

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

Débora de J. Conceição

1. INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais globalizado e de realidades multiculturais, há uma demanda crescente por indivíduos capazes de interagir com o diferente, entender e atribuir significado às realidades distintas. A abordagem intercultural propõe uma “terceira cultura” que possa dar conta de uma almejada melhoria na forma como os indivíduos se relacionam uns com os outros.

Com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - BRASIL, Ministério da Educação, 2007), a pluralidade cultural foi incluída entre os temas transversais e as questões que giram em torno da interculturalidade ganharam importância nacionalmente na esfera educacional. O crescimento da relevância da Interculturalidade se deve também ao fenômeno da globalização e ao conseqüente aumento de conflitos de interesses decorrente da mundialização de mercados. Em virtude dessa nova conjuntura, ocorreu um aumento de iniciativas e propostas visando à promoção de uma educação voltada para a paz, para os direitos humanos, para o respeito à diferença, enfim para um convívio mais respeitoso entre as pessoas.

Esse trabalho pretende facilitar a compreensão do ensino intercultural em aulas de língua estrangeira, cruzando reflexões de vários teóricos que contribuíram para o avanço e o amadurecimento da prática docente. O resultado esperado é uma atuação efetivamente mais inclu-

siva e acolhedora, superando uma perspectiva de ensino que contempla apenas aspectos linguísticos, verbais e gramaticais.

Foram selecionados alguns teóricos de notável relevância, tais como Silva (2000) que alia o multiculturalismo com uma teoria da identidade e da diferença. Noam Chomsky (1965), cujos estudos iniciaram as pesquisas sobre competência comunicativa, responsável por dicotomizar competência e desempenho, conceitos ampliados pelo sucessor Dell Hymes (1979), também citado neste trabalho, e Byram (1997) que juntou o elemento cultural à competência comunicativa. Outro teórico basilar nesta discussão é Bennet (1993) que dividiu a cultura em objetiva e subjetiva e com tal contribuição acabou por alertar os profissionais da linguagem sobre o perigo de limitar outra cultura apenas por sua dimensão objetiva, concreta (cultura de ilustração), homogeneizando todo um grupo cultural, sem levar em consideração nuances culturais.

O que assemelha os teóricos citados nesse trabalho é que todos eles marcam o início das reflexões sobre a imprescindível importância da cultura no ensino de línguas. São as reflexões iniciais e, portanto são basilares para o entendimento dos estágios posteriores das pesquisas envolvendo a interculturalidade.

Por meio de questionamentos como: “qual é o lugar ocupado pela cultura em aulas de LE?”, “O que vem antes, língua ou cultura?”, “A língua está inserida na cultura, ou o contrário?”, os profissionais que se dedicam ao ensino de um segundo idioma formam a sua filosofia de ação em sala de aula. Em uma concepção de ensino intercultural, estes são impelidos a adotar uma ação pedagógica que relega ao passado a concepção de aprendizado de uma segunda língua como domínio de estrutura e de uma cultura de ilustração.

Um ensino que se pretenda intercultural adota uma postura predominantemente subjetiva (ênfase numa cultura subjetiva) quanto ao modo de relacionar-se com a cultura. Isso significa que essa forma de lidar com a cultura não a concebe como lista de fatos, datas importantes, autores etc. Contrariamente a esse modelo, entende a cultura como instável, em permanente movência, pois é feita e refeita nas práticas cotidianas, nas ações em contexto que determina as experiências e práticas dos membros de uma comunidade, determinando a forma

como se comportarão em diversas situações e como atribuirão significado à sua experiência cotidiana. A cultura é também, e principalmente, o conjunto de crenças, modos de agir e pensar, os conhecimentos acumulados de um grupo social.

Uma abordagem intercultural no ensino de LE pretende desenvolver nos aprendizes uma competência comunicativa (CC) que ultrapasse a visão da língua como mostruário de si mesma e que, em oposição a isso, seja um convite a vivenciar a língua-alvo. Afinal, como afirma o linguista Rajagopalan (2003, p. 93): “A língua é muito mais que um simples código ou um instrumento de comunicação. Ela é, antes de qualquer outra coisa, uma das principais marcas da identidade de uma nação, um povo”.

Entre as contribuições da abordagem intercultural nas aulas de ensino de uma segunda língua está o empenho em valorizar um processo aquisitivo que promova a *desestrangeirização* da língua-alvo, pois somente assim é possível garantir a confiança no uso de uma LE e possibilitar ao aprendiz que este se aproprie plenamente de uma língua antes tida como de outros. Kramsch (1998) sugere que alunos que dedicam-se ao aprendizado de uma LE sejam preparados a tornarem-se “falantes interculturais”, dotados de valores, experiências e conhecimentos culturais.

2. ORIGENS DO INTERCULTURALISMO

O interculturalismo tem sua origem em dois campos distintos: a educação e os negócios. No campo dos negócios, o interculturalismo nasceu da necessidade que tinham os executivos de multi/transnacionais de se comunicarem com seus parceiros comerciais de outras nacionalidades. Tais profissionais se viram desafiados a superar, além das diferenças linguísticas, as diferenças culturais. A falta de Competência Comunicativa (CC) por parte dos executivos nos contatos comerciais levou a desentendimentos, julgamentos, intolerâncias e, conseqüentemente, à perda de lucros e parceiros comerciais importantes. No campo educacional, a preocupação com o cruzamento de culturas emergiu com os movimentos migratórios no continente europeu e nos Estados Unidos. Após a Segunda Guerra Mundial a Europa recebeu um número expressivo de imigrantes.

Segundo Fleuri (2003), entre as décadas de 1960 e 1970, o governo inglês tentou integrar os novos trabalhadores contratados para a reconstrução do país à cultura local, num esforço de promover a assimilação da cultura britânica pelos imigrantes. Ainda segundo Fleuri (2003, p.19) “particularmente na Inglaterra, predominava a ideia de que, se todos os homens são iguais, não é preciso promover nenhuma ação específica a favor dos grupos estrangeiros desprivilegiados” pois acreditava-se que ressaltar diferenças poderia resultar na segregação desses imigrantes. No entanto, nesse mesmo período, houve esforços no sentido de propiciar uma integração que levasse em conta a diversidade e o respeito às diferentes culturas que haviam se integrado à sociedade inglesa.

Entre as décadas de 1970 e 1980, a presença de filhos de imigrantes, então cidadãos ingleses, nas escolas demandou uma maior atenção a esses alunos. Tanto nos EUA quanto na Europa os filhos de imigrantes tinham um baixo desempenho nas escolas, o que levou a questionamentos tais como: o que levaria as crianças imigrantes a terem resultados tão ruins? seriam inferiores intelectualmente? eram menos ambiciosas? eram menos competitivas? Ou, finalmente, as diferenças culturais seriam barreiras que precisavam ser transpostas para a superação das dificuldades de aprendizagem?

A adoção de práticas multiculturais com o propósito de melhorar a autoestima e o rendimento escolar dos imigrantes ou filhos de imigrantes, começaram a ser postos em prática com a publicação da *Swan Report*, em 1985 (FLEURI, 2003). Entretanto, tais práticas na maioria das vezes tornaram-se apenas momentos que conduziam à simplificação e à estereotipação das culturas trabalhadas.

Assim como ocorreu na Inglaterra, em outros países europeus a elaboração dos alicerces de uma mentalidade pautada no respeito à diversidade tem relação direta com a presença dos imigrantes que buscaram e ainda buscam uma posição no mercado de trabalho e na sociedade desses países.

3. IDENTIDADE E DIFERENÇA

Segundo a perspectiva apontada por Silva (2000), é a diferença (ou mais precisamente, os processos de diferenciação) que está na origem

dos movimentos de produção de identidades e da própria diferença. Não se trata de um processo unilateral, mas de um processo mútuo em que tanto a identidade depende para a sua constituição da diferença quanto a diferença precisa da identidade para ser determinada. A diferença deixa de ser vista como produto e assume a função de processo no qual resultam as identidades. Ao falarmos “sou brasileiro”, por exemplo, toda uma rede de expressões negativas baseadas na diferença é suscitada e acaba por determinar aquilo que somos (nossa identidade) e aquilo que não somos: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês”.

Dessa forma, na perspectiva de Silva (2000), a identidade não é autorreferenciada. Identidade e diferença se interpenetram. A relevância da ótica do autor recai no fato de que essa forma de enxergar as identidades foge de uma tendência de tomar a si próprio como referência para avaliarmos aquilo que o outro é e também aquilo que não somos. O objetivo é, por conseguinte, fugir de uma tendência de se excluir o outro de uma suposta normalidade ou normatividade, evitando-se assim enxergá-lo como diferente, como estranho.

O autor ressalta ainda que identidade e diferença são resultados de atos de criação. Isso equivale afirmar que não são elementos da natureza à espera de serem reveladas. Elas não são essenciais. Elas têm que ser ativamente produzidas no contexto das relações culturais e sociais. Por serem atos de criação linguística ou atos de fala, a identidade e diferença estão sujeitas a certas características da linguagem em geral. Segundo Ferdinand de Saussure⁶, a linguagem é um sistema de significantes que retiram seu sentido por meio da diferença. Por meio de oposições binárias (“ser isto” significa “não ser aquilo”) a identidade adquire seus contornos.

Conforme pontua Silva (2000), a diferenciação como processo básico de constituição das identidades reflete a presença de relações de poder na vida em sociedade: incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons” e “maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”, “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”). O

6 Durante o curso ministrado em Genebra sobre Linguística Geral entre 1907 e 1911.

grupo mais forte impõe a sua visão de mundo, pois detém não apenas os recursos materiais da sociedade, mas também os meios de produzir conteúdos simbólicos, definindo identidades e marcando as diferenças.

A diferença é situada numa relação de hierarquias a qual se traduz em um “nós” e “eles”, em que se compreende o primeiro grupo como o grupo de referência, o grupo que detém o poder de definir. Nesse caso, “nós” e “eles” não são meras distinções gramaticais. O “nós” é o ponto de partida para as classificações nas quais o mundo social é dividido e ordenado em grupos.

As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados (SILVA, 2000, p. 82).

Conforme refere Silva (2000), o filósofo francês Jacques Derrida, ao analisar esse processo de classificação por meio de oposições binárias, concluiu que tais oposições refletem relações de poder, pois os dois termos da distinção não mantêm entre si uma relação simétrica. Segundo o filósofo, um dos termos sempre é privilegiado, recebendo uma carga positiva como se fosse a norma (ou o normal), enquanto ao outro pólo resta assumir a carga negativa, como se fosse o desvio (o anormal).

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é

tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marca das como tais. [...] A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade (SILVA, 2000, p. 83).

Ao desenvolver nos discentes uma competência intercultural, o professor constrói progressivamente uma postura de respeito com o Outro. E que é o Outro? Na definição de Silva (2000, p. 84), o outro “é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a diferente sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”.

4. O QUE É COMPETÊNCIA INTERCULTURAL?

Antes de adentrar as especificidades da Competência Intercultural é necessário esclarecer o que é competência. A definição clássica de competência foi desenvolvida pelo linguista Chomsky (1965), que a concebia como o conhecimento que o falante tem da língua e de sua estrutura, diferentemente do “desempenho”, o qual se refere, segundo o linguista, à aplicação de tais regras pelo falante em situações concretas. No entanto, tal visão clássica não contempla a dimensão social do uso da língua, no qual o falante deve saber adequar a sua produção ao contexto de sua fala, mostrando ser, de fato, competente na sua prática comunicativa.

Deve-se a Hymes (1979) a incorporação da ideia de “saber usar” ao termo competência. Diferentemente de Chomsky que dicotomizou o funcionamento da língua entre competência e desempenho, Hymes (1979) incluiu a noção de performance ao juntar o termo comunicativo ao termo competência. A partir de então a competência passou a ser compreendida como um apanhado de conhecimentos, valores e atitudes baseados em habilidades construídas e convenientemente colocadas em ação, a partir de operações mentais complexas as quais tendem a se repetir sistemática e intencionalmente. Em suma, a competência pode ser entendida segundo Ortiz Alvarez (2009) como

(...) a capacidade do indivíduo de articular, relacionar e aplicar diferentes saberes, conhecimentos e experiências anteriores, o que se concretiza através de processos mentais complexos que mobilizam esses conhecimentos para a solução de tarefas, em muitos casos desafiadoras, e que requerem de certas atitudes e habilidades para serem resolvidas com sucesso, a longo ou a curto prazo. Ela é uma ação cognitiva, afetiva e social que se torna visível em práticas e ações que se exercem sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade. (no prelo).

Michael Byram (1997) contribui para o desenvolvimento dessa nova abordagem no ensino de línguas, ao propor a junção do aspecto cultural à Competência Comunicativa (CC) que passaria a ser então uma Competência Comunicativa Intercultural (CCI). Para esse autor, a Competência Intercultural (ou competência comunicativa intercultural) refere-se a uma habilidade de utilizar a própria língua, outra língua e, de modo concomitante, relacionar-se culturalmente.

É necessário não confundir a competência comunicativa com a competência linguística – esta última refere-se à habilidade de aplicar apropriadamente regras gramaticais de uma língua com fins comunicativos. Na verdade, a competência linguística é uma das três competências que integra a Competência Comunicativa Intercultural. Além desta, as competências sociolinguística e discursiva formam o tripé sobre o qual está assentada a CCI. A competência sociolinguística diz respeito à habilidade de produzir e compreender sentidos variáveis em diversos contextos de uso; a competência discursiva, por sua vez, corresponde às estratégias utilizadas pelo falante, para que sua produção esteja em acordo com as convenções, manejando os gêneros textuais com o propósito de interagir socialmente.

Entre as habilidades que compõem a competência comunicativa intercultural estão: a personalidade renitente a generalizações que levem a estereotipações e julgamentos precipitados referente a outras culturas; uma melhor compreensão e respeito às singularidades dos indivíduos, grupos sociais e suas culturas; a habilidade de interpretar outras culturas e relacioná-las às suas próprias culturas e; uma apurada consciência cultural que possibilite ao indivíduo avaliar criticamente

os conhecimentos de sua própria cultura e de uma cultura estrangeira. Nesse sentido, Byram (1997, p. 71) explana o seguinte:

Alguém com Competência Comunicativa Intercultural está apto a interagir com pessoas de outro país e cultura em uma língua estrangeira. Eles são capazes de negociar um modo de comunicação e interação que são satisfatórios para eles mesmos e para os outros e também atuar como mediadores entre pessoas de diferentes origens culturais. Seu conhecimento de outra cultura está relacionado com a sua competência na língua através de sua habilidade para usar a língua apropriadamente—competências linguística e sociolinguística— e sua compreensão de significados, valores e conotações específicos da língua. Eles também têm a base para adquirir novas línguas e conhecimentos culturais como consequência das habilidades que adquiriram anteriormente.

Byram (1997, p. 34) listou os principais componentes, ou saberes, da competência intercultural, a saber: Ter atitude em descobrir informações culturais (saber aprender, saber fazer); Conhecer a si mesmo e o outro (saber individual e social); Aprender a relacionar e interpretar significados (saber compreender); Saber como relativizar a sua própria cultura, valorizando e respeitando a cultura do outro (saber ser) e; Desenvolver senso-crítico (saber se engajar).

Uma das mais relevantes contribuições de Byram (1997) para o modelo de falante competente comunicativamente foi o seu posicionamento crítico quanto a um dos princípios básicos da abordagem comunicativa, qual seja, o modelo do falante nativo como o objetivo a ser alcançado pelo estudante. Byram (1997) propunha que a abordagem comunicativa sobrepusesse em importância a formação de um “falante intercultural” em relação a um “falante nativo”. Assim sendo, a formação de um falante capaz de superar as diferenças culturais prevalece sobre um modelo de falante apto a falar tal qual um falante nativo.

5. LÍNGUA E CULTURA

Antes de adentrar este tópico vale apresentar uma consideração de Almeida Filho (2011, p. 161), bastante provocadora sobre a importância do ensino de língua vinculada à sua dimensão cultural:

A língua inglesa, então, tem tido sua hegemonia administrada em escala mundial com sucesso estável. A discussão hoje permite-nos indagar se uma língua franca planetária como o inglês pode dispensar as identidades culturais dos falantes que a construíram e, com isso, abrir mão do ensino dessas culturas associadas. Será verdade que línguas planetárias podem ser ensinadas sem culturas originárias a ela vinculada? Se isso for possível, poderemos então reescrever a teoria corrente de que língua não se dissocia de cultura (s) no âmbito de ensino de línguas.

Para clarificar a compreensão acerca dessa abordagem, Bennett (1993) distingue dois tipos de cultura: cultura objetiva e cultura subjetiva. As contribuições teóricas desse autor levam à conclusão de que o atual entendimento do que vem a ser cultura fundamenta-se em uma perspectiva objetiva de cultura a qual privilegia uma concepção sobre o que os sentidos podem captar, aquilo que se vê ou toca, a exemplo dos saberes pertencentes a áreas como arquitetura, literatura, culinária, música, gestos, roupagem, língua etc. É sobre essa concepção que repousa a visão tradicional de ensino-aprendizado de cultura em aulas de Língua Estrangeira (LE). Com base nessa perspectiva é possível conceber a temática da cultura incluída nas aulas de LE como transmissão de dados objetivos do país estudado: comidas típicas, ritmos musicais, roupas tradicionais etc., e que se limita a ilustrar (cultura de ilustração) todo um grupo cultural, homogeneizando-o, em detrimento das suas nuances culturais.

Em função disso, Kramersch (1993, *apud* Gimenez, 2002) desenvolveu linhas de pensamento relacionadas ao ensino de língua e cultura. Entre essas linhas o autor propõe o ensino de “cultura como diferença”. De acordo com essa linha de pensamento, não se deve tratar cultura como características inerentes a toda uma nação, como se as identidades fossem monolíticas.

Segundo Kramersch (1993), não há uma cultura única que seja capaz de representar todo um grupo, pois existem variantes que tornam impossíveis quaisquer generalizações, quais sejam: idade, gênero, origem regional, classe social etc. Sendo assim, nem todas as pessoas de um mesmo país agem igualmente, o que impossibilita afirmar que exista

uma “cultura nacional”, de modo que todos os membros agem de forma igual. Desconsiderar que indivíduos pertencentes a uma mesma nação não se comportam necessariamente de forma igual é reflexo de uma cada vez mais ultrapassada visão monolítica do que vem a ser cultura.

Ainda conforme Kramsch (1993), há uma “outra” cultura, chamada *cultura subjetiva*, que foge ao sensorial e que corresponde aos valores, costumes, atitudes, superstições, crenças, hábitos etc. e que ainda está muito palidamente presente nas aulas de língua estrangeira, tanto na atuação dos professores quanto na abordagem em livros didáticos.

Mas qual a relação entre língua e cultura? O que vem antes, a língua ou a cultura? A língua faz parte da cultura ou é a cultura que faz parte da língua? Entre língua e cultura não há uma relação de dominação, uma está vinculada a outra com igualdade de importância. A língua é um sistema sócio-cultural detentor de valor cultural. E por não haver limites claros que possam delimitar o espaço e o nível de importância de uma sobre outra é que se passou a chamar de “língua-cultura” esse instrumento de integração entre mundos culturais diversos.

6. CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Os professores empenhados em ensinar uma LE – ou simplesmente em adotar uma atitude intercultural em sala de aula – se veem desafiados a unir o que idealiza ou a teoria que regula a sua ação em sala de aula e o que efetivamente pratica, ou pensa praticar. Os professores convivem com essa tensão entre o que se pretende e o que realmente é realizado na prática educativa. A busca pelo equilíbrio entre o ideal e o factível tem sido o principal desafio aos professores de uma LE. Com o objetivo de ajudar, de forma prática, serão tecidos comentários e sugestões para uma educação intercultural nos parágrafos seguintes.

Segundo Fleuri (2003), a escola moderna se vê desafiada a superar uma perspectiva etnocêntrica que tem contribuído com a hegemonização das relações culturais (colonizador/colonizado; norte/sul; mundo ocidental/oriental etc.) rompendo assim com uma prática ainda atual de inferiorizar saberes desvinculados das formas culturais consideradas superiores. Assim, uma das mais relevantes contribuições sociais da

escola e do professor é atuar na superação de tais visões etnocêntricas que são produto de uma herança cultural. Desestimular, portanto, uma certa tendência do comportamento humano de acreditar que seu modo de vida é o centro de referência.

As diferenças sociais e culturais não podem ser ignoradas no processo educativo, sob pena de os ambientes escolares se tornarem aparelhos sociais reprodutores de discriminações e desigualdades sociais. Ao contrário, preparar os alunos para estes se relacionarem respeitosamente com pessoas de realidades culturais diferentes das deles, com valores, comportamentos e perspectivas diversas é o caminho para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática. O resultado esperado é que o aluno perceba que conhecer e aceitar visões de mundo distintas das suas não se configura uma ameaça às suas próprias identidades.

Cabe aos professores estarem preparados para lidar com alunos que trazem em sua bagagem concepções estereotipadas de grupos sociais e utilizar esse fato como o início de um processo de desconstrução de imaginários que, na maior parte das vezes, estão bem distantes da realidade. Para isso Serpa (2011) propõe o diálogo e a escuta pautados no respeito, levando pouco a pouco os alunos a compreenderem que

ao desqualificar o outro, sua voz, seus saberes, seus conhecimentos, sua percepção do mundo, esvazio qualquer sentido que possa existir na defesa do diálogo. Esvazio qualquer sentido que possa haver na palavra “democracia”. Esvazio qualquer sentido [...] que tenha a diferença como valor. Diferença entendida aqui como este profundo respeito e consciência da existência do outro da legitimidade de seu lugar no mundo, respeito que me permite, mesmo no conflito, mesmo na disputa, instaurar um espaço de negociação, ouvir o outro, e neste processo, ouvir-me através do outro. (SERPA, 2011, p. 165).

Segundo Homi Bhabha (1996;1998), os ‘espaços híbridos’ referem-se exatamente à essa busca de entendimento de si e do outro, no qual se busca ser um pouco do outro sem abrir mão de própria identidade. Segundo Bhabha (1998), a articulação da diferença envolve uma complexa negociação. Essa articulação origina o “terceiro espaço”

onde acontece “(...) a encenação da identidade como interação, a re-criação do eu no mundo da viagem”. Kramersch (1993, p.13) chama essa articulação de “terceira cultura”.

O professor tem papel fundamental ao possibilitar esses ‘espaços híbridos’, incentivando seus alunos a valorizar as diferenças como expressão da diversidade. Para isso, professores podem e devem ter autonomia na seleção dos materiais utilizados principalmente quando trabalham com livros didáticos que dissocia língua e cultura. Neste caso, cabe ao professor a seleção de textos autênticos capazes de promover o diálogo, o debate intercultural e a reflexão. Uma sugestão simples e eficiente é o trabalho com imagens midiáticas que quando bem escolhidas são bastante provocadoras.

A personagem *Rosie the Riveter* (Figura 1), bastante conhecida pela circulação em redes sociais e presente em muitos livros didáticos de Língua Inglesa exemplifica uma boa maneira de incentivar os alunos a refletir sobre o papel social das mulheres e relacionar as condições de existência desse grupo no contexto sociocultural de origem do texto com a de seu próprio país.

Figura 1- We can do it!



Fonte: Mattos (2010)

A imagem criada na década de 1940 e que começou a circular mais intensamente nos Estados Unidos na década de 1980 como símbolo da luta feminista representa a força da mulher, notadamente da classe trabalhadora feminina.

Algumas perguntas capazes de provocar o diálogo intercultural: *A quem/o que se refere os pronomes we/It? O poster é uma espécie de convocação? Para que e por que as mulheres norte-americanas estavam sendo convocadas? Há uma data comemorativa iniciada a partir de um acontecimento posterior com mulheres norte-americanas trabalhando em fábrica. Que acontecimento foi esse e que data é essa? O que elas reivindicavam? Há equiparação de salários entre homens e mulheres no Brasil? Há ainda setores onde as mulheres encontram preconceito para se inserir? Já se surpreendeu ao ver uma mulher desempenhando uma função que você acreditava ser exclusiva dos homens?*

Por que não finalizar a discussão pedindo que os alunos reunissem-se em grupos para pensar em como poderiam adotar termos mais neutros referente ao mundo do trabalho? Valeria a pena informá-los que outras palavras já vem sendo usadas por pessoas que desejam adotar uma linguagem menos sexista. Alguns nomes que poderiam constar na lista: *fisherman, housewife, mailman, policeman, cleaning lady, man working, landlord, freshman* dentre outros.

A partir do exemplo acima é possível afirmar que o ensino intercultural pode ser interativo e aberto e também flexível quanto ao uso dos materiais didáticos. Autores como Breen, Candlin e Waters (1998) sugerem que o uso de materiais com uma rígida sequenciação de conteúdos, ao invés de proporcionar aos alunos a progressão de seu desenvolvimento, torna a língua menos acessível. Os materiais didáticos devem ser vistas como “fontes de recurso para ativar o conhecimento e as capacidades comunicativas iniciais do aprendiz, encorajando-o a se comunicar desde o início e, assim, desenvolver competência através e com a nova língua”. (BREEN; CANDLIN; WATERS, 1998, p. 43).

O sucesso da atividade previamente sugerida depende dos professores e dos alunos para que se construa um ambiente no qual a autonomia, a cooperação e a criatividade estejam presentes possibilitando um aprendizado mais suave, sem atritos e mais significativo. O papel do professor é ressignificado, reposicionado.

Em uma sala de aula de línguas, o professor que ensina também está aprendendo, e o aluno que aprende também ensina. A relação entre professores e alunos e dos alunos entre si é de agentes envolvidos em um processo interativo de construção de sentidos. Logo, é de extrema

importância que o processo ensino-aprendizado seja pautado por uma relação de troca, de cooperação, de diálogo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos pressupostos aqui apresentados e as considerações feitas com base em reflexões proporcionadas pelos autores utilizados neste aporte teórico, chega-se à conclusão de que uma ação pedagógica em aulas de LE na qual se separa língua e cultura, e que entende esta última como um subproduto do ensino-aprendizado em LE deve ser renunciada. Somente por meio de uma postura interpretativa em relação à diversidade de esferas culturais a que se tem contato no decorrer da vida é que se estará apto a melhor compreender e respeitar a cultura e o comportamento alheio e, conseqüentemente, a comunicar-se de forma mais eficaz.

Deve estar entre as metas a serem alcançadas, nas aulas de Língua Estrangeira, a percepção, por parte dos discentes, da existência de relações de poder que dirijam a produção da identidade e da diferença, evitando-se compreender as dicotomias da seguinte forma: de um lado está o dominante tolerante, a identidade hegemônica, mas benevolente; do outro lado, o dominado tolerado, a identidade subalterna, mas “respeitada”. Em vez disso, o que se espera é uma nova teoria voltada para a compreensão das identidades que, mais que reconhecê-las, as questione.

O que se deve procurar numa educação intercultural é um profundo entendimento das fronteiras, em detrimento de um profundo entendimento das pontes. Nós podemos ensinar as fronteiras, mas não as pontes. Nós podemos conversar sobre e tentar entender as diferenças entre os valores celebrados pelas mais diferentes culturas. Nós não podemos ensinar diretamente como resolver o conflito entre as duas culturas. Essa abordagem envolve diálogo. Pelo diálogo e pela busca do entendimento de si e do outro cada pessoa tenta ver o mundo por meio do olhar do outro, sem perder sua identidade. O objetivo não é um equilíbrio de opostos ou um pluralismo moderado de opiniões, mas um confronto paradoxal e irredutível que pode provocar mudança no processo (KRAMSCH, 1993, p. 228-231).

Somente por meio do diálogo, da interação, do incentivo ao respeito mútuo é que a educação intercultural pode semear frutos que com certeza serão colhidos num amanhã marcado pela paz.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Língua-cultura na sala e na história. In: MENDES, Edleise (Org.). **Diálogos Interculturais**: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 159-171.

BHABHA, Homi K. O terceiro espaço. Entrevista concedida a Jonathan Rutherford. In:

Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 24, 1996, p. 35-41, 1996.

_____. Interrogando a identidade In: **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora da

UFMG, 1998. p.70-104

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BREEN, Michael P.; CANDLIN, C.; WATERS, Alan. Produção de materiais comunicativos: alguns princípios básicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 32, p. 39-52, jul-dez,1998.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio/agosto2003.

- GIMENEZ, T. **Competência Intercultural na Língua Inglesa**. Boletim NAPDATE 12, p. 3, agosto/2002.
- HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: **The Communicative Approach to Language Teaching**. BRUMFIT, C. J & JOHNSON, K. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- _____. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- MATTOS, Antônio Carlos Gomes de. **Hollywood na guerra: as mulheres na frente doméstica**. 2010. Disponível em: <<https://www.historiasdecinema.com/2010/11/hollywood-na-guerra-as-mulheres-nafrente-domestica-6>>. Acesso em: 17 abril. 2020.
- ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa. **A Língua(gem) Nossa de Cada Dia**: o componente fraseológico no ensino de línguas próximas (ELE e PLE). Trabalho apresentado no I Simpósio Internacional de Língua Espanhola, Instituto Cervantes, São Paulo, 2009. No prelo.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica**: linguagem, identidade e a questão étnica. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- SERPA, A. **Cultura escolar em movimento**: diálogos possíveis. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais Petrópolis (RJ):Vozes, 2000.

A PROBLEMÁTICA DA ESCOLHA DA PROFISSÃO NA ADOLESCÊNCIA E A ATUAÇÃO PSICOLÓGICA EM ORIENTAÇÃO VOCACIONAL/PROFISSIONAL EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Janaíla dos Santos Silva

Introdução

Este artigo se constitui como um ensaio teórico sobre os aspectos ligados a escolha da profissão pelos sujeitos que transitam do Ensino Médio à Universidade. Mais especificamente o objetivo geral é refletir sobre as possibilidades de atuação psicológica em Orientação Vocacional/Profissional em contextos educacionais. Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico e qualitativo, que permitiu identificar em Bock e Aguiar (1995), Bock (1995) e Bock (2002) contribuições importantes para ressignificar a prática tradicional nesta área, compreendendo as condições concretas dos jovens que vivenciam a escolha de uma profissão.

Cabe situar que, ao adotar a expressão “Orientação Vocacional/Profissional”, intenciona-se enfatizar o movimento dinâmico entre a singularidade e a coletividade, entre a construção da identidade e suas condições sociais. Dessa forma, considera-se que o vocacional sem o profissional é fantasia e frustração e, por outro lado, o profis-

sional sem o vocacional é alienação e renúncia (VEINSTEIN apud LEVENFUS, 1997).

Também é válido trazer à tona neste artigo que meu interesse em aprofundar este tema, por meio de uma pesquisa bibliográfica, surgiu das memórias marcantes da minha experiência de conclusão do Ensino Médio e da Orientação Vocacional recebida à época. Tal orientação foi centrada em testes e entrevistas e concluída com a emissão de um laudo psicológico que traçava meu perfil de personalidade e as profissões compatíveis. Daquele momento em diante, passei a me questionar se haveria outra abordagem psicológica que pudesse contribuir com as questões, dúvidas e ansiedades vividas pelos adolescentes em escolha profissional. Este artigo é fruto desta busca e, ao longo dele, a discussão está organizada em três itens: 1. A problemática da escolha da profissão na adolescência; 2. Breve histórico da Orientação Vocacional; 3. Novos sentidos para a Orientação Vocacional/profissional.

1.A problemática da escolha da profissão na adolescência

É preciso inicialmente pontuar, com base em Bock (2002), que o que se observa hoje como processo de escolha profissional não pode ser compreendido como algo natural e próprio da adolescência. Ao longo da história, pode-se dizer que escolher uma profissão é uma possibilidade recente.

Por esta via história, Bock (2002) constata que, na Grécia Antiga, a forma como se dava a luta pela sobrevivência não dependia de escolhas. O sujeito era cidadão, escravo, artesão, pequeno camponês ou trabalhador manual, dependendo da condição de classe da família ou de acordo com as vitórias e derrotas nas guerras. As condições estavam estabelecidas aprioristicamente pela estrutura da sociedade e seu modo de organização.

Na Idade Média, especificamente no feudalismo, tem-se a ocorrência do mesmo fenômeno: a sociedade estratifica-se em camadas sociais – nobres, clérigos, senhores e vassalos. A condição de classe dos sujeitos era dada pelas circunstâncias do nascimento, conforme a pessoa fosse de família de nobres ou de plebeus. Havia uma cristalização

na estrutura social, que não permitia mobilidade e determinava o que cada um iria fazer, bem como seu prestígio social e seu poder. Cabe lembrar que a Igreja, especialmente a católica, tinha grande poder na legitimação da ordem social. O próprio conceito de vocação era de cunho religioso, um chamado “divino” e, por isso, não poderia ser questionado (BOCK, 2002).

Neste estágio do desenvolvimento da sociedade, ainda não se podia falar em escolha da profissão. E isto estava intimamente relacionado com o fato de o trabalho, no modo de produção feudal, visar o sustento e a sobrevivência das pessoas. Além disso, os jovens aprendiam sobre o trabalho inseridos, ao longo de seu desenvolvimento, na dinâmica da vida. Não havia para os jovens um período de preparação educacional abstraído do cotidiano social (ARIÈS, 1981), ao final do qual fosse necessário “escolher” uma profissão.

Somente quando se instalam, de forma definitiva, os modos de produção capitalista bem como a institucionalização da educação é que a escolha profissional assume relativa importância. Isto porque a passagem do feudalismo para o capitalismo vem marcar importantes e profundas mudanças no modo de produzir e reproduzir a existência. O trabalhador passa a ser livre para vender sua força de trabalho e este, por sua vez, já não visa apenas a satisfação de necessidades, mas sim o incremento do lucro. Dessa forma, princípios como a competitividade e a liberdade que regem o sistema capitalista passam também a mediar as relações sociais e as experiências individuais de constituição humana. A ideia individualista de que o sujeito é responsável unicamente pelos seus sucessos e fracassos recai sobre os adolescentes, que estão iniciando a construção de um projeto de vida (BOCK, 2002).

Para exemplificar como esta competitividade se insere no cotidiano educacional dos adolescentes, é interessante citar a pesquisa de Jiménez e Rocha (2001) que analisaram as relações entre Educação e Marketing, por meio de peças publicitárias com anúncios de serviços educacionais e encontraram *slogans* como “só os melhores atingirão o pódio da vida” em serviços de cursos preparatórios para o vestibular. A análise de Jiménez e Rocha (2001) mostra como o caminho do Ensino Médio à Universidade é marcado por exclusões, tornando-se campo de luta de classes.

Vale dizer também que a própria hierarquização do trabalho na sociedade capitalista promove a construção de um imaginário social depreciativo do exercício de algumas profissões, com base em estereótipos. Todas estas questões somadas podem tornar a transição do Ensino Médio à Universidade um período ansiogênico para a maioria dos jovens que estão em processo de construção de sua própria identidade num mundo em constante mudança.

Ao superar a visão da escolha profissional como natural da adolescência, delineando suas implicações sócio históricas, abre-se espaço para construção de uma Orientação Vocacional/Profissional que possa contribuir não apenas com a identificação de perfis de personalidade compatíveis com determinadas profissões; mas sobretudo com as possibilidades de desenvolvimento afetivo, social e intelectual dos adolescentes. O ingresso na Universidade é aqui visto como possibilidade de ampliação do desenvolvimento humano e, nesse sentido, mediar as tensões e conflitos vividos nesse processo é de grande importância aos contextos educacionais que sintonizam com o horizonte da democracia e da inclusão.

A seguir, explanaremos sobre o surgimento da Orientação Vocacional/Profissional e abordaremos os novos olhares acerca da questão proporcionados pela abordagem sócio histórica da Psicologia.

2. Breve histórico da Orientação Vocacional/Profissional

Neste item, o objetivo é contextualizar historicamente o surgimento das práticas de orientação vocacional, situando os interesses sociais inerentes a esta prática.

Assim, convém pontuar que, de acordo com Sparta (2003, p. 2), a Orientação Profissional teve seu início entre os anos de 1907 e 1909, com a criação do primeiro Centro de Orientação Profissional norte-americano, em Boston, por Frank Parsons, e com a publicação do livro *Choosing a Vocation* também de sua autoria.

Dessa forma, Frank Parsons inscreveu seu nome como um grande expoente no desenvolvimento de estudos e práticas em Orientação Vocacional. Acerca de sua contribuição, Sparta (2003, p. 2) aponta que:

Parsons teve o grande mérito de acrescentar à Orientação Profissional ideias da Psicologia e da Pedagogia e a preocupação com a escolha profissional dos jovens de seu país. Em seu livro, Parsons definia três passos a serem seguidos durante o processo de Orientação Profissional: a análise das características do indivíduo, a análise das características das ocupações e o cruzamento destas informações. Desta forma, a Orientação Profissional baseava-se na promoção do autoconhecimento e no fornecimento de informação profissional.

De acordo com Pimenta (1981), Frank Parsons aderiu à máxima do Taylorismo/ Fordismo – “o homem certo no lugar certo” – e seu trabalho atendia as necessidades do final do século XIX e início do XX. Naquele momento, com o final da Revolução Industrial, as mudanças socioeconômicas possibilitavam a ampliação do número de ocupações, fazendo surgir a necessidade de “orientar” os jovens para o complexo e novo mercado de trabalho.

Por volta de 1917, outro fato se destaca na história da Orientação Vocacional/Profissional: foi a aplicação de testes coletivos de inteligência, denominados *Army Alfa e Army Beta*. Tais testes tinham a finalidade de selecionar homens para o exército norte-americano. Parsons, ao contribuir com esta a seleção, terminou por elaborar a **Teoria Traço-e-Fator**, e assim abriu caminhos para o desenvolvimento da Psicologia Vocacional e para a compreensão dos fenômenos de escolha e satisfação profissional (PIMENTA, 1981). A teoria Traço e Fator, segundo Pimenta (1981, p. 14): “representa o esforço científico para a caracterização das ocupações e a caracterização e identificação das aptidões”. Bock (2002, p. 29) analisa criticamente a perspectiva de Parsons da seguinte forma:

Essa teoria pauta sua ação e dá fundamento aos denominados testes vocacionais, que por mais criticados que tenham sido e sejam, ainda fazem parte do imaginário social, quando o fato é a escolha da profissão. Acredita-se que as aptidões, os interesses e os traços de personalidade são inatos. A concepção de escolha aproxima-se do modelo médico, que radiografa o sujeito, ana-

lisa os dados coletados e os sintomas, realiza um diagnóstico e, por fim, propõe um prognóstico. Na realidade, o interessado não decide, mas aceita ou não o conselho do profissional.

Não se pode dizer que a perspectiva de Parsons esteja superada, pois no campo das práticas psicológicas a psicometria se reinventa com novos discursos. Depois de Frank Parsons, outras teorias de cunho econômico, sociológico ou psicológico se destacaram nos estudos e práticas de Orientação Vocacional/Profissional. Não é objetivo deste trabalho aprofundar na descrição destas teorias, mas apenas demarcar a origem histórica desta prática, que ao se limitar em identificar perfis de personalidade e de profissões, não se tornou capaz de abarcar as dinâmicas existenciais dos adolescentes que transitam do Ensino Médio à Universidade. Cabe refletir: Como é escolher uma profissão num mundo onde as profissões oscilam entre a transformação frenética e a escassez de oportunidade?

Com esta reflexão, considero que é preciso avançar na ressignificação da função social das práticas de Orientação Vocacional/Profissional e convido o leitor para o próximo item, onde aprofundo tal reflexão com base em Bock e Aguiar (1995), Bock (1995) e Bock (2002).

3. Novos sentidos para Orientação Vocacional/Profissional

Como pontuou-se anteriormente, a escolha vocacional e profissional tem se tornado cada vez mais complexa na atualidade, de modo que o modelo tradicional de Orientação Vocacional/Profissional já não poderia abarcá-la, por sustentar-se numa proposta de identificação de perfis para colocação da pessoa certa no lugar certo.

Por outro lado, na perspectiva sócio-histórica que será tratada aqui, os processos de desenvolvimento do humano são vistos como multiterminados, não essencialistas e não naturais, ou seja, os adolescentes ao vivenciarem tensões e conflitos na escolha de uma profissão estão expressando questões de ordem histórico cultural. Tais questões precisam de uma atenção que possa interligar as dimensões subjetivas e coletivas desta problemática. É com este olhar que a Orientação Vo-

cacional/Profissional é edificada numa abordagem sócio histórica da Psicologia. Sob esta ótica, de acordo com Bock (2002), a Orientação Vocacional/Profissional pode ser sintetizada da seguinte forma:

- 1.Os pontos de partidas para a opção profissional são as imagens já construídas pelo sujeito acerca das profissões.
- 2.Assume-se a interdisciplinaridade em Orientação Vocacional/Profissional.
- 3.Desmistifica-se a ideia de que o orientador fará um diagnóstico e um prognóstico.
- 4.Privilegia-se o trabalho em grupo.
- 5.No processo de Orientação Vocacional/Profissional, além de autoconhecimento e informação sobre as profissões, coloca-se em discussão também o significado da escolha para o adolescente, bem como o tema “trabalho”.

De acordo com a visão sócio-histórica, o indivíduo se constrói a partir do que vive, isto é, da internalização do vivido. Desse processo, resulta a dimensão histórica da construção da sua identidade. Assim, no tocante à escolha profissional, quando uma pessoa pensa em seu futuro, ela nunca o faz de forma despersonalizada. Ao escolher uma forma de se envolver no mundo do trabalho, bem como a atividade que vai desenvolver, a pessoa mobiliza imagens que adquiriu durante sua vida, a partir de sua vivência por meio de contatos pessoais, de exposição à mídia, de leituras, etc. Esta imagem gera uma identificação ou um afastamento da profissão (BOCK, 2002).

Para Bock (2002), trazer à tona as imagens que as pessoas possuem acerca das profissões é uma forma de se romper com a neutralidade dos modelos tradicionais do processo de Orientação Vocacional/Profissional. Para o autor supracitado:

Nos modelos tradicionais de orientação profissional, esta imagem construída pela pessoa é desconsiderada. Afirma-se que a imagem formada é distante da realidade, ilusória e não pode ser levada em conta para a escolha de uma profissão. Tal mode-

lo pretende agir de forma neutra, sem ideologia, considerando que sua ação permite ao indivíduo fazer uma escolha adequada, aparentemente ‘científica’, calcada unicamente em pretensos dados objetivos e ‘testados’ a respeito das profissões, do trabalho e de si próprio (BOCK, 2002, p.79).

Deste modo, a imagem que uma pessoa tem de cada profissão não é verdadeira nem falsa, não é nem mais próxima nem mais distante da realidade, não é correta ou incorreta, é simplesmente uma imagem, que foi constituída na interiorização e singularização do vivido, e deve ser trabalhada.

No que se refere à interdisciplinaridade, Bock (2002) compreende que, tanto teórica quanto praticamente, o fenômeno da escolha profissional é tema de várias ciências e para uma boa intervenção na área é necessário contar com o aporte de todas elas ou, pelo menos, da sociologia, da pedagogia e da psicologia. Desse modo, busca-se constituir uma equipe interdisciplinar que se proponha a superar o discurso herético de cada área, sem perder sua especificidade.

Outro ponto que compõe o diferencial da Orientação Vocacional/Profissional, sob o enfoque sócio histórico, é a desmistificação da ideia de que o orientador fará um diagnóstico e um prognóstico. A estratégia é criar condições para que a própria pessoa possa decidir, entendendo da forma mais ampla possível as determinações de sua escolha. Para isto o trabalho em grupo é privilegiado em relação ao atendimento individual, por se entender que a dinâmica estabelecida enriquece o processo, permitindo a observação das dificuldades, opiniões, valores, interesses e projetos de vida do outro.

O programa de Orientação Vocacional/Profissional descrito por Bock (2002) está organizado em três unidades denominadas: Módulo I – O significado da escolha profissional; Módulo II – O trabalho; Módulo III – autoconhecimento e informação profissional.

O sentido de uma escolha profissional é um tópico de grande importância a ser dialogado em um processo de Orientação Vocacional/Profissional com adolescentes. O objetivo é discutir qual o peso efetivo da escolha profissional na determinação do futuro de uma pessoa e alguns determinantes desse processo de escolha. Para isto, uma pergunta

é apontada como tema gerador de diálogos: “será que é verdade que a escolha mais importante que um ser humano realiza em toda a sua vida é a escolha de sua profissão?” (BOCK e AGUIAR, 1995, p.17). Busca-se refletir uma série de valores, pois é comum tanto os manuais de informação profissional, quanto os materiais publicados pela imprensa difundirem a noção de que quando o indivíduo erra na sua escolha, ele corre o risco de fracassar na vida profissional. Então, procura-se estimular a reflexão sobre a multiplicidade de aspectos envolvidos na construção do futuro de uma pessoa. Neste sentido, introduzem-se temas como as relações entre a escolha profissional, a família e o mercado de trabalho, as influências do grupo de iguais e dos meios de comunicação de massa. Faz-se importante trabalhar estas questões, pois para Bock (1995, p. 19):

Uma característica do adolescente (...) é a tentativa de afirmar uma grande autonomia nas suas decisões: ele acredita que escolhe sozinho e que nada interfere nas suas escolhas a não ser a sua vontade. Desta maneira, o grupo de amigos, a família e os meios de comunicação de massa não são vistos como determinantes de suas escolhas; acreditam que fornecem apenas algumas dicas, mas não percebem seu peso, seu aspecto essencial enquanto determinantes das escolhas que fazem. Cabe a nós (orientadores), portanto, criarmos condições, através de técnicas e atividades grupais, para que o jovem se defronte com tais questões e as reflita, aprofundando e conhecendo cada vez mais a realidade onde vive (parêntesis meus).

Desse modo, busca-se facilitar a compreensão do jovem acerca dos aspectos da escolha como processo individual, mas também como multideterminado sócio historicamente. Acredita-se que quanto mais o sujeito se apropriar destas determinações, mais consciente e realista será sua escolha. O objetivo é contribuir para que o jovem compreenda o caráter social de seu processo subjetivo. Isto é de extrema relevância para o amadurecimento e o desenvolvimento do processo de decisão. Em outras palavras, objetiva-se que o jovem perceba que grande parte do sofrimento que experimenta, pela dificuldade na escolha, está rela-

cionado com o fato de se viver numa sociedade que alia grau de cultura a prestígio social.

No que se refere ao módulo II, cujo tema é Trabalho, entende-se que a relevância desta discussão reside na reflexão de quando uma pessoa se torna profissional de qualquer área ou especialista, torna-se também trabalhador(a). Por isto faz-se importante situar o jovem no âmbito do trabalho visto como processo social. É fundamental apontar para o jovem, por meio de dinâmicas, rodas de debate e estratégias grupais, que a escolha profissional não é a escolha de uma faculdade, mas sim de um trabalho, levando-o a compreender que muitas de suas dúvidas sobre *status*, prestígio e remuneração podem ser respondidas com base na inserção social no mercado de trabalho.

O módulo III do programa de Orientação Vocacional/Profissional, sob o enfoque da Psicologia Sócio-Histórica, traz como tema o autoconhecimento e a informação profissional. Acredita-se que a melhor escolha é aquela que o jovem realiza a partir de um maior conhecimento de si, como ser histórico determinado pela realidade social, e maior conhecimento das possibilidades profissionais oferecidas pela sua sociedade.

A inclusão dos temas relacionados ao significado da escolha e ao trabalho compõe um dos diferenciais da Orientação Vocacional/Profissional, no enfoque da Psicologia Sócio-Histórica, pois tais temas permitem que se avance nesta práxis na medida que se promove a reflexão crítica, junto aos jovens, sobre a inserção no mundo do trabalho e sobre si próprios como sujeitos de sua história. O compromisso social é então outra característica da Orientação Vocacional/Profissional sob esse enfoque, o que representa “um abandono da forma imediatista, pragmática e curativa que o trabalho dos psicólogos vem tendo em nossa sociedade, para se apresentar como um projeto social de trabalho”(BOCK e AGUIAR, 1995, p.22).

Desse modo, o processo de Orientação Vocacional/Profissional terá por finalidade última a promoção de saúde e qualidade de vida. Como especificam Bock e Aguiar (1995, p. 12):

Promover saúde significa compreender e trabalhar com o indivíduo a partir de suas relações sociais; significa trabalhar es-

tas relações, construindo uma compreensão sobre elas e a sua transformação necessária. Promover saúde significa trabalhar para ampliar a consciência que o indivíduo possui sobre a realidade que o cerca, instrumentando-o para agir, no sentido de transformar e resolver todas as dificuldades que essa realidade lhe apresenta.

Com estas contribuições da Psicologia Sócio Histórica, defende-se que a Orientação Vocacional/Profissional pode descartar completamente aquelas práticas que visavam colocar “o homem certo no lugar certo”, elaborando análise e adequação de perfis individuais e profissionais. Adotar a promoção de saúde como função social da Orientação Vocacional/Profissional está diretamente ligada a reelaboração do papel de psicólogos e demais interessados na realização desta prática nos contextos educacionais. Com este olhar, é possível caminhar para além da aplicação de testes e diagnósticos, ou seja, para além de uma prática classificatória e reducionista.

Considerações Finais

Neste trabalho, buscou-se dar ênfase aos fundamentos da Psicologia Sócio Histórica como possibilidade de se produzir novas práticas em Orientação Vocacional/Profissional. Enfatizou-se a historicidade dos fenômenos ligados à transição de adolescentes do Ensino Médio para a Universidade. Com esta ênfase, lançou-se novos olhares para esta prática, potencializando seu sentido social, que deve necessariamente estar ligado a ampliação das condições de desenvolvimento afetivo, social e intelectual dos jovens, uma vez que poder escolher implica em conhecer a realidade concreta e, inserido nela, construir projetos de vida, como possibilidades, que se experimentam e se refazem.

Nos contextos educacionais, torna-se fundamental propostas de atuação em Orientação Vocacional/Profissional que possam ir além da produção de diagnósticos sobre o sujeito, abrindo o espaço do diálogo e da valorização do conhecimento dos jovens sobre sua própria história. Isto implica na construção de estratégias para efetivação da participação social dos adolescentes na atualidade dos contextos educacionais

em que estão inseridos. Mas estabelecer parcerias requer que os jovens sejam respeitados em seus ritmos e tempos, em seus desejos de conhecimento, na sua condição atual e não com base no seu vir a ser.

Com estas reflexões, defende-se que a Orientação Vocacional/ Profissional pode se inserir no contexto de uma educação democrática e inclusiva, com horizonte na emancipação humana.

Referências

- BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Por uma prática promotora de saúde em Orientação Vocacional. In: BOCK, Ana Mercês Bahia [et al]. **A escolha profissional em questão**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995. p. 9-23.
- BOCK, Silvio Duarte. Concepções de indivíduo e sociedade e as teorias em Orientação Profissional. In: BOCK, Ana Mercês Bahia [et al]. **A escolha profissional em questão**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995. p. 61-70.
- BOCK, Silvio Duarte. **Orientação Profissional: a abordagem Sócio-Histórica**. 2002.
- JIMÉNEZ, S. V.; ROCHA, A. B. Educação à venda: sucesso e cidadania na medida do seu bolso. **Educação: Revista de Estudos do Centro de Educação da UFAL**, 2001, N° 15 – Ano 9, pp. 65-91.
- LEVENFUS, Rosane S. (Org.). **Psicodinâmica da escolha profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Orientação Vocacional e decisão: estudo crítico da situação no Brasil**. São Paulo: Loyola, 1981.
- SPARTA, Mônica. O desenvolvimento da orientação profissional no Brasil. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v.4, n.1-2, p.1-11, dez. 2003. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902003000100002&lng=p-t&nrm=iso>. acessos em 27 abr. 2020.

EDUCAÇÃO DIGITAL: UM ESTUDO PARA O USO E EXPLORAÇÃO DAS TIC

Isabel Marques de Brito

Luis Borges Gouveia

1 INTRODUÇÃO

Com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, a sua disseminação tem sido mais rápida do que o processo de formação dos imigrantes digitais. Com alunos cada vez mais conectados, os chamados nativos digitais, novos hábitos de consumo, sejam eles de lazer, ou mesmo de conhecimento, tem se transformado com essa imersão ao digital, com isso surgem muitos desafios para a implementação dos instrumentos tecnológicos no projeto pedagógico e na sua execução em sala de aula.

As tecnologias digitais marcam um novo cenário da educação, tendo em vista que essa imersão digital pelos alunos, tem como objetivo, a facilidade de obter, produzir e compartilhar todo o conhecimento adquirido por meio dos instrumentos tecnológicos. A diversidade de conteúdos e a velocidade e interatividade aos acessos às plataformas digitais de ensino, corroboram cada vez mais com o processo de uma conectividade da educação.

Diante disso, surge o seguinte questionamento: Como repensar o contexto e a prática pedagógica diante das demandas dos nativos digitais frente aos desafios do ambiente escolar? Tal indagação surge ante o

cenário que a educação tem vivenciado nos últimos anos. Para além da educação básica, há a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e as TIC que precisam fazer parte dessa realidade de ensino.

Assim, com a realidade dessa nova era digital, a inserção das tecnologias na educação passa a contribuir com o processo da fluência digital e com a formação plena tanto de alunos quanto dos próprios educadores. Com isso, é preciso garantirmos condições para que os desafios que as escolas enfrentam, sejam sanados e que o processo de aprendizagem dos alunos possa de fato corroborar com a formação das habilidades e competências.

Acredita-se que com esse estudo possamos contribuir com as discussões fundamentais relacionadas às práticas pedagógicas e a inserção das tecnologias no processo de aprendizagem do aluno.

2. A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

2.1 Introdução

As TIC na educação tem sido uma das ferramentas que mais colaboram com o processo de inclusão dos alunos na educação. Estamos em uma sociedade em transformação digital, ou seja, as tecnologias têm ao longo dos últimos anos moldado todos os setores, inclusive a educação. Decerto é importante refletir sobre o poder que as tecnologias têm em relação aos educandos, que são aqueles que são considerados como nativos digitais. Essas marcas que o mundo digital deixa, faz parte do que acreditamos ser a grande transformação da sociedade contemporânea, como será discorrido ao longo do capítulo.

2.1 Contextualização de Tecnologia Digital

A inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação, provocaram na sociedade contemporânea grandes transformações, isso porque afetaram diretamente aqueles que são considerados nativos digitais (COSTA, DUQUEVIZ e PEDROZA, 2015).

Segundo Costa, Duqueviz e Pedroza (2015, p.604) “o termo Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC – é o mais comum

para se referir aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo-se computador, Internet, tablet e smartphone”. E são esses dispositivos eletrônicos que foram introduzidos nas atividades cotidianas da sociedade.

Muitos são os estudos acerca da inserção das tecnologias digitais no campo educacional. Para Axt *et alii* (2003), o surgimento e a implementação das TIC no contexto da educação têm uma dimensão muito mais ampla do que a proposta propriamente dita, a de incluir a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Os efeitos de sua implementação, começam nos processos formativos dos educadores. Contudo, há ainda uma necessidade latente de conhecimento do mundo virtual por meio dos educadores. Segundo Silva (2001, p.37),

O impacto das transformações de nosso tempo obriga a sociedade, e mais especificamente os educadores, a repensarem a escola, a repensarem a sua temporalidade. E continua. Vale dizer que precisamos estar atentos para a urgência do tempo e reconhecer que a expansão das vias do saber não obedece mais a lógica vetorial. É necessário pensarmos a educação como um caleidoscópio, e perceber as múltiplas possibilidades que ela pode nos apresentar, os diversos olhares que ela impõe, sem contudo, submetê-la à tirania do efêmero.

E são por meio dessas múltiplas possibilidades que o saber se encontra. E para que haja a inserção da Tecnologia Digital na Educação, é preciso lembrar que sempre existirá por traz das máquinas pessoas que precisam planejar toda a estrutura pedagógica dos conteúdos (FRAIMAN, 2015).

Para Fraiman (2015, p.15) “esse tipo de educação perfaz toda uma série de conhecimentos que vão muito além da dotação de competências para o manuseio das tecnologias”. O autor ainda traz uma reflexão sobre a importância das tecnologias no processo de aprendizagem dos alunos, que em meio a tantos estímulos tecnológicos necessitam para a sua formação, estarem cada vez mais inseridos no modelo da educação 4.0.

Já para Lalueza, Crespo e Camps (2010) a inserção das novas tecnologias no cotidiano corrobora com o desenvolvimento humano,

uma vez que os indivíduos passam a internalizar todo o processo de funcionamento dos dispositivos eletrônicos, esses contribuem com o processo de aprimoramento das habilidades cognitivas que correspondem a essa nova aprendizagem.

2.2 A Tecnologia Digital da Informação e Comunicação na Educação

As mudanças ocorridas na sociedade pela inserção e evolução das tecnologias já chegaram na Educação, com isso há uma necessidade de pensar naqueles que estão a frente do processo de formação dos alunos, que são os educadores. Para eles, muitas vezes a inclusão da Tecnologia Digital torna-se um processo desafiador, tendo em vista que muitos profissionais ainda se encontram no contexto não digital (MODELSKI; GIRAFFA e CASARTELLI, 2019).

Neste contexto, é preciso que a inserção das TIC na educação seja de forma criativa e inovadora e que os operadores dessas ferramentas possam de fato contribuir com o processo de formação pedagógica (AXT *et alii*. 2003).

O processo de ensino-aprendizagem precisa está constantemente em mudança, mesmo porque com o advento das novas tecnologias, os educandos não conseguem se ater apenas no processo professor X aluno. É diante disso que há uma necessidade de uma interação maior entre professor e aluno com o intuito de proporcionar a inserção das TIC no contexto educacional (Bona, 2012). Assim:

este espaço pode ser um ambiente virtual que disponibilize comentários e chat, a criação de grupos e seja possível explorar outras mídias e multimídias, em que professor e os estudantes possam adaptar suas condições de sala de aula, online ou presencial, particularidades da turma e da disciplina da Matemática, como a linguagem, e ainda o professor possa trabalhar de acordo com sua concepção pedagógica. (BONA, FAGUNDES e BASSO, 2013, p.3)

Com a inserção dessas novas ferramentas, a tecnologia digital poderá contribuir com a fluência digital como postula Modelski *et alii* (2019):

Quadro 1. Resumo da competência fluência digital

Competência	Palavras-chave	Resumo
Fluência digital	<ul style="list-style-type: none"> - Integração Presencial/ Virtual - Ambiência/ familiaridade tecnológica; - Cibercultura; - Atualização constante. 	<p>Refere-se à utilização dos recursos tecnológicos de modo integrado, em que o professor faz uso dos artefatos e produz conteúdo/material através dos mesmos de forma crítica, reflexiva e criativa. Sendo assim, faz-se necessário constante atualização para acompanhar as mudanças provocadas pelos avanços tecnológicos que modificam a sociedade em que vivemos.</p>

Fonte Modelski, D et ali (2019), p. 6.

São com base na utilização dos recursos tecnológicos no processo de formação dos alunos que os professores têm condições para integrar e colaborar com a aprendizagem deles. Sacristám (1996) vem relatar a substituição de valores que regem a formação humana, tais como: justiça, equidade, dignidade e solidariedade, pela preocupação da eficácia e da competitividade para chegar a excelência, tudo isso com base na inserção da tecnologia na vida da sociedade. Precisamos criar condições para que tanto a tecnologia quanto os valores que sustentam a sociedade possam caminhar juntos para a melhoria da aprendizagem.

3 OS DESAFIOS DO AMBIENTE ESCOLAR

3.1. Introdução

As tecnologias inseridas na educação promovem a inovação que pode ser valorizada ao longo da formação do aluno. Isso porque, as novas tecnologias têm sido consideradas como vetores vitais em diversas atividades da sociedade. Tudo é conectado, as profissões têm sido mais exigentes ao longo dos últimos anos, criando assim, uma condição para o surgimento da educação 4.0.

3.2 O planejamento e os desafios em inserir as TIC

É importante entender que a educação pode ocorrer fora do espaço escolar, seja ela em uma plataforma, ou até mesmo, na construção de instrumentos tecnológicos que atendam a demanda do estudante. Para Andrelo (2016, p.42) é preciso entender que existem aprendizagens fora do espaço escolar não significa diminuir a importância da escola. Pelo contrário, ela se torna ainda mais importante no seu papel de sistematizar conteúdos, explicitar valores e formar pessoas para a cidadania crítica. O que não pode acontecer é ignorar o papel educativo dos meios de comunicação de massa.

O processo de inclusão das tecnologias na educação regular, requer um planejamento muito mais específico, que envolve tanto a infraestrutura da instituição de ensino quanto a formação do professor, esse que busca ser o transmissor da informação. Dessa forma, é necessário que o professor tenha sempre uma formação continuada, tendo em vista que o atendimento ao aluno tem sido cada vez mais desafiador (MODELSKI *et alii*, 2019).

Ivenicki (2019) acredita que o currículo necessita lidar de forma clara com a diversidade cultural, que envolva todos os atores educacionais sejam eles da educação regular ou da educação inclusiva. Focando todos como protagonista de sua história, os preconceitos, assédios e quaisquer formas de violência podem ser substituídos por valores democráticos de cidadania, sem deixar de lado a inserção das tecnologias que são exigidas cada vez mais.

Para Mantoan (2006) o sistema educacional tem vivido dificuldades no que se refere a garantia de uma escola para todos e de qualidade. Infelizmente, o ensino escolar de qualidade tem sido aberto a poucos, e na maior parte nas escolas particulares. A inclusão não tem garantido mudanças significativas, é preciso que haja capacitação para todos com o intuito de colaborar com a inclusão efetiva de todos.

Para Modelski et alii (2019) os desafios em incluir são muitos e envolvem cada vez mais o professor tendo em vista que ele é pensado como transmissor de informação, no contexto atual, deixa de fazer sentido, porque as necessidades são outras. Dessa forma, a formação docente, seja ela inicial ou continuada, necessita da articulação das ne-

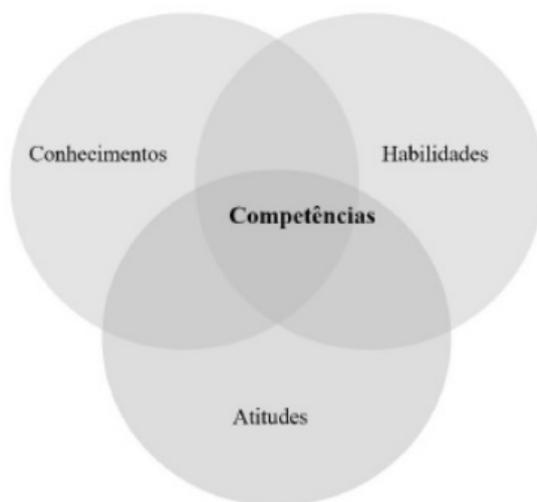
cessidades do contexto social às práticas pedagógicas. Trata-se de uma articulação que envolve competências relacionadas ao uso das TDs (MODELSKI *et alii*, 2019, p.5)

Fica evidente que os desafios em incluir não está apenas no contexto educacional. Há também a dificuldade por parte dos educadores em utilizar as TIC no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Segundo Modelski et alii (2019) a tecnologia pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita ao educador uma interação maior com seus alunos, sejam eles da educação regular ou da inclusão. Para isso, o educador precisa manter-se sempre conectado as novas plataformas de ensino.

Morais (2015) acredita que o educador ao utilizar as tecnologias no processo de aprendizagem, necessita adequar os instrumentos a idade e ao nível de conhecimento dos seus alunos, isso porque para que as atividades pedagógicas se tornem desafiadoras e interessantes, os elementos formadores da competência tem que estar alinhados.

Figura 1. Os elementos formadores da competência



Fonte Behar et al (2013, p.26) cit in Modelski, D et ali (2019, p.7)

Esse processo de aprendizagem do aluno que envolve as competências: conhecimento, habilidade e atitude corroboram com o processo de conhecimento e de inserção das novas ferramentas de ensino.

É notório os desafios que os educadores enfrentam para inserir as TIC no processo de aprendizagem, contudo, é importante essa inserção num contexto tão tecnológico que é a educação 4.0.

3.4 A educação 4.0

A educação 4.0 surge para responder a uma demanda da indústria 4.0, que é conhecida também como a quarta revolução industrial. A inserção da tecnologia no planejamento e efetivação da educação, visa atender a demanda de uma linguagem artificial que tem como foco a Internet das coisas, a inteligência artificial e a inserção dos robôs nas empresas.

Para Alarcon et alii (2018) o processo de aprendizagem deve estar em consonância com o cenário construído em rede. É preciso capacitar cada vez mais os alunos, para que possam no futuro, se tornarem um profissional preparado não só academicamente, mas, também, para uma demanda que exige as “competências relacionadas à criatividade, inovação, empreendedorismo, raciocínio lógico e resolução de problemas” (p.2).

A educação precisa atender a demanda que essa indústria 4.0 exige. Para tanto, Alarcon *et alii* (2008, p.10) nos apresenta a convergência entre os processos de ensino e aprendizagem que são apreciadas pelas indústrias 4.0:

- (1) Internet das Coisas (IoT) – destaca-se nas publicações pesquisadas por interconectar sistemas e objetos de uso cotidiano, no qual ressalta-se a relevância em desenvolver habilidades de domínio dessas aplicações por estudantes;
- (2) Laboratórios remotos de robótica ou espaços de experimentação e aprendizagem proporcionado pela engenharia e o design para o desenvolvimento de soluções automatizadas com o uso de peças de robótica, impressoras 3D, peças e componentes para usos diversos, entre outros dispositivos digitais;
- (3) Laboratórios de experimentação e inovação, denominados FAB-LAB, também são evidenciados aqui como cenários em que o conhecimento será produzido para atender às demandas

da Indústria 4.0, visto que em um futuro próximo muitas das profissões atuais deixarão de existir e outros novos trabalhos serão constituídos, considerando um contexto social inserido neste movimento de produção em ampla expansão.

Esses conhecimentos podem ser aprendido ao longo da formação dos alunos, contudo, vale ressaltar a importância da valorização da educação a esse nativo digital, ao propor a inserção das ferramentas tecnológicas no processo de construção do conhecimento, para que possam, de fato enfrentarem a demanda das empresas da era da conexão.

4 OS ALUNOS NATIVOS DIGITAIS

4.1. Introdução

O acesso à informação e a inserção das novas tecnologias de informação no processo de aprendizagem dos alunos tem sido o foco de diversos estudos. Isso porque essas novas possibilidades de ensinar e aprender em relação aos novos alunos nativos digitais tem movimentado a estrutura pedagógica e de formação dos educadores (Tezani, 2017).

É diante dessa preocupação da educação em formar alunos preparados para o mercado de trabalho que é necessário a valorização dos alunos que são considerados nativos digitais, e para que isso ocorra, a escola precisa estar preparada para essa nova realidade.

4.2. Os nativos digitais

Os nativos digitais podem ser considerados aqueles que nasceram após a inserção da Internet e com isso, não conseguem imaginar a existência do mundo sem as tecnologias. Adaptar-se a realidade de uma educação tradicional é muito mais difícil para o aluno conectado do que para o educador que necessita se manter atualizado constantemente.

Prensky (2001) se direciona aos nativos digitais como aqueles que compreender e operam tranquilamente os instrumentos tecnológicos, tais como: computador, vídeo-games e outros. O autor ainda relata todo o processo de linguagem e formação desses sujeitos que vai desde os primeiros anos de vida até a sua adaptação e fluência digital.

Para os professores, as TIC “*transformaram as interações sociais e o acesso à informação fora dos muros das escolas, porém apresentaram também considerações relevantes sobre novas formas de ensinar e aprender que estão surgindo por meio da interação entre o real e o virtual*”. (TEZANI 2017, p.295).

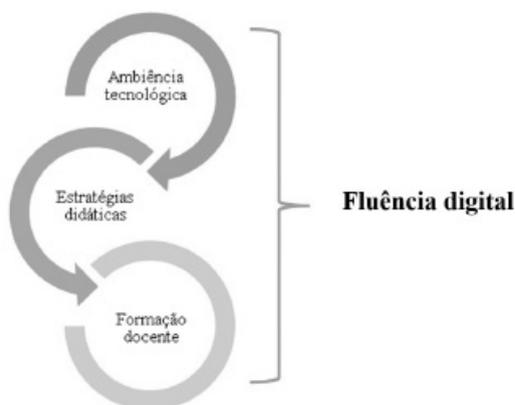
Para Tavares e Melo (2019, p.2)

A constante interação com o virtual e a dependência da mediação tecnológica para os mais diversos fins em nosso cotidiano nos levam a um questionamento quanto ao seu impacto para uma formação de um pensamento e um comportamento digital consonantes com essa nova era. Poderíamos dizer que os jovens atualmente transitam o tempo todo entre ambientes online (com intermédio da Internet) e offline (sem intermédio da Internet) no seu dia-a-dia, uma conectividade que pode começar ao levantar-se da cama, continuar ao ir à escola e relativamente ser manter até o momento de voltar à cama. (TAVARES e MELO, 2019, p.2)

Essa dependência tecnológica que faz com que os nativos digitais, refutem em algum momento, a educação tradicional. Santos e Weber (2013) acreditam que a proposta de uma educação tradicional em que os livros didáticos e as atividades convencionais, já não atrai a maioria dos estudantes, tendo em vista que a tecnologia digital passa ser mais do que uma simples ferramenta de formação, ela corrobora com o processo de ensino e aprendizagem do aluno e na possibilidade de implementação das novas práticas de educação, que envolvem as TIC e as plataformas de aprendizagem.

Por outro lado, temos também os professores que são considerados imigrantes digitais, ou seja, muitos ainda se encontram no processo de formação e informação sobre as tecnologias e a sua inserção no cotidiano acadêmico. Embora tenham presenciado todo o surgimento, a sua inserção e aceitação ainda é muito discutida por alguns educadores que sentem a dificuldade de adquirirem a competência digital (PRESKY, 2001).

Figura 2. Esquema do resultado da análise da competência fluência digital



Fonte: (Modelski, Giraffa e Casartelli, 2019, p.13)

A fluência digital como é demonstrada pela figura de Modelski, Giraffa e Casartelli, (2019) nos remonta ao processo de conhecimento das TIC que se inicia com a ambiência tecnológica – conhecimento do cenário proposto pela educação; as estratégias didáticas e a formação docente.

Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) nos apresentam um cenário em relação aos instrumentos mediadores do processo de aprendizagem dos alunos, considerados nativos digitais, para os autores “as novas tecnologias parecem influenciar e impactar a constituição de sujeitos dos usuários em grande potencial das tecnologias digitais, de modo que os aprendizes a conhecer e a fazer perpassam o acesso à Internet” (p.604). Essa ultrapassagem é referente ao aprender e ao transmitir todo conhecimento adquirido pelas novas tecnologias, para todos os que se encontram atrelados a ele.

Esse processo de formação dos nativos digitais, envolvem a construção das habilidades e competências que para Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) reflete ao processo de aprender e de reter os conhecimentos adquiridos com a mudança da estrutura pedagógica e a inserção das tecnologias. Para eles “mudou o contexto tecnológico realmente; porém, as questões metodológicas mantêm-se como um desafio em aberto, no que tange às TDs, e, naturalmente, isso se reflete nos processos formativos dos docentes” (Modelski, Giraffa e Casartelli, 2019, p.13).

A perspectiva de mudança nas práticas sociais é mais presente entre os jovens, principalmente entre os estudantes com acesso às T[D]IC. Desses jovens, os chamados nativos digitais, espera-se que o uso das novas tecnologias contribua ou provoque mudanças na forma de socializar e interagir com outras pessoas, bem como no modo de colaborar e compartilhar informações, influenciando nos processos de aprendizagem. (COSTA, DUQUEVIZ E PEDROZA, 2015, p.605).

É com foco na interação e socialização das pessoas que as novas tecnologias têm corroborado para o processo de aprendizagem dos alunos nativos digitais, o que mostra a todo momento, uma nova forma pedagógica de ensinar.

Conclusão

A Educação Digital perpassa pela inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Com o nascimento dos nativos digitais, aqueles alunos que se encontram constantemente conectados, a escola necessitou se reinventar, isso porque, a tecnologia começou a tomar conta de todo o sistema mundial.

Essas transformações que a sociedade enfrentou com o surgimento da Internet, movimentou não somente o sistema empresarial, mas também, todo o processo de formação do sujeito. Assim, a educação precisou para além de inovar, criar estratégias que pudesse atrair os olhares dos educandos para a importância da teoria e a tecnologia. Assim, surgiu a necessidade da inserção de novas ferramentas tecnológicas no planejamento e na execução das atividades educacionais, com o intuito de proporcionar aos educandos uma maior competência e fluência digital.

Mas, paralelamente a essa implementação tecnológica, surge no meio do caminho os desafios que o ambiente escolar proporciona. Para os educadores, que na sua maioria são considerados imigrantes digitais, a inserção desses recursos nem sempre são disponibilizados como necessitam e em outros casos, há a necessidade de uma formação conti-

nuada de todos os profissionais que atuam com a formação educacional dos alunos.

A educação 4.0 surge para atender a demanda das empresas que visam cada vez mais, as competências, atitudes, habilidades e conhecimentos dos alunos que muitas vezes estão também inseridos na forma em que são processados os conhecimentos tecnológicos.

Em suma, o processo de formação dos nativos digitais pode corroborar com a sua inserção no futuro, em um mercado de trabalho que exige cada vez mais o conhecimento aprofundado das tecnologias existentes.

Referências

Alarcon, D. et alii. Os desafios da educação em rede no contexto da indústria 4.0. **VIII Congresso Internacional de Conocimiento e Innovación. Gadalajara**. 2018. Disponível em:< <https://pdfs.semanticscholar.org/bcea/268fc61d0aef6cb799c11b08dbdbea725638.pdf>>. Acesso em: 21/01/2020].

Andrelo, R. A educação ganha novos desafios. In: **As relações públicas e a educação corporativa: uma interface possível** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2016, pp. 37-59.[Em linha]. Disponível em:< <http://books.scielo.org/id/hwgqy/pdf/andrelo-9788568334775-04.pdf>>.[Consultado em: 10/02/2020].

Assolari, A.A. **A TECNOLOGIA DIGITAL NO ENSINO: Possibilidades e aproximações para a formação de professores de Matemática Professor PDE**. Professor Orientador IES: João Coelho Neto2. 2016. Disponível em:<http://www.diaa-diaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_mat_uenp_anaadeliassolari.pdf>. Acesso em: 21/01/2020.

AXT, M. et al. **Tecnologias digitais na educação: tendências**. Educar, Curitiba, Especial, p. 237-264. Editora UFPR.2003.

Brandalise, M.A.T. Tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas paranaenses: avaliação de uma política educacional em ação.

- Educação em Revista.** Educ. rev. vol.35 Belo Horizonte.2019. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100412>. Acesso em: 21/01/2020.
- Bona, A. S. D. **Espaço de Aprendizagem Digital da Matemática: o aprender a aprender por cooperação.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, UFRGS, Porto Alegre.2012.
- Bona, A. S. D.; Fagundes, L.; Basso, M.V. A. Aprendizagem Cooperativa: uma forma de aprender a aprender Matemática. In: **Anais do III Colóquio Internacional da Epistemologia e Psicologia Genéticas: Retrospectivas e Perspectivas.** João Pessoa, Paraíba, 2013, p. 5- 20.
- Coelho, P.M.F.; Costa, M.R.M. e Neto, J.A.M. **Saber Digital e suas Urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais.** Educ. Real. vol.43 no.3 Porto Alegre July/Sept. 2018. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000301077>. Acesso em: 19/01/2020.
- Costa, S.R.S.; Duqueviz, B.C. e Pedroza, R.L. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 3.2015. [Em linha]. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00603.pdf>>.[Consultado em: 19/01/2020].
- Ivenicki, A. **A Escola e seus Desafios na Contemporaneidade.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 1-8, jan./mar. 2019.
- Laluzza, J. L., Crespo, I., & Camps, S. (2010). As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. Em C. Coll, & C.
- Mantoan, M.T.E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha.In: Mantoan, M.T.E. e Prieto, R.G. **Inclusão escolar.** São Paulo: Summus editorial. 2006.

- Monereo (Orgs.), **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação** (N. Freitas, Trad., pp. 47-65). Porto Alegre: Artmed.
- Modelski, D.; Giraffa, L.M.M. e Casartelli, A.O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e1802012.2019. [Em linha]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100515>. [Consultado em: 21/01/2020].
- Morais, T. Uso da tecnologia na construção do saber. In: Abrusio, J. **Educação Digital**. São Paulo, Editora Revista dos Tribunais. 2015.
- Prensky, M. **Digital Natives, Digital Immigrants- part 1. On-thehorizon**, 9(5), 1-6. 2001. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 07/04/2020.
- Rezende, D.V. et al. Relação entre Tecnologia da Informação e Comunicação e Criatividade: Revisão da Literatura. **Revista de Psicologia Ciencia prof.** Vol. 36, n. 4, Brasília. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000400877>. Acesso em: 21/01/2020.
- Sacristán, J. G. Educação pública; um modelo ameaçado. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 150-66.
- Santos, E.; Weber, A. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. **Revista Diálogo Educacional**, 13(38). 2013.[Em linha].Disponível: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=7646>. Acesso em: 10/02/2020.
- Silva, M.L. A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea. In: ____ (org.) **Novas Tecnologias: educa-**

ção e sociedade na era da informática. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

Sousa, R.P.; Moita, F.M.C.S.C. e Carvalho, A.B.G. et al. *Tecnologias digitais na educação.* Campina Grande: EDUEPB. 2011.

Tavares, V.S. e Melo, R.B. Possibilidades de aprendizagem formal e informal na era digital: o que pensam os jovens nativos digitais?. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.23: e183039. 2019. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/pee/v23/2175-3539-pee-23-e183039.pdf>>. Acesso em: 10/02/2020.

EDUCAR É TOMAR PARTIDO: AS REPERCUSSÕES DO MOVIMENTO “ESCOLA SEM PARTIDO” NO TRABALHO DOCENTE EM CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ).

Paulo Santos Freitas Junior

APRESENTAÇÃO

O projeto societário atualmente em vigor, caracteriza-se pelo re-
crudescimento do conservadorismo em diversos setores da sociedade,
o que vai ao encontro, por exemplo, do Movimento “Escola Sem Par-
tido” (ESP) que defende uma Educação/escola livre de uma suposta
“doutrinação ideológica” e do imaginário “marxismo cultural” que
pairariam, segundo seus idealizadores, sobre as salas de aula.

O Movimento, “[...] que exige uma neutralidade dos professores,
de modo que eles não exponham sua opinião nas salas de aula e tam-
bém não estimulem alunos à participação política [...]” (FARIA, 2018,
n. p.), vem ocorrendo na Alemanha e nos EUA e pode ser visto como
uma censura.

No Brasil, o ESP faz parte de um projeto hegemônico e conser-
vador que coloca em risco o direito à Educação e seus princípios defi-
nidos e defendidos na Constituição Federal de 1988 (CF/88) e na atual
Lei de Diretrizes Bases de Educação Nacional (LDBEN), conforme
Ximenes (2016, p. 56):

O direito à educação formal, por sua vez, está amplamente regulado e protegido nos artigos 206 e 214 da Constituição. É justamente contra alguns desses dispositivos constitucionais que se opõe o ESP, especificamente contra a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (respectivamente, incisos II e III do art. 206). Além disso, na prática, ao impor as concepções religiosas, políticas e morais dos pais e das comunidades, pretende-se retirar a autonomia relativa das escolas e dos professores na produção de suas propostas pedagógicas (LDB, art. 12, I; art. 13, I; e art. 15), que, por sua vez, é condição para construção de ambientes educacionais plurais.

Resultado das reflexões realizadas pelo autor na disciplina Tópicos Especiais em Educação, ministrada pela Professora Doutora Renata Maldonado, no período de agosto a novembro de 2019, o artigo tem por objetivo apontar as repercussões do ESP no trabalho docente no município de Campos dos Goytacazes (RJ).

A escolha do tema se justifica na medida em que a Educação pública tem sofrido todas as formas de ataque, uma vez que está no centro das disputas econômicas e do retrocesso político, econômico, social, cultural e ético pelo qual passa o país na contemporaneidade. Ademais, os defensores do ESP se utilizam de informações desqualificadas, por isso, é necessário abordá-lo de forma a qualificar o debate.

Além da apresentação e das considerações finais, o artigo está organizado em duas seções. Na primeira seção é desenvolvida uma breve retrospectiva histórica para que se entenda as forças que estão em disputa e o retrocesso político, econômico, social, cultural e ético pelo qual passa o país na contemporaneidade e no centro do qual a Educação tem sofrido todas as formas de ataque; na segunda seção é apresentado o Relato da Experiência vivida pelo professor Marcos Antônio Tavares da Silva no Liceu de Humanidades.

Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica onde autores como Alves (1998), Anderson (1995), Antunes (1998), Linares & Bezerra (2019), Penna (2019), Reis (2019), Santos (2019) e Silva (2019) contribuíram com as análises e o Relato da Experiência vivida

pelo professor Marcos Antônio Tavares da Silva no Liceu de Humanidades, uma das cinquenta e uma unidades escolares da rede estadual de Campos dos Goytacazes, município situado na Região Norte do Estado do Rio de Janeiro.

A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, A REFORMA DO ESTADO E SUAS REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE: o Movimento “Escola Sem Partido” em foco.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Rubem Alves)

Para que se entenda as forças que estão em disputa e o retrocesso político, econômico, social, cultural e ético pelo qual passa o país na contemporaneidade e no centro do qual a Educação tem sofrido todas as formas de ataque, uma breve retrospectiva histórica é desenvolvida nessa seção.

Na década de 70 emergem transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que irão repercutir nas décadas de 80 e 90 do século XX e início do XXI. Marcam estas transformações a crise do capitalismo monopolista (queda da taxa média de lucro e superacumulação) e as estratégias de reversão desse quadro, o que interfere de forma significativa nas políticas sociais (ANTUNES, 1998).

A crise dos anos 70 assinala, dessa forma, um processo de exaustão e substituição e/ou mesclagem do Modelo de Produção Fordista-

-Taylorista (“modelo rígido”) pelo modelo Toyotista (“modelo flexível”) - Reestruturação Produtiva - processo que é permeado por uma revolução científico-tecnológica (a chamada terceira revolução industrial) (ANTUNES, 1998).

Na esteira desse processo e, no que tange ao campo econômico, encontra-se a globalização da economia (expansão dos mercados financeiros); a financeirização do capital mundial; a aceleração do desenvolvimento científico-tecnológico; a criação da necessidade de ampliação dos níveis de escolarização; a exigência por um profissional de novo tipo (comunicativo, criativo, propositivo, proativo, que saiba trabalhar em equipe); a criação dos Centros de Controle de Qualidade (CCQ’s), ao lado da privatização do patrimônio público (ANTUNES, 1998).

No campo político, tem-se a reforma administrativa do Estado vinculada à desregulamentação da economia (“Estado Mínimo”); o dismantelamento do *Welfare State* (Estado de Bem Estar Social), com um discurso ideológico de que as Políticas Públicas e/ou Sociais constituem um “gasto” e a causa dos *déficits* públicos; a primazia do Mercado e a sobreposição da Sociedade Civil (metamorfoseada em “Terceiro Setor”) na resolução das expressões da “Questão Social”, responsabilidade anteriormente atribuída ao Estado (ADERSON, 1995).

Na área sociocultural, vislumbra-se o aumento do desemprego, por um lado e, do trabalho precarizado, terceirizado, subcontratado, por outro; aumento da miséria, da violência, de estigmas e preconceitos aliados ao esfacelamento das Políticas Públicas, que se tornam, imediatas, focalistas e pontuais (ADERSON, 1995).

Essas transformações foram impetradas em todo o mundo sob a égide do Neoliberalismo, que “foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista de bem-estar” (ADERSON, 1995). O Brasil, consideradas suas particularidades de país periférico, se insere neste contexto a partir dos anos 90, no governo do então presidente Fernando Collor de Mello, implantando no país um “Neoliberalismo à brasileira” (ALVES, 1998).

Eleito em 2002 como legítimo representante do moderno operariado brasileiro, o governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva foi, segundo Reis (2004), incoerente com o projeto que sempre representou, dando continuidade à política econômica dos anos 90 (sob

o comando do FMI), o que se expressou na estagnação da economia, aumento do desemprego, da violência, nas reformas previdenciária, trabalhista e ministerial, dentre outras.

Para Marques & Mendes (2007), Lula foi eleito (2003–2010) com a esperança de atender aos reclames da classe trabalhadora, mas o que se teve é o favorecimento dos interesses do Capital Financeiro (nacional e internacional) e, ainda que o Programa Bolsa Família (PBF) tenha tirado da linha de pobreza milhares de famílias, os determinantes da pobreza estrutural não foram alterados.

Pinto et al (2016) asseveram que fatores como o fim da bonança internacional, fim da frente política desenvolvimentista, voluntarismo da presidente, operação lava jato, desarticulação governamental na cena política, etc., travam o processo de acumulação do capitalismo brasileiro, o que se refletiu numa crise de contornos estruturais no governo Dilma (2011–2015).

Com o impeachment da presidente Dilma, assume o Governo seu vice Michel Temer que dá continuidade às reformas neoliberais de reestruturação do capitalismo brasileiro, das quais destacam-se a extinção de ministérios ligados aos direitos de minorias, o congelamento do investimento em Políticas Públicas/Sociais por vinte anos e as (contra)reformas na Assistência, Educação, Previdência, Saúde, Trabalho (PINTO et al, 2016).

Como afirmado acima, essa retrospectiva histórica é essencial para que se entenda as forças que estão em disputa e o retrocesso político, econômico, social, cultural e ético pelo qual passa o país na contemporaneidade, no centro do qual a Educação está sob todas as formas de ataque:

Para tanto, os ataques passam pelo congelamento dos investimentos públicos, via Emenda Constitucional 95; pelos cortes nos recursos, não só nos orçamentos das universidades e institutos federais, mas também em programas da educação básica; pela inviabilização do Plano Nacional de Educação (PNE) e de metas como a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação pública, a instituição do Custo Aluno Qualidade (CAQ) e Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e a implementação do Sistema Nacional de Educação, englo-

bando rede pública e setor privado; a destinação de bolsas dos Programa Universidade Para Todos (ProUni), em sua maioria, para cursos na modalidade Educação a Distância (EaD), sem garantia de qualidade e com rebaixamento da formação, aliada à desprofissionalização do magistério; a uberização da atividade docente; a abertura ao *homeschooling*, que tanto vai ao encontro da demanda do movimento Escola Sem Partido — pretensamente poupando os estudantes da suposta “doutrinação ideológica” e do imaginário “marxismo cultural” que pairariam fantasmagoricamente sobre as salas de aula — quanto do favorecimento dos estabelecimentos privados de ensino, com fins lucrativos, por meio da abertura de um outro nicho de mercado: o das avaliações (REIS, 2019, n. p.).

Caracterizada pelo recrudescimento do conservadorismo em diversos setores da sociedade, sobretudo, com a eleição de Jair Bolsonaro (PSL) à presidente do Brasil, em outubro de 2018, “[...] a atual conjuntura econômica, política e social no país e as projeções para o futuro são extremamente desfavoráveis para os trabalhadores, os movimentos sindicais, sociais e populares do campo da esquerda” (PINTO et al, 2016, n. p).

As transformações ocorridas nos padrões de acumulação capitalista – sobretudo a partir de 2008, em nível global, com orientação do Estado para a economia em detrimento das condições de existência de diversos segmentos sociais e profissionais, dentre eles, os da Educação, que têm sofrido as inflexões de caráter político, econômico, social, cultural e ético – têm colocado aos educadores brasileiros inúmeros dilemas no início do século XXI, dentre os quais elenca-se o Movimento “Escola Sem Partido” (ESP).

Esse movimento nasceu, segundo Manhas (2016, p. 19), em 2004 e “não gerou muitas preocupações, porque parecia muito absurdo e coisa pequena”. No entanto,

A proposta foi apresentada em forma de projeto pela primeira vez no Estado do Rio de Janeiro, pelo deputado Flávio Bolsonaro. A segunda vez foi no Município do Rio de Janeiro, pelo

vereador Carlos Bolsonaro – ambos filhos do deputado federal Jair Bolsonaro. E tal proposta já se espalhou por diversas câmaras municipais e assembleias legislativas. Em âmbito nacional, o deputado Izalci (PSDB/DF) apresentou o PL 867/2015 à Câmara Federal, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação [...]. (MANHAS, 2016, pp. 19-20).

Ximenes (2016) assevera que os sinais de ascensão desse movimento já estavam dados com a retirada, em 2010, ainda no governo de Lula, de um conjunto de ações relacionadas à promoção de direitos sexuais e reprodutivos, democratização da comunicação, laicidade do Estado, memória e reparação dos crimes da ditadura e educação sobre violações a direitos humanos do 3º Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH); com o veto, em 2011, já sob o governo de Dilma, ao material pedagógico Escola sem Homofobia, vertente educacional no Programa Brasil sem Homofobia e com a campanha contra o reconhecimento da diversidade sexual nos planos decenais de educação, a começar pelo Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (Lei n. 13.005/2014).

Segundo Santos & Pereira (2018, p. 265):

Espraiados pelo movimento conservador que ganhou folego após o golpe jurídico, midiático e parlamentar de 2016, o ESP ganha destaque e simpatia nos setores mais atrasados do Congresso Nacional e dos legislativos estaduais e municipais. Idealizado pelo procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, o ESP propõe uma verdadeira mordaza aos educadores, com o argumento de que a função da escola é somente ensinar, diferente, portanto, daquilo que manda nossa Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que deixam clara a função social das escolas e suas finalidades: pleno desenvolvimento da pessoa; formação para cidadania e; preparação para o trabalho, permeados pelos princípios da liberdade de aprender ensinar e da pluralidade das ideias e concepções pedagógicas.

A proposta foi apresentada em mais de dez estados e no Distrito Federal, mas foi aprovada em apenas um deles: a Lei 7.800/2016 de

Alagoas, com o nome de “Escola Livre”. Todavia, em 2017, o ministro Luís Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal (STF), decidiu pela inconstitucionalidade da Lei (PENNA, 2019).

Sob a desculpa de combater a propaganda partidária em sala de aula, o movimento pretende erradicar a dimensão educacional da escola, ou seja, apenas transmitir conteúdos definidos, sem mobilizar valores e sem falar da realidade na qual a escola está inserida (MANHAS, 2016; PENNA, 2019).

Para Penna (2019), o ESP:

[...] defende que apenas a família e a religião podem educar, e os professores devem se restringir a instruir os alunos com o único objetivo de qualificá-los para o trabalho. Tal assertiva qualifica o projeto como uma iniciativa que busca destruir o caráter educacional da escola e da sala de aula como espaço de debate e aprendizado para a vida (Apud GALEGO, 2019, p. 116).

Há, no entendimento de Santos & Pereira (2018, p. 265), no mínimo quatro elementos que dão certa unicidade aos cerca de cento e quarenta e sete projetos de lei que tramitam pelas casas legislativas do país, para além dos fundamentos cerceadores do trabalho docente:

São propostos por parlamentares de partidos conservadores; atacam a educação e a escola pública; detêm apoio do empresariado educacional e dos detentores dos meios de produção; partem do pressuposto de que os professores e as professoras fazem proselitismo político-partidário e cerceiam o direito de aprender dos estudantes (SANTOS & PEREIRA, 2018, p. 265).

No entanto, cabe destacar que:

A escola e educação são fenômenos essencialmente políticos. Não há neutralidade no ato de ensinar e educar. Todas as teorias de ensino-aprendizagem são permeadas de metodologias e métodos que respondem à determinadas concepções de homem, de sociedade e de mundo (SANTOS & PEREIRA, 2018, p. 266).

Para Santos & Pereira (2018, p. 265), não se pode “isolar o ESP das demais iniciativas que ganharam força no período que se abriu após o golpe de 2016 e da dinâmica mais geral do processo de reconfiguração do capital internacional e nacional e suas repercussões na educação”.

A iniciativa corrobora com um ensino meramente instrumental, ou seja, um “processo de formação de cidadãos de novo tipo, devidamente instruídos e treinados para atender às demandas do mercado de trabalho e das novas exigências do processo de reestruturação produtiva do capital” (SANTOS & PEREIRA, 2018, p. 267).

Conforme Giroto (2016, p. 60):

[...] é preciso compreender o lugar do Escola Sem Partido em um contexto mais amplo de construção de uma escola do pensamento único, pautada nos pressupostos de uma certa racionalidade técnica e gerencial, que tem ganhado força e destaque nas últimas décadas no país, estando presente em inúmeras políticas educacionais postas em prática. Tal concepção de educação e escola tem como uma das finalidades atender aos interesses de diferentes grupos, principalmente empresariais, que enxergam na educação amplas oportunidades de ganhos econômicos.

A esse modelo de Educação, Paulo Freire denominou “educação bancária”, isto é, um modelo no qual os estudantes são meros depositários do conhecimento dos professores (SILVA & MEI, 2018; GADOTTI, 2016). Insta registrar que a leitura distorcida de Paulo Freire (Patrono da Educação) pelos defensores da ESP vem desqualificando sua obra, cuja importância para a educação brasileira, é reconhecida em diversos países do mundo aonde foram traduzidas e que lhe conferiram o título de doutor *honoris causa* em quarenta e uma universidades (RATIER, 2016; GADOTTI, 2016).

Embora ainda não aprovados no Congresso Nacional e considerados inconstitucionais, os parâmetros da ESP gozam de ampla aceitação nos setores conservadores e o impacto desse discurso pode ser sentido no cotidiano das escolas de muitos estados e municípios (SANTOS & PEREIRA, 2018). É o caso do estado de Alagoas, citado acima, e das cidades de São José do Rio Preto e Jundiáí, no interior de São Paulo,

aonde leis entraram em vigor, mas estão sendo barradas (SEMIS, 2018; NÓBREGA, 2019).

Em Campos dos Goytacazes, situado na Região Norte do Estado do Rio de Janeiro, a experiência vivida pelo professor Marcos Antônio Tavares da Silva no Liceu de Humanidades, uma das cinquenta e uma unidades escolares da rede estadual do município, pode ser apresentado como um dos casos de repercussão do ESP, mesmo que o município não tenha aprovado nenhuma lei que cerceie o trabalho docente.

AS REPERCUSSÕES DO MOVIMENTO “ESCOLA SEM PARTIDO” EM CAMPOS DOS GOYTACAZES (RJ): um relato de experiência.

O município de Campos dos Goytacazes, localizado na parte Norte da Baixada Fluminense, na região banhada pelo Rio Paraíba do Sul, a duzentos e setenta e nove km da capital, Rio de Janeiro, teve até 1930, sua economia baseada na cultura da cana-de-açúcar e fabricação de açúcar e álcool. Atualmente, o município é reconhecido pela extração de mais de 80% do petróleo que é produzido no Brasil, processo que se inicia no final de 1970, com a instalação da Petrobras em Macaé, município vizinho, e por constituir-se num polo universitário (CAMPOS DOS GOYTACAZES, 2006; CRUZ, 2006).

Comparado a outros municípios de porte médio do estado do Rio de Janeiro, Campos dos Goytacazes (RJ) é considerado regionalmente como um polo de Educação nos níveis infantil, fundamental, médio e universitário aonde cinquenta e uma unidades escolares compõem a rede estadual de ensino público, segundo informações obtidas pelo autor na Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC). É neste contexto que se situa a experiência vivida pelo professor Marcos Antônio Tavares da Silva.

Depois de utilizar, durante uma aula de português do 3º ano de ensino médio, uma charge ironizando a relação do presidente Jair Bolsonaro com o presidente dos EUA, Donald Trump, o professor Marcos Antônio Tavares da Silva foi afastado do Colégio Liceu de Humanidades de Campos dos Goytacazes (RJ). (SILVA, 2019).

A Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), que tomou a decisão de afastar o professor, teria aberto sindicância para apurar o caso,

mas até que o processo fosse concluído, o professor ficaria afastado de suas atividades (SILVA, 2019).

Segundo o relato do professor:

Leciono português, literatura e produção de texto há quinze anos em várias escolas particulares e públicas, mas atualmente no Liceu de Humanidade de Campos me deparei com uma situação na qual nunca imaginei passar, nos meus piores pesadelos: a censura.

Venho por meio desta esclarecer a atitude covarde e descontextualizada em que postaram nas redes sociais um material dado em sala de aula, para os alunos do terceiro ano do ensino médio, portanto, futuros vestibulandos.

Trata-se de uma charge, entregue à tais turmas (3003/3005), material este muito comum nos vestibulares, em todas as disciplinas e com uma carga argumentativa bastante relevante no que concerne ao fato de que ao se depararem com tal tipo de texto, os discentes devem obrigatoriamente estar inseridos nos contextos político, econômico, social e cultural do mundo que os cerca, habilidades essas cobradas em vestibulares e no ENEM.

A charge, de autoria do chargista Victor Teixeira, trata-se de um contexto político amplamente divulgado na mídia do mundo inteiro. Assim, sua análise (contra ou favorável) ficou a critério única e exclusivamente dos alunos, usando para isso, seus próprios argumentos, não havendo assim, DOUTRINAÇÃO.

Dado o exposto, termino com a certeza do dever cumprido; o de desenvolver em meus alunos a criticidade na qual futuramente serão devidamente cobrados e na certeza deste mesmo dever, coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos.

A foto é uma METÁFORA, ou seja, nem tudo o que parece é. (SILVA, 2019, n. p.).

O caso, que teve repercussão nacional e também foi encaminhado à Delegacia de Repressão aos Crimes de Informática, é um exemplo da censura e perseguição a que professores, acusados de promoverem “dou-

trinação”, serão submetidos caso o projeto seja aprovado, ferindo a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, princípios que devem nortear o trabalho docente no oferecimento da Educação e que estão assegurados no artigo 206 da Carta Magna (BRASIL, 1988; MANHAS, 2016; SILVA & MEI, 2018; NÓBREGA, 2019).

Procurado pelo professor, o presidente da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, Flávio Serafini (Psol), manifestou-se dizendo que:

Na nossa interpretação, o professor passou um exercício para reflexão dos alunos absolutamente cabível e razoável do ponto de vista pedagógico. Teve uma repercussão, de gente criticando e apoiando nas redes sociais, mas isso não justifica nenhum tipo de punição sumária ao educador. **Não podemos permitir que um professor seja perseguido, porque alguém postou nas redes um conteúdo que discorda. Isso é legitimar a censura e a perseguição.** (SILVA, 2019, n. p., grifos do autor).

Situações semelhantes ao do professor Marcos Antônio Tavares da Silva ocorreram com Valéria Borges, professora do 3º ano do Ensino Médio do Liceu Nilo Peçanha, em Niterói (RJ), com Fernando Cesar Gouveia, professor de História no Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL) e com Gabriela Viola, professora de Sociologia do 1º ano do Ensino Médio da EE Maria Gai Grendel, na periferia de Curitiba, que foram vítimas do chamado “esculacho virtual”, ou seja, situações em que um trecho da aula é gravado, exposto na internet e os professores começam a sofrer acusações de “doutrinação”, um dos rótulos preferenciais com que integrantes do ESP tentam enquadrar o que chamam de “militantes travestidos de professores” (SALAS, 2018, n. p.; NÓBREGA, 2019).

Conforme Linares & Bezerra (2019, p. 129), os apoiadores do ESP definem como “crime” o debate de ideias nas escolas e

[...] incentivam alunos a filmar e denunciar professores que propõem debates contrários às opiniões do movimento. Buscam

constranger e disseminar o medo em sala de aula. Professam uma escola que não ensine, que não discuta e que não reflita sobre os problemas sociais, filosóficos e científicos. ‘Ideologização’ virou uma palavra mágica para explicar tudo o que há de ruim nas escolas. De quebra, serve para justificar o corte nas verbas para a educação pública, sob o pretexto de que os baixos índices alcançados pelas escolas nos *rankings* seriam fruto de uma suposta degradação ideológica do ambiente escolar.

Transformados em “inimigos” de muitos alunos e pais, alguns professores podem deixar de discutir temas importantes com medo de perseguição, uma vez que as secretarias de educação poderão contar, como em outros países do mundo (Alemanha, EUA), com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento da Lei, assegurado o anonimato, o que foi afirmado recentemente pela ministra dos Direitos Humanos, Damares Alves, em Belo Horizonte:

O canal está sendo formatado entre os ministérios da Educação e dos Direitos Humanos. Vai ser anunciado em breve. O que queremos é somente o cumprimento da lei. O Brasil é signatário do Pacto de São José da Costa Rica. Lá está dizendo que a escola não pode ensinar nada que atente contra a moral, a religião e a ética da família (AMENDOLA, 2019, n. p.).

A escola desempenha papel essencial no desenvolvimento de valores e na preservação dos direitos humanos, principalmente em contextos em que os alunos possuem pouco acompanhamento familiar e/ou estão envoltos em violência e preconceito (MANHAS, 2016; FARRIA, 2018).

A esse respeito, são elucidativas as considerações de Cara (2016, pp. 46-47):

O direito à educação é, portanto, o direito de todos se apropriarem da cultura, tornando-se sujeitos autônomos, capazes de ler, compreender e participar verdadeiramente do mundo, devendo aprender sobre tudo aquilo que é possível e necessário

para a realização da vida. A escola, portanto, não ensina apenas conhecimentos, mas também valores, formas de agir, ser e estar no mundo.

Diante dessa concepção, o trabalho do educador é o de conduzir o educando no exercício de apropriação da cultura, por meio do processo de ensino-aprendizagem. Para isso ocorrer, a relação entre professor e aluno precisa estar pautada pelo respeito mútuo, diálogo e liberdade. Portanto, pela confiança entre sujeitos e grupos que convivem com vontades, aspirações e interesses que nem sempre convergem.

Uma boa escola não desconsidera as divergências entre professores, alunos e famílias, inclusive sobre o que é e como é ensinado. No entanto, os conflitos devem ser discutidos e resolvidos de forma franca, respeitosa e democrática, o que, aliás, é educativo para todos. E isso é parte importante do processo educativo.

No entanto, o Escola Sem Partido, ao visar a imposição de um julgamento moral e dogmático à docência, prejudicará o aprendizado dos alunos. Imersos em um clima persecutório, os professores não terão condições mínimas para o exercício do magistério. Com medo, não apresentarão aos estudantes uma série de conhecimentos, valores, informações, temas e questões, o que trará efeitos extremamente danosos: em primeiro lugar, ao desenvolvimento dos alunos e, depois, ao desenvolvimento do país.

Depreende-se que discursos e práticas completamente neutros não existem e que a pluralidade de visões e o questionamento de cada uma delas é o caminho mais fértil para levar os alunos a pensar por conta própria. Além disso, a Educação brasileira tem problemas muito mais complexos como aprendizagem, formação e valorização dos professores, infraestrutura, etc. “Diversos estudos e pesquisas científicas apontam essas temáticas como centrais à reforma educacional e não há nenhum trabalho relevante que dê centralidade aos argumentos apresentados pelo Escola Sem Partido” (ABRUCIO, 2016, p. 60).

Esse movimento, contudo, não se dá sem a resistência por parte dos sujeitos que, com muita luta, constroem a Educação. Elaborado como uma resposta às agressões dirigidas as escolas e aos professores, o Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas orienta, em casos de divulgação de vídeos nas redes sociais, a “Identificar e mobilizar aliados na comunidade escolar, envolver o sindicato da categoria e dar publicidade ao problema” (2018, p. 88).

[...] Por isso, em nossa perspectiva, a luta contra o Escola Sem Partido deve ser ampliada, denunciando todas as formas de controle técnico, burocrático e gerencial das práticas educativas presentes em inúmeras políticas educacionais contemporâneas. É preciso reafirmar a autonomia da escola e dos seus sujeitos, defendendo a pluralidade da educação, o respeito e o reconhecimento da diversidade, fundamento do efetivo diálogo. O Escola Sem Partido, e tudo aquilo que significa, é mais um momento, um ponto na rede de uma ampla tentativa de construção de uma escola do pensamento único e é contra essa tentativa que devemos nos levantar (GIROTTTO, 2016, pp. 75-76).

O Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE) realizou um ato de apoio ao professor Marcos Antônio Tavares da Silva que contou com a participação de trinta e cinco entidades da sociedade civil organizada: partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais e estudantis, dentre outros, o que fortalece a luta por uma Educação pública, laica e com qualidade no município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme buscou-se apontar nesse artigo, na década de 90 do século XX, a Educação brasileira passa a ser percebida como “um grande mercado” a ser conquistado pelas empresas que se lançam na captura das redes educacionais públicas. Dentre as iniciativas de captura das redes públicas de ensino está a proposta do Movimento “Escola Sem Partido” (ESP).

O ESP faz parte de um movimento reacionário contra os direitos sociais que, no caso da Educação, visa drenar recursos públicos, atacar a liberdade de ensino e inserir na rede escolar valores privado-familiares em substituição a um ensino público, laico e com qualidade, o que coloca ao trabalho docente inúmeros dilemas na contemporaneidade, o que a experiência vivida pelo professor Marcos Antônio Tavares da Silva pôde demonstrar.

No entanto e, remetendo-se ao título e a epígrafe desse texto, “onde houver um partidário da escola pública, a luta pela liberdade de ensinar deve ser travada” (LINARES & BEZERRA, 2019, p. 133), afinal, educar é tomar partido e a Educação continua sendo uma ferramenta civilizatória contra a barbárie.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando. *Contra Escola Sem Sentido*. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ALVES, Giovani. *Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho: o Brasil nos anos noventa*. In: OLIVEIRA, Manfredo Araújo de; TEIXEIRA, Francisco J S (Orgs.). **Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. 2. Ed., São Paulo: Cortez, 1998, pp. 109-161.

AMENDOLA, Gilberto. *Canal para denunciar professor é anunciado por ministra dos direitos humanos*. Disponível em: <https://www.folhavoria.com.br/geral/noticia/11/2019/canal-para-denunciar-professor-e-anunciado-por-ministra-dos-direitos-humanos>. Acessado em novembro de 2019.

ANDERSON, Perry. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, Emir; GENTILE, Pablo (Orgs.) **Pós-Neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a neutralidade do mundo do trabalho. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CAMPOS DOS GOYTACAZES. **Perfil 2005**. Campos dos Goytacazes (RJ): ISECENSA/FUNDENOR, 2006.

CARA, Daniel. O Programa “Escola Sem Partido” quer uma Escola Sem Educação. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

CRUZ, José Luís Vianna da. Origem, Natureza e Persistência das Desigualdades Sociais no Norte Fluminense. In: CARVALHO, Ailton Mota de; TOTTI, Maria Eugenia Ferreira (Orgs.). **Formação Histórica e Econômica do Norte Fluminense**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006, pp. 33-67.

FARIA, Ernesto Martins. O “Escola Sem Partido” na Alemanha e nos Estados Unidos. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12935/o-escola-sem-partido-na-alemanha-e-nos-estados-unidos>. Acessado em outubro de 2019.

GADOTTI, Moacir. A Escola Cidadã Frente ao “Escola Sem Partido”. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

GIROTTI Eduardo. Um Ponto na Rede: O “Escola Sem Partido” no Contexto da Escola do Pensamento Único. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

LINARES, Alexandre; BEZERRA, José Eudes Baima. Obscurantismo Contra a Liberdade de Ensinar. In: CASSIO, Fernando (Org.). **Educação Contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019, pp. 127-133.

MANHAS, Cleomar. Nada mais Ideológico que “Escola Sem Partido”. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

MANUAL DE DEFESA CONTRA A CENSURA NAS ESCOLAS (2018). Disponível em: <http://www.manualdedefesadasescolas.org/manualdedefesa.pdf>. Acessado em maio de 2020.

MARQUES, Rosa Maria; MENDES, Áquilas. Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula. **Revista katálysis** [online]. 2007, vol. 10, n.1, pp. 15-23. ISSN 1982-0259. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000100003>.

NÓBREGA, C. S. A influência da escola sem partido na atuação do docente e suas consequências jurídicas e socioculturais. **Espaço Público**, v. 3, p. 2-11, mar. 2019.

PENNA, Fernando. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. In: GALEGO, Esther Solano (Org.). **O Ódio como Política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2019.

PINTO et al. A economia política dos governos Dilma: acumulação, bloco no poder e crise. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/images/pesquisa/publicacoes/discussao/2016/TD_IE_004_2016_COSTA_PINTO_et_al.pdf

RATIER, Rodrigo. 14 Perguntas e Respostas Sobre o “Escola Sem Partido”. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

REIS, Gilson. A Educação deve estar na fronteira da resistência democrática no país. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiiao/a-educacao-deve-estar-na-fronteira-da-resistencia-democratica-no-pais/>. Acessado em novembro de 2019.

REIS, Marcelo Braz Moraes dos. O governo Lula e o projeto ético-político do Serviço Social. **Práxis**. Ano IV, nº 25. Rio de Janeiro: CRESS 7ª Região, mar., 2004.

SALAS, Paula. Depois do esculacho, como fica a vida? Disponível em: **<https://novaescola.org.br/conteudo/11638/depois-do-esculacho-do-escola-sem-partido-como-fica-a-vida>**. Acessado em maio de 2020.

SANTOS, Catarina de Almeida; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Militarização e Escola Sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 255-270, jul./out. 2018. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acessado em novembro de 2019.

SEMIS, LAIS. Afinal, o Escola Sem Partido é inconstitucional? Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/13233/afinal-o-escola-sem-partido-e-inconstitucional>. Acessado em maio de 2020.

SILVA, Camilla. Seeduc confirma afastamento de professor do Liceu por charge com Bolsonaro e Trump. Disponível em: http://www.folha1.com.br/_conteudo/2019/03/politica/1245966-seeduc-afasta-professor-do-liceu.html. Acessado em novembro de 2019.

SILVA, João Paulo de Souza da; MEI, Danielle Scheffelmeier. O desmantelamento do direito à *educação* no pós golpe. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 289-306, jul./out. 2018. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acessado em novembro de 2019.

XIMENES, Salomão. O que o Direito à Educação tem a dizer sobre “Escola Sem Partido”? In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

A EFICÁCIA DO PROGRAMA COGWEB NAS ÁREAS DE ATENÇÃO, MEMÓRIA E FUNÇÃO EXECUTIVA EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Edlamar Mendes Correia

Luisa Saavedra

1 INTRODUÇÃO

Este artigo delinea-se na perspectiva de investigar um programa pelo treino cognitivo em crianças com dificuldade de aprendizagem, buscando atender às necessidades e dificuldades observadas nessas crianças, que necessitam de um melhor funcionamento nas áreas da atenção, memória e função executiva. Logo, se faz necessário comprovar a eficácia do programa neste grupo específico, para contribuir e gerar um impacto positivo, para que haja avanços significativos na vida dessas crianças e famílias. O uso de programas informáticos nas áreas cognitivas é uma abordagem que vem se expandindo atualmente, cujo objetivo é de interferirem nas capacidades cognitivas das pessoas.

O Sistema de Treino Cognitivo Integrado - COGWEB, permite a implementação de programas de treino cognitivo personalizado. A ferramenta é organizada por meio da prescrição do profissional, que supervisiona a sessão através do computador. E, o sistema *on-line* foi estruturado para treinamento cognitivo por

meio de módulos e os exercícios foram agrupados de acordo com a função cognitiva.

Para Cruz e Pais (2013), o Sistema Integrado de Estimulação Cognitiva (COGWEB), resulta no processo de investigação clínica e desenvolvimento tecnológico na área da reabilitação neuropsicológica dos déficits cognitivos, para verificar a adesão dos participantes ao novo programa.

O presente estudo encontra-se organizado em dois capítulos. A conceitualização das dificuldades de aprendizagens são demonstradas no capítulo primeiro. Nele são discorridos os critérios do manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSMV; e demonstrando, também, as dificuldades de aprendizagens, as alterações cognitivas e as dificuldades encontradas pelos professores em alunos que apresentam áreas cognitivas alteradas.

No segundo capítulo, serão apresentados modelos de intervenção com o uso do computador, em crianças com dificuldades de aprendizagem, além da apresentação do programa COGWEB e os estudos sobre ele.

E por fim, a conclusão que sinaliza a contribuição da aplicação do programa no processo de aprendizagem do aluno, principalmente, na melhoria das habilidades e competências cognitivas, demonstrando assim, a eficácia desse treino cognitivo, elencado ao processo de ensino na rede básica de ensino.

2. A CONCEITUALIZAÇÃO DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

2.1 Introdução

O processo de ensino aprendizagem requer, primeiramente, que o educador conheça seus alunos e as suas limitações para que o planejamento pedagógico ocorra com o objetivo de sanar das demandas existentes. E toda dificuldade tem nas suas limitações, alguns dos elementos constitutivos da aprendizagem que são: a função executiva, a função de memória e a atenção.

2.2 Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) – DSMV e os seus critérios

É a partir da psiquiatria e da análise comportamental que se tem buscado aprofundar no campo dos transtornos mentais. E mesmo diante das diferenças existentes entre ambas, há de se ressaltar a importância de um bom diagnóstico que envolva os múltiplos olhares no campo da ciência, para que de forma concreta e fundamentada, possa chegar a um diagnóstico mais eficaz, para prevenir a ação e o planejamento frente aos tratamentos propostos. Assim,

Em uma visão mais ampla é possível aceitar que, apesar das muitas limitações, o uso do DSM-5 permite obter informações importantes sobre indivíduos diagnosticados com determinado transtorno mental. É possível inferir que pacientes com o mesmo transtorno, dividindo traços semelhantes, possam apresentar comportamentos semelhantes. Da mesma forma, nomear classes de respostas pode auxiliar na identificação de comportamentos similares entre si. Além disso o uso do manual da Associação Psiquiátrica Americana viabiliza a comunicação entre profissionais fornecendo uma padronização na linguagem psiquiátrica e facilitando o diálogo entre as diferentes áreas (ARAÚJO e LOTUFO, 2014, p.69).

Os autores demonstram a importância em conhecer e detectar num tempo hábil, quaisquer transtornos mentais, para que possa ser dado a ele, um tratamento mais adequado e humanizado com uma equipe de multiprofissionais. Para isso que é necessário o uso do DSMV- *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, que segundo Coutinho (2013) foi desenvolvido pelo Comitê de Nomenclatura e Estatística da APA em 1952 e visa descrever diagnóstico “que refletia a influência da perspectiva psicobiológica de Adolf Meyer, para quem os transtornos mentais constituíam reações da personalidade a fatores psicológicos, sociais e biológicos” (COUTINHO, 2013, p.1).

Para caracterizar um transtorno específico de aprendizagem, os sintomas precisam persistir no mínimo por seis meses, com a presença de um ou mais critérios listados por Góes (2015), a seguir. Este prejuízo revela alterações importantes nas habilidades acadêmicas, afetando a vida escolar, a idade cronológica e também a vida profissional da pessoa como um todo (SMITH;STRICK, 2007).

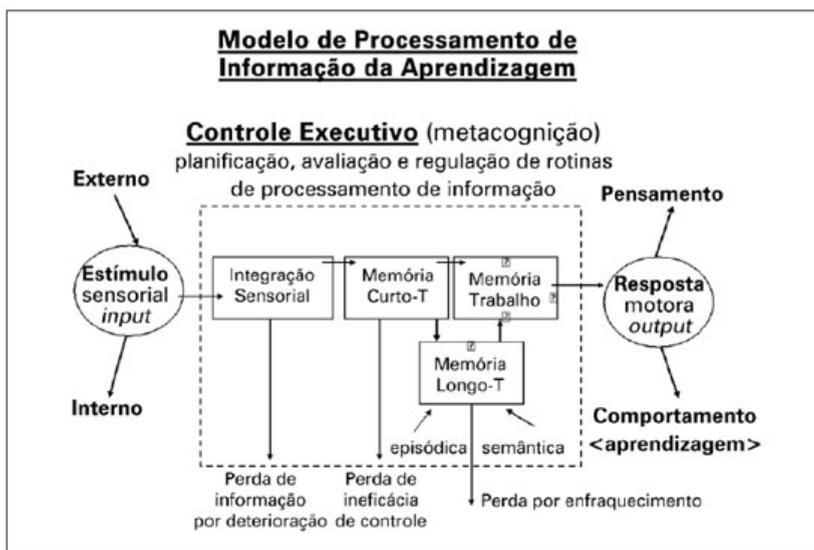
Dentre alguns critérios que corroboram para caracterizar o transtorno, temos : O primeiro é a lentidão e esforço ao ler palavras isoladas, ao soletrar letras e leitura de palavras em voz alta. O segundo critério corresponde à incompreensão do que está sendo lido, quando, ao ler um texto escrito, a pessoa não organiza o pensamento em relação à sequência e compreensão. O terceiro critério caracteriza-se pela escrita ortográfica, alterações quanto a omissões, trocas, substituição de vogais e consoantes. O quarto critério compreende as dificuldades gramaticais, com erros, pontuações, parágrafos e, no momento da escrita, conseguir expressar de forma clara e objetiva o seu raciocínio. Segundo o manual, no quinto critério a pessoa apresenta dificuldades quanto ao domínio numérico, no campo dos fatos ou cálculos mentais. O sexto critério apresenta alterações importantes no raciocínio lógico-matemático (GÓES, 2015).

2.3 O processo de aprendizagem e as dificuldades e alterações cognitivas

O processo de aprendizagem e as dificuldades que elas proporcionam requer uma análise de todo o contexto, e isso envolve também, o aluno e as dificuldades/limitações que eles tem.

Fonseca (2014), ressalta o processo de aquisição das informações na aprendizagem, e diz-nos que para existir este processo é importante o controle executivo, guiados pela metacognição, na qual se relaciona o monitoramento da cognição sobre o processo de aprendizagem, comandando assim, os recursos externos e internos relacionados com o objeto externo, para que assim, a aprendizagem efetivamente ocorra.

Figura 1 - Modelo de Processamento de Informação da Aprendizagem



Fonte: FONSECA (2014, p. 5.)

No modelo, Fonseca (2014), descreve o aluno ao processar a informação através do estímulo sensorial tanto externo quanto interno, levando-o para outro campo, o da memória de curto prazo, que poderá transformar-se em memória de longo prazo ou de trabalho que remonta ao processo cotidiano do educando.

Esse modelo de processamento de informação de aprendizagem é muito importante para o conhecimento da rotina do aluno. Isso porque, todo o controle surge com o planejamento, a avaliação e a regulação de rotinas.

A incapacidade de aprendizagem pode possuir múltiplos determinantes causais, bem como na memória, atenção, linguagem, leitura, problemas sociais e comportamentais. Inclui influências educacionais, ambientais e de características próprias da criança, como base do conhecimento, empobrecida falha em habilidades básicas e baixa autoestima, também influencia a aprendizagem, bem como a motivação reduzida e imaturidade (PADILHA, 2012).

Em relação ao papel da função executiva, memória e atenção, veremos no tópico a seguir.

2.4 O papel da função executiva, memória e atenção

As dificuldades no processo da aprendizagem são muito pequenas e em alguns casos são imperceptíveis aos educadores. Percebe-se que elas se encontram atreladas a alguns transtornos como TDA, Dislexia, Síndrome de Irlen, dentre outros. E sem uma adaptação adequada, muitas vezes esses sujeitos que normalmente possuem um Qi elevado, ficam à margem da sociedade. Identificar os motivos que levam a essa dispersão e à dificuldade de aprender, está muito ligada aos comportamentos que serão demonstrados no quadro abaixo (SMITH;STRICK, 2007).

Smith e Strick (2007), para contextualizar melhor esses comportamentos, criaram um quadro que traz as dificuldades existentes no processo de aprendizagem das crianças e a forma em que são percebidas essas dificuldades, como se pode verificar no quadro a seguir:

Quadro 1 - Comportamento que ocasiona a dificuldade de aprendizagem do aluno

Fraco alcance da atenção:	A criança distrai-se com facilidade, perde rapidamente o interesse por novas atividades, pode saltar de uma atividade para outra e, frequentemente, deixa projetos ou trabalhos inacabados.
Dificuldade para seguir instruções:	A criança pode pedir ajuda repetidamente, mesmo durante tarefas simples (“Onde é mesmo que eu devia colocar isto?” “Como é mesmo que se faz isto?”). Os enganos são cometidos, porque as instruções não são completamente entendidas.
Imaturidade social:	A criança age como se fosse mais jovem que sua idade cronológica e pode preferir brincar com crianças menores.
Dificuldade com a conversação:	A criança tem dificuldade em encontrar as palavras certas, ou perambula sem cessar tentando encontrá-las.
Inflexibilidade:	A criança teima em continuar fazendo as coisas à sua própria maneira, mesmo quando esta não funciona; ela resiste a sugestões e a ofertas de ajuda.
Fraco planejamento e habilidades organizacionais:	A criança não parece ter qualquer sensação de tempo e, com frequência, chega atrasada ou despreparada. Se várias tarefas são dadas (ou uma tarefa complexa com várias partes), ela não tem qualquer ideia por onde começar, ou de como dividir o trabalho em segmentos manejáveis.

Falta de destreza:	A criança parece desajeitada e sem coordenação; em geral, deixa cair as coisas ou as derrama, ou apalpa e derruba os objetos; pode ter uma caligrafia péssima; é vista como completamente inepta em esportes e jogos.
Falta de controle dos impulsos:	A criança toca tudo (ou todos) que prende seu interesse, verbaliza suas observações sem pensar, interrompe ou muda abruptamente de assunto em conversas e/ou tem dificuldade para esperar ou revezar-se com outras.

Fonte: SMITH e STRICK (2007, p.16)

Diante o exposto, é possível perceber que entre esses oito comportamentos listados, todos de alguma forma estão atrelados ao sujeito, principalmente aquele que é hiperativo. A distração da criança, a falta de interesse pela atividade, a falta de compreensão dos comandos da questão, dentre outros aspectos, fazem com que a dificuldade de aprendizagem seja cristalizada e o seu rompimento, pode ser ainda mais difícil.

Léon *et al.* (2011), já colocam as funções executivas como aquelas habilidades cognitivas que são consideradas importantes para a realização de atividades que requerem um planejamento e uma ação para executá-las. Os estudos sobre as habilidades cognitivas das crianças que os autores desenvolveram, trouxeram como resultado, o impacto das funções executivas no processo de aprendizagem, melhorando assim, o desempenho delas no cotidiano escolar.

Juntamente com a função executiva, a memória dentre seus tipos, faz com que possamos rememorar lembranças recentes ou antigas, informações essas que, estimuladas, contribuem de certa forma com o processo de aprendizagem do aluno, tendo em vista que a memória e a aprendizagem se encontram ligadas. E essa ligação só ocorre com a atenção do aluno.

Já a atenção dentro dessa tríade, surge com o objetivo de selecionar as informações para que haja a retenção daquilo que é considerado pelo sujeito como importante.

A atenção exerce uma função muito importante na capacidade de retenção de informações relevantes, pois é através dela, associada aos processos de controle, que guardamos informa-

ções na memória de longa duração (DE-NARDIN e SORDI, 2015, p.63).

Como bem foi discorrido pelos autores, é na atenção que a capacidade de retenção das informações se torna mais presente. E com isso, a possibilidade de melhorias no processo de aprendizagem é muito mais eficaz. E com o programa COGWEB essas habilidades poderão ser trabalhadas ao longo do treino cognitivo, como será apresentado no próximo capítulo.

3 O programa COGWEB

3.1. Introdução

O programa COGWEB é um sistema inovador que foi desenvolvido em 2005, projetado para melhorar a eficiência e os procedimentos de treinamento cognitivos feitos em casa, aumentando o acesso do aluno as atividades propostas pelo supervisor.

3.2 O Sistema e suas características

Os autores Cruz e Pais (2012), criadores do programa, relatam que o sistema COGWEB é uma ferramenta de trabalho baseada na Internet que permite a implementação de programas personalizados de treinamento cognitivo remotamente, no ambiente de vida do aluno, sob supervisão contínua de neuropsicólogos experientes. Seu desenvolvimento começou em 2005, e o primeiro centro clínico iniciou o seu uso em 2007 (centro promotor), cujo objetivo é melhorar as habilidades e competências para o processo de aprendizagem. Diante disso,

Entre as vantagens de utilização do sistema COGWEB® podemos destacar (i) o aumento do acesso e intensidade de utilização dos programas de treino, (ii) a eliminação de barreiras físicas e económicas, (iii) a monitorização do tratamento e da evolução (e.g., número de erros e acertos por exercício, níveis alcançados, assiduidade no acesso ao programa, tempo de utilização) com a consequente possibilidade de de-

terminar alterações de acordo com os resultados alcançados, (iv) evolução automática dos níveis de dificuldade de cada exercício em função do desempenho alcançado, (v) várias funcionalidades na programação das sessões que permitem elaborar planos de treino personalizados ou (vi) relatórios periódicos da evolução do programa de treino. (Gonzaga *et. al.*,2018, p.3).

Essas vantagens que o COGWEB pode oferecer aos alunos com dificuldades de aprendizagens, fazendo com que o processo de conhecimento se torne mais dinâmico e assertivo. O sistema passou por um período de cinco anos de evolução tecnológica, refinamento e testes clínicos extensivos. Nos últimos três anos, este sistema de treinamento cognitivo baseado na Internet, foi integrado na prática clínica regular no centro promotor. Esta opção levou a um aumento triplo em acesso de alunos, ao treinamento cognitivo supervisionado e, em média, um aumento de sete vezes em tempo de treinamento de reabilitação, mantendo os gastos de recursos humanos (CRUZ e PAIS, 2012).

A versão usada para este estudo foi composta de 30 exercícios independentes em um formato de jogo computadorizado. Eles foram desenvolvidos para treinar vários graus de deficiências em determinados domínios cognitivos, tais como atenção, funções executivas, memória, linguagem, práxis, gnose e cálculo, conforme dois modelos de atividades demonstrados na figura 2.

Figura 2– Plataforma do COGWEB



As sessões de treinamento foram prescritas individualmente na Internet, por um terapeuta, logo após a avaliação cognitiva e de acordo com planos personalizados discutidos pessoalmente com cada aluno. Atividades de Internet realizadas pelos alunos foram resumidas em vários gráficos de progresso (por exemplo, respostas erradas, respostas certas, níveis concluídos, tempo de treinamento global ou acessos) que foram revisados semanalmente pelo profissional responsável. Essa informação foi usada para monitorar a evolução do sujeito, bem como elaborar relatórios de progresso ou para ajudar a motivação (CRUZ e PAIS, 2012).

3.3. O funcionamento do programa

O Sistema COGWEB, além de permitir o acesso à área de treinamento *online*, possui conteúdo educacional direcionado à população em geral, além de um blog. O objetivo do site é fornecer informações científicas e pedagógicas sobre o funcionamento cognitivo e suas mudanças, e as possibilidades e indicações para o treinamento cognitivo.

O COGWEB é acessado por meio do site, semelhante ao login do profissional. E, toda dinâmica de login é idêntica em ambos os consoles, com a única diferença nos atributos e áreas associados ao nome de usuário/senha (CRUZ e PAIS, 2012).

A sessão de treinamento é iniciada automaticamente, assim que as credenciais do sujeito são introduzidas. Primeiro, o sujeito visualiza uma tela de boas-vindas com as informações da sessão de treinamento (número de exercícios prescritos, duração total e outras instruções gerais) e um botão de partida. Quando o aluno se sentir pronto, o primeiro exercício planejado começa, sem necessidade de cliques adicionais ou navegação no menu. A simplicidade de acessar o programa, elimina os obstáculos que podem dificultar a conformidade do programa de treinamento. A arena de treinamento é apresentada, por padrão, em uma janela de tamanho normal. No entanto, para maior comodidade durante o exercício, o usuário pode alternar para tela cheia (CRUZ e PAIS, 2012).

Para Almeida (2002), todo o processo de aprendizagem nos últimos anos tem envolvido tanto a Psicologia quanto a Educação para que possam, juntos, construir um processo de conhecimento do aluno,

valorizando sempre a sua capacidade de iniciativa e envolvimento em todo o processo de aprendizagem na educação. O autor ainda

:

defende que deve haver um maior investimento, e para isso os professores teriam de estar preparados, no treino dos alunos no aprender, pensar, conhecer e resolver problemas. Socialmente existe a consciência que a escola deve, cada vez mais, favorecer a aquisição e a destreza de tais competências cognitivas. Elas são requeridas para as próprias aprendizagens e são, ainda, o que pode restar de mais perdurável em face da curta validade temporal dos conteúdos curriculares (ALMEIDA, 2002, p.5).

Almeida (2002), defende um treino que possa colocar o aluno como sujeito de suas ações e conhecimentos, no qual ele “precisa de entender, organizar, armazenar e evocar a informação. São processos cognitivos básicos a qualquer aprendizagem e realização cognitiva”. E ainda,

Um aluno com dificuldades de atenção, de permanência na tarefa, de visualização dos pormenores numa gravura ou de comparação de diferenças e semelhanças entre duas situações verbais ou escritas, certamente apresentará grandes dificuldades na captação da informação que lhe é apresentada e na sua apreensão. Assumindo-se aprendizagem não como mero registo de informação, mas como construção de conhecimento, certo que sem esse registo não se avança no conhecimento (ALMEIDA, 2002, p.7).

Diante o exposto, o programa COGWEB contribui com o processo pedagógico de ensinar e aprender. Com esse programa, cada exercício começa com um conjunto de instruções escritas na tela e com áudio correspondente, durante 20 segundos antes do início do exercício. As instruções podem ser visualizadas a qualquer momento, mesmo durante o exercício, pressionando o botão de instruções. Após as instruções, o exercício começa e a arena do jogo aparece. No entanto, como o tempo é um fator importante em alguns dos exercícios (por exemplo, para velocidade de processamento dos treinamentos),

é crucial garantir a atenção do sujeito aos estímulos desde o início. O botão de início na tela existe para esse propósito. A arena de jogo é semelhante entre vários exercícios, facilitando o processo de aprendizagem e adaptação (CRUZ e PAIS, 2012).

Após a conclusão bem-sucedida de cada nível, aparece uma mensagem de suporte que é expressa simultaneamente na tela e no áudio. Quando o desempenho no final do nível não atingir os critérios mínimos de progressão, o nível é mantido ou diminuído, dependendo das regras de progressão de cada jogo (CRUZ e PAIS, 2012).

É perceptível em todos os discursos que a utilização da tecnologia contribui e muito com o processo da aprendizagem do aluno que apresenta dificuldade. “Os softwares educacionais buscam agregar conhecimentos e aprimorar a leitura e escrita haja vista que os problemas enfrentados no processo de aprendizagem (leitura e escrita) são vários” (MENEZES; TIMBÓ, 2017, p.36).

O programa COGWEB surge para corroborar o processo de aprendizagem e eficácia do saber. Os exercícios foram desenvolvidos para treinar vários graus de comprometimento cognitivo, desde deficiências leves àquelas mais graves. A progressão do exercício é automática, por níveis, tornando-se mais difícil ou mais fácil em resposta ao desempenho do sujeito, tanto dentro da mesma sessão quanto em sessões consecutivas (CRUZ e PAIS, 2013).

Os diferentes graus de dificuldade dependem de cada jogo e são obtidos por meio da manipulação de algumas características, isoladamente ou em combinação: o número de itens por nível, sua complexidade e o intervalo entre os estímulos dentro do mesmo nível (ritmo do jogo vs. ritmo do sujeito). Para a escolha dos estímulos para cada exercício (palavras, figuras), e atenção especial foi dada a vários aspectos que contribuem para a complexidade dos itens, como a extensão das palavras, seu grau de imaginação, proximidade semântica ou, no caso de números, o número de elementos gráficos ou composição gráfica (CRUZ e PAIS, 2013).

A estrutura dos exercícios, em sua base é formada por conjuntos de estímulos agrupados por dificuldade. No mesmo nível de um exercício, os estímulos sempre aparecem de maneira aleatória e não-sequencial para evitar a memorização (CRUZ e PAIS, 2012).

Para cada exercício, o profissional prescritor tem acesso a uma folha individual com os seguintes parâmetros: descrição geral, instruções do sujeito e requisitos de multimídia; função cognitiva principal que o jogo estimula e outras funções secundárias estimuladas; áreas corticais recrutadas, segundo modelos anatômico-funcionais de base bibliográfica; princípios por trás da escolha dos itens que compõem o jogo e a organização do seu nível de dificuldade; o número de níveis para cada jogo, regras de progressão entre diferentes níveis e o número de testes em cada nível; tempo médio estimado necessário para um indivíduo normal completar os níveis 1, 2 e 3 de cada jogo (importante para definir o tempo mínimo de cada jogo em sessões que possam exigir um aumento de nível); e sugestões de uso especial (CRUZ e PAIS, 2012).

O COGWEB, como se observa na figura 3, precisa primeiramente definir um plano e a supervisão dele por parte do profissional que irá desenvolvê-lo. Com o programa pronto, a pessoa pode desenvolvê-lo no espaço escolar e, inclusive, em sua residência, com o intuito de fazer contantemente o seu treino cognitivo.

Figura 3 – Planejamento do COGWEB



Segundo Almeida e Balão (1996), o treino do cognitivo contribui com o processo de conhecimento do sujeito, principalmente na execução das tarefas e das resoluções dos problemas que, em muitos casos, podem ser difíceis no início para aqueles alunos com necessida-

des educacionais especiais, mas uma vez aprendido, o programa poderá contribuir com a melhoria do processo de aprendizagem do aluno

A plataforma do COGWEB possui atividades de treinos que têm, como comando, palavras e numeração, para que o sujeito possa desenvolver suas diversas habilidades.

Conclusão

As dificuldades de aprendizagem das crianças que envolvem as áreas da atenção, memória e função executiva podem ocasionar, a médio prazo, problemas de baixa autoestima e dificuldades de relacionamento, tendo em vista que os problemas pedagógicos que permeiam a sua vida escolar, se encontram intrinsecamente ligados à sua relação com o outro.

No processo educacional, os próprios problemas de aprendizagem são considerados um desafio para os educadores e a inserção do programa COGWEB pode contribuir, a médio prazo, com o treino das habilidades e competências do aluno que possui dificuldades no processo de aprendizagem.

É preciso fazer uma avaliação psicológica antes do início das atividades, para verificar se haverá ou não um déficit na atenção visual, na linguagem oral e escrita. Enquanto a percepção de emoção em faces, a memória em todas as suas divisões, as habilidades aritméticas podem ou não se mostrarem dentro da normalidade e, acima da média serão constatadas as funções executivas.

No pré teste proposto ao aluno com dificuldades de aprendizagem, essa precisa apresentar resultados dentro ou não da normalidade, para que o treino no programa venha a colaborar com o avanço desse sujeito.

A precisão e a qualidade das respostas serão outros itens observados pela evolução das atividades. O programa COGWEB poderá proporcionar, por meio das repetições, uma evolução significativa das funções executivas. Demonstrando assim, um desempenho acima da média para a idade do aluno.

Foi possível verificar no decorrer do artigo que o treino cognitivo do programa visa investigar as habilidades de Atenção, Memória e

Função Executiva do aluno, com isso, o COGWEB pode contribuir com o processo de aprendizagem, tendo a capacidade de melhorar as habilidades e competências da criança, levando em consideração todo o processo de acompanhamento do aluno, bem como de projetos de intervenção pedagógica que possa utilizar o programa a todos aqueles que necessitam de uma melhora no processo cognitivo.

Assim, acredita-se que esta pesquisa poderá trazer contribuições a todos os profissionais que trabalham diretamente com as crianças com dificuldades de aprendizagem, bem como as famílias, que poderão utilizar o programa, inclusive, em suas casas, como forma de manter o treino.

Referências

- ALMEIDA, L.S. e BALÃO, S.G. Treino Cognitivo de alunos com dificuldades na aprendizagem: reflexões em torno de uma experiência no 5 ano. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, 1996. Disponível em:<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3328/1/Prof.%20Leandro%20RPE%209%282%29%201996.pdf>>. Acesso em: 02/02/2020.
- ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. **Revista Psicol. Esc. Educ.** (Impr.) vol.6 no.2 Campinas Dec. 2,2002. [Em linha]. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000200006>. Acesso em: 08/03/2020].
- ARAÚJO, A.C. e LOTUFO, F. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5 The new north american classification of Mental Disorders – DSM -5. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**. USP, São Paulo, 2014. Disponível em:< <file:///C:/Users/Paulo%20Ara%C3%BAjo/Downloads/659-Texto%20do%20artigo-2461-1-10-20140401.pdf>>. Acesso em : 03/12/2019].
- COUTINHO, A.A. et al. **Do DSM-I Ao DSM-5: Efeitos do Diagnóstico Psiquiátrico “Espectro Autista” sobre pais e crianças**. 2013. Disponível em:< <https://psicanaliseautismoesau-depublica.wordpress.com/2013/04/11/do-dsm-i-ao-dsm-5-efeitos>>

tos-do-diagnostico-psiquiatrico-espectro-autista-sobre-pais-e-criancas/>. Acesso em: 03/01/2020.

CRUZ, V. T. e PAIS, J., Ed. **COGWEB® - Sistema Integrado de Estimulação Cognitiva: Manual de formação para profissionais**. Gaia, Neuroinova, 2012.

CRUZ, V. T. e PAIS, J. Ed. **COGWEB® - Sistema Integrado de Estimulação Cognitiva: Manual de Bolso**. Gaia, Neuroinova, 2013.

DE-NARDIN, M.H. & SORDI, R. Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, vol.13, n.1, pp.97-106, 2015.

FONSECA, V. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. Professor Catedrático Agregado, Universidade de Lisboa, Consultor Psicoeducacional do CORPE, Lisboa, Portugal. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia**, 2014. Disponível em:<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/62/papel-das-funcoes-cognitivas--conativas-e-executivas-na-aprendizagem--uma-abordagem-neuropsicopedagogica>. Acesso em: 02/02/2019.

GÓES, C. B. **Práticas Pedagógicas de Leitura e Escrita direcionadas a estudantes com diagnóstico de dislexia: o olhar de professoras do ensino fundamental I**. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

LÉON, C.B.R. et al. . Funções executivas e desempenho escolar em crianças de 6 a 9 anos de idade. **Revista de psicopedagogia**. vol.30 no.92 São Paulo.2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000200005. Acesso em: 02/02/2020.

MENEZES, J.O. e TIMBÓ, R.C. Uso da tecnologia como ferramenta no aprendizado da leitura e escrita na fase inicial. **Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde**. 2017. Disponível em: <https://www.faculdadeplus.edu.br/wp->

-content/uploads/2017/05/03-Artigo-USO-DA-TECNOLOGIA-COMO-FERRAMENTA-NO-APRENDIZADO.pdf. Acesso em: 03/12/2019.

PADILHA, I.A. Dificuldades de aprendizagem – uma reflexão sobre a prática docente. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET** . Julho. 2012. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n3/5%20ARTIGO%20ISLEY.pdf>. Acesso em: 03/12/2019.

SMITH, C. e STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z : um guia completo para pais e educadores**. Corinne Smith, Lisa Strick ; tradução Dayse Batista. Dados eletrônicos. Porto Alegre : Artmed, 2007.

RESSIGNIFICANDO A NOÇÃO DE CRISE NA ADOLESCÊNCIA A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA CRÍTICA EPISTEMOLÓGICA E DA PSICOLOGIA VIGOTSKIANA

Janaila dos Santos Silva

Introdução

Este artigo configura-se como ensaio teórico, elaborado por meio de uma pesquisa qualitativa e de cunho bibliográfico. O objetivo geral foi realizar uma crítica epistemológica da concepção de adolescência como fase de crise e conflito. Vale dizer que o questionamento epistemológico diante das teorias estudadas foi adotado como procedimento metodológico. Na elaboração desta crítica, recorreremos, num primeiro momento, à história da construção científica desta concepção e, em seguida, às bases da Psicologia de L. S. Vigotski (1896-1934), de modo a lançarmos luzes sobre as seguintes questões: a adolescência é uma fase de conflitos? Como a psicologia pode contribuir para a compreensão da condição adolescente na atualidade?

Para início de discussão, é interessante nos reportarmos aos sentidos léxicos e etimológicos da palavra *adolescência*, pois deles extraímos elementos importantes para a reflexão aqui proposta. Assim, de acordo com o Dicionário Houaiss, a palavra *adolescência*, de origem latina, refere-se à fase do desenvolvimento humano que começa com a puberdade e é caracterizada pela passagem à juventude. A palavra

adolescente, cujo aparecimento está datado de 1588, faz alusão àquele que se encontra em processo de maturação; que está no início de um processo; que ainda não alcançou todo o vigor. Ou seja, há aí uma ideia de incompletude.

De acordo com Outeral (1994), a palavra *adolescência* tem uma dupla origem etimológica. Ela vem do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), significando a condição ou processo de crescimento, momento em que o indivíduo está apto a crescer. Desse modo, *adolescente* corresponde ao particípio presente *crecente*. Por outro lado, o termo *adulto* (*adultus*) equivale ao particípio passado *crecido* desse mesmo verbo. Conforme Outeral (1994), *adolescência* também deriva de *adolescere* (do latim *adolescere*), mesma origem da palavra *adoecer*. Neste sentido, *adolescente* significa o indivíduo propício a adoecer, ser arrebataado por uma doença.

Temos, nessa dupla origem etimológica, elementos que nos ajudam a compreender o modo como esta fase da vida tem sido significada culturalmente: momento transitório, crítico, de sofrimento, arrebataamento, contestação. Fase em que o indivíduo ainda não alcançou aquilo que dele é esperado, mas está na iminência de atingi-lo. Popularmente, chama-se de *aborrecente* o adolescente que passa a questionar o mundo ao seu redor, a vivenciar suas paixões, sua rebeldia.

Diante destes sentidos postos à adolescência, propomos a realização de uma crítica epistemológica, com base em Japiassu (1981). É necessário explicitar que, ao enveredarmos pela construção deste ensaio teórico, tomamos a epistemologia como metodologia crítico-reflexiva, de modo a viabilizar o questionamento da ideia de crise inerente a concepção de adolescência. Para Japiassu (1981), questionar não significa apenas pôr em questão ou em dúvida, mas interrogar quanto ao sentido, penetrar até a fonte onde se produz a gênese das significações. Em síntese, a epistemologia se interessa em:

[...] elaborar uma reflexão crítica permitindo-nos descobrir e analisar os problemas tais como eles se colocam ou se omitem, se resolvem ou desaparecem, na prática efetiva dos cientistas. Trata-se de uma disciplina permitindo-nos submeter à prática científica a uma reflexão [...] (JAPIASSU, 1981, p. 96).

Com esta perspectiva crítico reflexiva, identificamos dois aspectos fundamentais para ampliar nossa compreensão do conceito de adolescência: **1.** A gênese histórica deste conceito de cunho universal e adultocêntrico no campo da Psicologia do início do século XX; **2.** As contribuições da Psicologia vigotskiana para superação da noção essencialista de crise neste estágio da vida, bem como para entendimento da tensão dialética entre historicidade e corporalidade na configuração dos modos adolescentes de existir.

Tendo realizado estas considerações iniciais, convidamos o leitor a aprofundar as questões mencionadas nos próximos itens.

1.A noção de crise na história da construção científica do conceito de adolescência

Para Ariès (1981), foi ao longo do século XX que a adolescência se tornou a “idade favorita”, demarcando não apenas um estágio da vida, mas também um estilo: busca-se chegar nela mais cedo e nela demorar-se mais.

A adolescência, tal como a conhecemos, teve sua constituição a reboque das diversas transformações epistemológicas, científicas, sociais, culturais e ideológicas que marcaram as condições de emergência do mundo moderno. Com o desenvolvimento dos Estados Modernos e o surgimento de formas orgânicas de socialização e controle como a escola, exército e sistema jurídico; as idades são identificadas com mais precisão e as imagens da infância e da adolescência são delineadas. A época romântica e a burguesia vitoriosa descobrem e afirmam a mocidade adolescente, ao mesmo tempo em que sua fé na educação e na instrução (CARON, 1996). Os avanços da medicina, por exemplo, promoveram a incorporação de novos conhecimentos à sociedade, produzindo uma nova moral e inaugurando uma nova forma de ver os sujeitos recém saídos da infância (ARIÈS, 1981).

Assim, o jovem que até antes aprendia sobre as regras sociais, sobre o sexo, sobre a vida, entremeadado à sociedade passa a ter sua formação abstraída dela. As instituições escolares surgem como espaço de enquadramento e vigilância de crianças e adolescentes (ARIÈS, 1981).

Especialmente no caso dos adolescentes, o sexo era motivo de muita preocupação dos médicos ao longo do século XIX, que escreveram dezenas de teses sobre a puberdade de meninos e meninas e sobre os remédios que deveriam ser ministrados. O conhecimento e a administração do sexo dos adolescentes se encontravam no centro das atividades educativas; ainda que tal preocupação se expressasse no próprio silenciamento praticado por parte “do corpo docente que finge ter diante de si apenas espíritos” (CARON, 1996, p. 177).

Nesse processo de construção da adolescência como objeto de estudo científico, o **médico alemão Karl Kahlbaum** merece ser citado, pois ele descreveu, em 1863, a *hebefrenia* (do grego *hébe*, mocidade, e *phrén*, inteligência, alma). A hebefrenia era caracterizada como uma patologia própria dos jovens adolescentes, definida como necessidade de agir que acarreta um desprezo por todos os obstáculos e todos os perigos. Naquele contexto, a imagem do adolescente será consolidada como narcisista e egoísta ameaçando a integração social (PERROT, 1991).

Cabe esclarecer que, do nosso ponto de vista, quando a ciência apresenta esta imagem da adolescência à sociedade, não pode reivindicar uma posição asséptica e neutra. Ao apresentar tal imagem inevitavelmente ela produz sentidos que são mediadores da constituição coletiva e individual do desenvolvimento humano (PERROT, 1991). A produção científica daquela época revelava então a preocupação com os jovens, fomentando o aperfeiçoamento de pedagogias específicas para este público.

O historiador Perrot (1991) também indica outro elemento importante da constituição histórica da condição social dos adolescentes: ao surgirem pensionatos e internatos como lugares fundamentais para a mocidade, a família passa a ser questionada quanto ao seu poder pleno de educação. Tal pensamento é corroborado por Roncière (1992), que ao historiar o comportamento dos jovens por volta de 1390, na Itália, lança o seguinte questionamento:

Ao crescer, meninos e meninas ganham personalidade; muitos trabalham ainda jovens. Ganham dinheiro. Mesmo permanecendo no lar, têm eles a oportunidade de ali viver de maneira mais independente? (RONCIÈRE, 1992, p. 227).

Investindo numa elucidação a esta questão, o autor pontua que mesmo nesses casos em que os filhos trabalhavam, havia a submissão ao controle dos pais, desde a escolha do ofício até o casamento. A conquista do privado juvenil parecia, assim, não se dar sem conflito, haja vista os relatos sobre as confrarias e os bandos de jovens, que contribuíam com seus ritos e com suas badernas para integrar rapazes em comunidades (RONCIERE, 1992).

Para Perrot (1992), nesse contexto, os jovens passam a serem considerados como indivíduos que devem ouvir e calar no interior das instituições escolares, que por sua vez expressavam os anseios de ordenamento da sociedade. Nesse sentido, a rebelião dos jovens tinha um caráter excepcionalmente político, mas também essencialmente individual, pondo-os em choque com a família. “Zona de turbulência e contestação, a adolescência constitui uma linha de fraturas e erupções no seio das famílias”(PERROT, 1992, p. 167). Os adolescentes passam a sonhar com a liberdade, com a sua independência, a ensaiar em seus diários sua privacidade (PERROT, 1992).

Por esta via, a experiência privada dos adolescentes vai sendo caracterizada por ritmos de entrada e saída, ou seja, por um período entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno desenvolvimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição de autoridade e poder. Há assim uma ambivalência, cunhada socialmente, que vai ser apropriada na caracterização científica da concepção de adolescência, no campo da Psicologia (PERROT, 1992).

Nesse sentido, cabe destacar duas obras marcantes, do início do século XX: *A Criminalidade na Adolescência: causas e efeitos de um mal social atual*, obra de G. L. Duprat, de 1909; e, *Adolescência: sua psicologia e suas relações com a antropologia, sociologia, sexo, crime, religião e educação*, obra de G. Stanley Hall, de 1904. Os títulos de tais obras já demonstram a relação estabelecida entre adolescência e risco social (CÉSAR, 1998).

De acordo com análise realizada por César (1998), os discursos psicopedagógicos de Stanley Hall vão coadunar estudos advindos do campo da biologia, como as orientações de Darwin e Spencer, com os discursos literários próprios do Romantismo, de Goethe (1749-1832) e Schiller (1759-1895), e os discursos filosóficos de Platão, Aristóteles, Santo Agostinho e Jean J. Rousseau (1712-1778). Esta trama discursiva

vai expondo como a Psicologia científica nascente se entremeou à Pedagogia para educar o adolescente numa perspectiva moral e civilizatória. De acordo com Pfromm Netto (1976, p.14), Stanley Hall:

[...] atribui aos adolescentes um papel fundamental na formação de uma nova sociedade, chegando mesmo a imaginar uma super-raça utópica. Para tanto, propõe um sistema educacional que cuidaria mais do desenvolvimento físico e emocional sadios do que da educação intelectual. Esta última ficaria reservada apenas para um grupo relativamente pequeno de jovens bem dotados.

É importante dizer que embora Stanley Hall, pela influência de sua obra, tenha sido considerado o pai da adolescência; seus estudos também foram criticados, em especial, pela perspectiva culturalista que influenciou os trabalhos de M. Mead (1901-1978) e de R. Benedict (1887-1948). Estas antropólogas, pesquisando culturas distintas, terminam por descaracterizar a ideia de “crise natural” da adolescência para então situá-la no plano da cultura. Nessa concepção, padrões mais descontínuos de cultura expõem seus indivíduos à vulnerabilidade durante seu processo de desenvolvimento, proporcionando períodos de crise para esses indivíduos nos momentos de ruptura entre um padrão e outro (CÉSAR, 1998).

No campo da psicologia, a perspectiva vigotskiana também pode contribuir na superação dessa noção de crise que acompanhou a construção científica do conceito de adolescência. Falaremos sobre esta perspectiva a seguir.

2. Reflexões sobre a adolescência numa perspectiva vigotskiana.

Para Iarochovski e Gurguenidze (2004), a obra de Vigotski deve ser analisada e avaliada dentro do conceito sócio-cultural em que foi desenvolvida. Sua teoria se forma nos anos que seguem à Revolução Russa, na época de transformação do velho mundo, de radical reestruturação das ideias sobre a personalidade humana e sobre as pers-

pectivas do desenvolvimento social. Não se pode pensar na obra vigotskiana somente enquanto teoria do desenvolvimento, pois o fundador da abordagem sócio-histórica em Psicologia foi também um grande metodólogo, epistemólogo e esteta. Na sua busca por desenvolver uma psicologia mais próxima da verdadeira dinâmica da vida humana, ele desenvolveu um trabalho que não pode ser entendido como um sistema psicológico mais ou menos acabado. Durante suas intensas buscas, gerava ininterruptamente novas ideias, abandonava algumas e formulava outras mudando às vezes a trajetória do seu pensamento. Fez valer em sua própria atividade intelectual a noção de um percurso histórico repleto de evoluções, revoluções e retrocessos. Não se pode compreender a sua concepção psicológica sem levar isto em conta.

De acordo com Toassa (2004), a teoria vigotskiana embora dotada de princípios marxistas, possui uma teia conceitual própria, com influências hegelianas e espinosanas, além de ser marcada pelo seu gosto pela arte. Desfiar tais influências filosóficas fugiria aos nossos propósitos, de modo que nos inclinaremos a pinçá-los especialmente no que é essencial a este trabalho: compreensão da adolescência. Nesse sentido, pensamos ser importante explorar o que apresentamos aqui como duas categorias fundamentais de reflexão acerca da condição adolescente: a historicidade e o corpo.

Acreditamos que apreender os conceitos de história e historicidade em L. S. Vigotski, bem como o lugar do corpo nesta perspectiva, seja uma maneira pertinente de pensarmos questões relativas à crise adolescente sem sermos essencialistas.

Desse modo, convém situar que L. S. Vigotski (2000) apresenta algumas acepções para a palavra história. Ele fala em história como ciência, como o trabalho do historiador, história da humanidade, filogênese e ontogênese. O que há de comum entre essas acepções de história é a imersão no movimento dialético, que é contraditório, com avanços e retrocessos. Já no texto denominado *Os Métodos de Investigação Reflexológicos e Psicológicos*, L. S. Vigotski (2004, p. 31) pondera:

Não se deve esquecer que existem muitas ciências que não podem estudar o assunto recorrendo à observação direta. Os historiadores e os geólogos estabelecem fatos que não mais

existem, através de métodos indiretos e, no entanto, afinal de contas estudam fatos que existiram, e não pistas e documentos que permaneceram e foram conservados. O psicólogo encontra-se com frequência na mesma situação do historiador e do arqueólogo e atua então como um detetive que investiga um crime que não presenciou.

Defende-se, assim, a imersão na história enquanto método. Um modo de conhecer o psiquismo em suas (in)determinações históricas. E para apreender a historicidade do psiquismo humano é preciso mais que contar a história das épocas e dos contextos. O ser humano, como um ser relacional e ativo, produz história e é produzido por ela. Nas palavras de L. S. Vigotski (2004, p. 405): “[...] não padecemos da mania de grandeza pensando que a história começa em nós”. A história não parte de um indivíduo singular, mas é vivida e ressignificada por ele.

Nesse sentido, cabe considerar a distinção que L. S. Vigotski (2004) fez acerca da realidade *em si* e *para si*. A realidade *em si* independe do sujeito. A realidade *para si* depende do sujeito. Nesse movimento do *em si* ao *para si* reside o processo idiossincrático da constituição psicológica. Mas o sujeito não opera sozinho no mundo, do *em si* ao *para si* interpõe-se um *para o outro*. Com isto queremos pontuar que a história de um indivíduo particular se inicia muito antes de ele nascer, pois se insere num plano histórico mais amplo, e à medida que ele vai se relacionando com outros, para outros, vai também produzindo sentidos sobre si mesmo e sobre o mundo.

A história que se deu anterior a um sujeito interfere concretamente, através da sua reinterpretação, no seu modo de ser, de comportar-se e de se relacionar. Mas contraditoriamente ninguém inventou o adoecer, o morrer, o envelhecer, o ato sexual, a puberdade, por exemplo. Esses acontecimentos saltam ao corpo, podendo apenas ser reinventados através de processos de significação e ressignificação. É por isso que uma abordagem da adolescência numa perspectiva vigotskiana deve se manter na orientação do entrelaçamento das linhas histórico-culturais e biológicas propostas pelo seu fundador.

Nesse sentido, para compreendermos este entrelaçamento, precisamos considerar a relação entre a experiência individual da puberdade

de e a construção social em torno da adolescência, pois não se pode separar o corpo biológico das concepções e significações sociais. É a partir desta relação que podemos construir bases de entendimento do prolongamento do fenômeno da adolescência para além dos anos da puberdade. É também a partir desta relação que podemos compreender a vivência crítica das transformações do corpo sem rotular tal vivência como patológica. A transformação do corpo pode ser inevitável e não harmônica, sem se expressar como negativa. Tais observações refletem a complexidade da própria dialética histórica. Não se trata tão somente da complementação pura e simples dos opostos. Uma palavra pode precisar de sua oposta para melhor se definir enquanto palavra, mas a palavra não recobre tudo o que o fato é.

No tocante à corporalidade na psicologia vigotskiana, Doria (2004) observa que normalmente, para o grande público e mesmo para alguns especialistas, a imagem de L. S. Vigotski está associada somente a sua contribuição na área da educação. Mas apesar do corpo não assumir um lugar de destaque na obra vigotskiana, de forma alguma ele foi um tema estranho a esta, pois ao se debruçar sobre a problemática filosófica da dualidade mente-corpo, o psicólogo soviético buscou a superação científica deste problema através da síntese dialética dos opostos. O corpo está, assim, na própria raiz do projeto científico da psicologia histórico-cultural. Trata-se da compreensão do corpo na história, inserido no movimento dialético. Doria (2004) defende a tese de que o corpo ganhou mais espaço nas formulações psicológicas de L. S. Vigotski a partir de 1930, quando seus interesses se voltam para a área da medicina. “Tal foi o impacto da aproximação de Vigotski com a medicina que hoje ele é considerado por muitos como um dos fundadores da neuropsicologia” (DORIA, 2004, p. 40).

Para Vigotski (2004, p. 144):

A psicologia dialética parte, antes de mais nada, da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos. Para a psicologia dialética a psique não é, como expressara Spinoza, algo que jaz além da natureza, um estado dentro do outro, mas uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro. Assim como

o resto da natureza, não foi criada, mas surgiu num processo de desenvolvimento.

Assumir tal unidade implica em reconhecer que o homem é corpo, mas ao mesmo tempo a ele não se reduz. Vigotski (2000, p. 32) assim exemplifica: *Isto é o cérebro – do homem. Isto é a mão do homem.* O humano somente pode se constituir a partir da concretude do seu corpo, mas a ele não se reduz. O corpo não pode ser deslocado da corporalidade, ou seja, do modo como o sujeito significa-o. Mas como o corpo possui um devir natural, visto que ele é parte da natureza que não foi criada por pelo ser humano, é compreensível que tal processo de significação passe por abalos, crises. Em outras palavras, da mesma forma que a história se constrói com confrontos, revoluções e evoluções; o desenvolvimento do humano – que obedece tanto ao devir histórico social como ao histórico natural e biológico – só pode se dar expressando também confrontos, revoluções e evoluções. Negar que a pessoa humana vivencie momentos críticos ao longo de sua constituição é, do nosso ponto de vista, negar a própria historicidade do psíquico. E acreditamos que não estamos sendo rotuladores nem patologizadores, no caso específico da adolescência, se entendermos que vivência crítica não equivale à vivência negativa, impeditiva do bem-estar, com nuances pejorativas.

Delari (2000) em análise da obra de L. S. Vigotski observa que nela não há uma preocupação em postular “estágios” rígidos de desenvolvimento, uma vez que se considera que o próprio curso do desenvolvimento daquilo que é propriamente humano em nós ocorre necessariamente em função das relações sociais como força motriz principal. Mas ainda assim, é possível verificar uma periodização do desenvolvimento psicológico, através da delimitação de períodos críticos, durante os quais a emergência de níveis mais elevados de organização psicológica tem lugar. Entre estes períodos críticos, cabe aqui situar aquele que L. S. Vigotski (2004) denominou de idade de transição, a adolescência.

Segundo Valsiner e Van der Veer (apud DELARI, 2000), genericamente, o conceito de transição nos períodos de desenvolvimento, para Vigotski, estaria ligado à ideia de saltos qualitativos num movimento revolucionário de contradições entre evolução e involução, as

quais teriam sua síntese dialética em um ponto de culminância. Tal ponto é o *locus* onde a síntese dialética se completa proporcionando ao indivíduo o alcance das funções psicológicas superiores⁷. Os pontos de início e fim das crises não podem ser noticiados de modo exato, mas os períodos durante os quais as transformações psicológicas têm lugar podem ser definidos por causa de sua aparência desorganizada e natureza caótica.

Lane (1995), partindo de uma leitura sócio-histórica, considera a atividade, a consciência, a linguagem, o pensamento e as emoções como categorias fundamentais da constituição do psiquismo humano. Ocorre que no devir histórico desta constituição, tais categorias não se desenvolvem isoladamente. Depreendemos daí que quando L. S. Vigotski (2004) situa que na adolescência o indivíduo desenvolve um novo emprego significativo da palavra, ele está pontuando também toda uma transformação cognitiva, afetiva e psíquica que caracteriza essa idade.

Para L. S. Vigotski (2004, p. 122):

A idade de transição é a idade de estruturação da concepção de mundo e da personalidade, do aparecimento da autoconsciência e das ideias coerentes sobre o mundo.

A idade de transição coincide com uma nova forma de relação do sujeito com o mundo e consigo mesmo, pois ao possibilitar um novo emprego significativo da palavra, possibilita uma nova organização da consciência, haja visto que “a consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota d’água” (VIGOTSKI, 2004, p. 486).

Entendemos como bastante necessário investir mais intensamente acerca da elucidação de como esta idade de transição se configura, buscando melhor apreender as transformações que se dão nessa fase

7 Funções psicológicas superiores são aqueles modos de funcionamento mental conscientes, voluntários e mediados; como atenção, memória, percepção, raciocínio, linguagem e emoções. Tais funções para Vigotski possuem gênese social, mas cabe lembrar que elas possuem também um substrato biológico. Embora não possam ser explicadas do ponto de vista biológico tão somente. Por isso, Vigotski adotou as relações sociais como princípio explicativo.

no tocante às categorias palavra, consciência e afetividade. Pelo que podemos observar, estas são importantes pistas para compreendermos melhor a adolescência, em termos sócio-históricos.

Porém, é importante nos mantermos na linha dos objetivos de nosso trabalho, de modo que nos limitamos aqui a contribuir com nosso grão de areia no tocante à superação da noção de crise essencial da adolescência. Consideramos que a condição adolescente pode ser crítica sem ser patológica. Em outras palavras, não descartamos a ideia de crise, mas a tomamos no seu sentido etimológico: momento de decisão, de mudança súbita.

Corpo e pensamento transformam-se ao longo de todo ciclo vital, mas não se pode negar a especificidade da adolescência. Ao tempo em que é singular, a adolescência configura-se como uma vivência na qual o sujeito assume um papel novo na dinâmica da vida; e ao tempo em que é uma experiência coletiva tal papel pode ser ressignificado pelas mãos de todos nós. Isto é importante para que a Psicologia possa contribuir valorizando necessidades específicas dos adolescentes, sem deixar de se lançar no comprometimento com questões sociais e com o desvendamento de condições concretas para a promoção da participação social das pessoas neste estágio do desenvolvimento humano.

Considerações Finais

Compreendemos que revisitar a história e caminhar rumo às contribuições da psicologia vigotskiana é um percurso capaz de contribuir para superação de conceitos de desenvolvimento humano supostamente universais, constituídos sob um olhar adultocêntrico, europeu e masculino. A noção de crise, se tomada como inerente ao conceito de adolescência, transforma jovens em objetos de práticas educativas e psicológicas, subtraindo a possibilidade destes sujeitos em contribuir com seus olhares questionadores para a produção de contextos educacionais e existenciais inclusivos. Na busca por subverter esta ideia de crise, recorreremos finalmente ao poema de Paulo Leminski:

quando eu tiver setenta anos
então vai acabar esta adolescência

vou largar da vida louca
e terminar minha livre docência

vou fazer o que meu pai quer
começar a vida com passo perfeito

vou fazer o que minha mãe deseja
aproveitar as oportunidades
de virar um pilar da sociedade
e terminar meu curso de direito

então ver tudo em sã consciência
quando acabar esta adolescência.

LEMINSKI, Paulo. Caprichos e relaxos.
São Paulo: Brasiliense, 1985.

Referência

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARON, Jean-Claude. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc. XVIII – fim do séc. XIX). In: LEVI, Giovanni; SCHIMITT, Jean-Claude. (orgs). **História dos jovens 2: a época contemporânea**. (Trad.: Paulo Neves, Nilson Moulin, Maria Lúcia Machado). São Paulo: Companhia das letras, 1996, p. 137-194.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1998. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000135751>> Acesso em 5 de abril de 2009

DELARI Jr, Achilles. **Consciência e linguagem em Vigotski**: aproximações ao debate sobre a subjetividade. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: 2000.

DORIA, Nilson Guimarães. **O corpo na história**: a dupla natureza do homem na perspectiva materialista dialética de Vigotski. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 56 (1-2); 39-56, 2004. Disponível em: <<http://seer.psicologia.ufrj.br/seer/lab19/ojs/include/getdoc.php?id=276&article=35&mode=pdf>>

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão On-line. Editora Objetiva. Instituto Antonio Houaiss. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/jhtm?verbete=adolescente&style=k&x=3&y=13>>. Acesso em: 23 de dez de 2006.

IAROCHEVSKI, M. F.; GURGUENIDZE, G. S. In: Epílogo de VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. (Trad.: Claudia Berliner). São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 471-515.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

LANE, Silvia T. Maurer. A Mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In: LANE, Silvia T. Maurer & SAWAIA, Bader Burihan. (orgs). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, EDUC, 1995, p. 55-63.

OUTEIRAL, J. O. **Adolescer**: estudos sobre adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERROT, Michelle. Os atores. **História da vida privada**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. Vol 4. (Trad.: Denise Bo-

ttman, partes 1 e 2; Bernardo Joffily, partes 3 e 4). São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

PFROMM NETTO, Samuel. **Psicologia da Adolescência**. São Paulo: Pioneira, 1976.

RONCIÈRE, Charles de la. A vida privada dos notáveis toscanos no limiar da Renascença. In: DUBY, Georges [et al.]. **História da vida privada**, vol. 2: da Europa feudal à Renascença. (trad.: Maria Lúcia Machado). São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 163- 310.

TOASSA, Gisele. **Conceito de liberdade em Vigotski**. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2004, 24 (3), 2-11.

VIGOTSKI, L. S. Estudo experimental do desenvolvimento dos conceitos. In: VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da palavra**. (Trad.: Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 151-239.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. (Trad.: Claudia Berliner). São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 3- 31.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, vol. 21, nº 71, Campinas, Julho, 2000.

DIREITO À EDUCAÇÃO E A APLICAÇÃO DO ENSINO DOMICILIAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

Eduardo Henrique de Oliveira Barbosa

Rodrigo Almeida Magalhães

Washington Luiz Sudré Silva Junior

1. INTRODUÇÃO

Durante a pandemia de Covid-19, uma conhecida discussão jurídica merece ser lembrada e analisada à fundo. Trata-se da possibilidade de crianças e adolescentes receberem conteúdo intelectual em casa, seja ministrado pelos pais ou por professores contratados, sem que estejam matriculados em uma escola pública ou privada, mas submetidos à testes que medirão o conhecimento recebido.

Diante da aplicação da principal medida de combate à proliferação do vírus, que consiste no isolamento social, várias atividades foram suspensas, dentre elas está o ensino presencial. É possível que as instituições com infraestrutura robusta sejam capazes de dar continuidade às aulas por possuírem equipamentos e plataformas adequadas, como é o caso de grandes escolas particulares, entretanto, apesar de amenizar o prejuízo intelectual, o ensino virtual nem sempre apresenta frutos à altura do presencial.

Desse modo, o presente artigo analisou leis, projetos de leis, tratados internacionais, dentre outras fontes de informação para apresentar

o panorama atual acerca do ensino domiciliar. Para o seu avanço, a pesquisa desenvolveu-se por meio da metodologia aplicada, exploratória, qualitativa. O presente justifica-se à medida que existem mecanismos capazes de evitar o prejuízo intelectual sem que haja exposição a risco, por parte das crianças e dos adolescentes.

O presente artigo foi desenvolvido sobre quatro importantes pilares. O primeiro deles perpassa a legislação vigente no Brasil, abordando dispositivos constitucionais e infraconstitucionais, sem deixar de lado as normas presentes nos tratados internacionais dos quais o país é signatário. Em seguida, de forma breve, tratou-se dos projetos de lei existentes, com o objetivo de inserir o ensino domiciliar no ordenamento jurídico brasileiro.

O terceiro pilar analisa um acórdão proferido pelo Supremo Tribunal Federal acerca do ensino domiciliar, a análise limitou-se aos votos proferidos pelos Ministros Luís Roberto Barroso e Alexandre de Moraes. Por fim, outra vez de forma breve, foram feitas considerações sobre o modo com que o ensino domiciliar poderia contribuir para o acesso de crianças e adolescentes ao ensino, mesmo durante a pandemia.

2. DO DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO VIGENTE

2.1 Dispositivos Nacionais

Na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), a educação foi abordada em uma seção exclusiva, tamanha importância concedida ao tema. Em seus dispositivos, é possível perceber que trata-se de um direito disponibilizado à população e que deve ser fornecido pelo Estado e pela família, além do mais, coube à sociedade a função de promover e incentivar a educação. Em outro artigo foram estabelecidos os princípios que deverão nortear o desenvolvimento do ensino, dentre eles, importante destacar a igualdade no acesso à educação e a liberdade no processo de aprendizagem, que incidirá tanto sobre a atuação do aluno quanto na do professor. Conforme citação a seguir:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, s.p.).

Apesar dos dispositivos acima estarem presentes no principal instrumento legal brasileiro, nem todos os princípios foram de fato aplicados, ou pelo menos, nem todos podem ser percebidos em uma análise fática. Dentre os que ainda não surtiram efeito na sociedade está a valorização dos profissionais da educação (ARAÚJO, 2020, s.p.), principalmente os que atuam no ensino público, a garantia do padrão de qualidade também pode ser utilizada como um excelente exemplo, diante dos péssimos índices apresentados pelo Ministro Luis Roberto Barroso (BRASIL, 2018, p. 12), que será abordado em momento específico.

Percebe-se que alguns professores de escolas públicas passam por situações constrangedoras ao exercerem seu papel, em situações excepcionais, existem relatos de agressões aos profissionais por parte dos alunos (G1 BAURU E MARÍLIA, 2019, s.p.). Além do mais, apenas uma pequena parcela dos alunos das escolas públicas atinge o nível adequado de conhecimento, novamente, cita-se as informações apresentadas pelo Ministro Luis Roberto Barroso em seu voto (BRASIL, 2018, p. 12).

A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, responsável por fixar as diretrizes e bases da educação nacional, apresenta, nos artigos 2º e 3º, dispositivos similares aos trechos retirados da CRFB, assim, contribui para consolidação dos mesmos. Ainda, impõe aos pais o dever de ma-

tricular seus filhos na rede de ensino, conforme artigo 6º que afirma ser “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 1996, s.p.).

Assim como a lei nº 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado pela lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, também impõe aos pai o dever de matricular seus filhos, conforme artigo 55 que diz: “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, s.p.) e pulveriza o dever de garantir a efetivação do direito à educação:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, s.p.).

O Código Civil de 2002 (CC) também apresenta dispositivos com o fim de garantir a educação, isso ocorre ao impor aos pais a competência para, no exercício de seu poder familiar, dirigir aos filhos a criação e a educação, conforme artigo 1.634 do mesmo (BRASIL, 2002, s.p.). Entretanto, o importante diploma legal deixa a cargo de instrumentos mais específicos o detalhamento acerca da temática, como é o caso do ECA.

Não obstante a existência de diversos dispositivos com o fim de promover e preservar o direito à educação, não se vê no ordenamento jurídico brasileiro, previsão para que a criança ou o adolescente deixem de frequentar a escola, seja ela pública ou privada, para iniciarem ou darem continuidade em seus estudos por meio do ensino domiciliar ou *homeschooling*, como também é conhecido. Importante observar que também não há proibição expressa, assim, criou-se um limbo legislativo acerca do assunto.

2.2 Dispositivos Internacionais

Existem tratados internacionais, dos quais o Brasil é signatário, que apresentam dispositivos com o fim de preservar e promover o

direito à educação e, diferentemente do que ocorre com a legislação nacional, apresentam previsão para a aplicação do ensino em casa ou *homeschooling*. Exemplo do exposto é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que é clara ao conceder aos pais o direito de escolher a modalidade de educação que melhor se adequa aos filhos, ou seja, há abertura para que o ensino em casa seja aplicado, e afirma em seu 26º artigo:

Artigo 26

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948 p. 06).

Do mesmo modo, a Declaração dos Direitos da Criança ressalta o direito desses à educação, que deverá ser obrigatória. Afirma que a educação deverá ser capaz de desenvolver suas aptidões, assim como torná-la uma cidadã útil da sociedade. Por fim, importante destacar que os melhores interesses da criança deverão ser utilizados como norte para a tomada de decisões a seu respeito. Como pode ser visto a seguir:

PRINCÍPIO 7º

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta

responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1924, s.p.).

Nesse mesmo sentido, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) afirma que os pais devem garantir aos filhos o seu desenvolvimento e o acesso à educação, que deverão prezar pelo interesse maior da criança e que o Estado deverá prestar assistência aos pais ou representantes da criança quando tratar-se da educação, outro ponto abordado diz respeito ao amparo às crianças pelo Estado:

Artigo 18

1. Os Estados Partes envidarão os seus melhores esforços a fim de assegurar o reconhecimento do princípio de que ambos os pais têm obrigações comuns com relação à educação e ao desenvolvimento da criança. Caberá aos pais ou, quando for o caso, aos representantes legais, a responsabilidade primordial pela educação e pelo desenvolvimento da criança. Sua preocupação fundamental visará ao interesse maior da criança.

2. A fim de garantir e promover os direitos enunciados na presente convenção, os Estados Partes prestarão assistência adequada aos pais e aos representantes legais para o desempenho de suas funções no que tange à educação da criança e assegurarão a criação de instituições, instalações e serviços para o cuidado das crianças (BRASIL, 1990, s.p.).

E continua afirmando em seu artigo 29 que:

1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:

a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial;

[...]

2. Nada do disposto no presente artigo ou no Artigo 28 será interpretado de modo a restringir a liberdade dos indivíduos ou das entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que

sejam respeitados os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo e que a educação ministrada em tais instituições esteja acorde com os padrões mínimos estabelecidos pelo Estado (BRASIL, 1990, s.p.).

Outra vez, de forma clara, há previsão legal que permite aos pais aplicar o ensino domiciliar. Muitas preocupações existem acerca da aplicação da metodologia no Brasil, a principal delas refere-se à obrigatoriedade da matrícula, como foi apresentado anteriormente, e do possível cometimento do crime de abandono intelectual, presente no artigo 246 do Código Penal (BRASIL, 1940, s.p.), mas que não será analisado a fundo no presente artigo.

3. SUGESTÕES DE ALTERAÇÃO À LEGISLAÇÃO PARA PERMISSÃO DO ENSINO DOMICILIAR

O primeiro projeto de lei apresentado com o fim de incluir o ensino domiciliar no ordenamento jurídico brasileiro foi o projeto de lei nº 3179/2012, de autoria do deputado Lincoln Portela. O projeto de lei visa incluir um parágrafo terceiro no artigo 23 da lei de diretrizes e bases da educação nacional (nº 9.394/96), que passaria a dispor o seguinte:

§ 3º É facultado aos sistemas de ensino admitir a educação básica domiciliar, sob a responsabilidade dos pais ou tutores responsáveis pelos estudantes, observadas a articulação, supervisão e avaliação periódica da aprendizagem pelos órgãos próprios desses sistemas, nos termos das diretrizes gerais estabelecidas pela União e das respectivas normas locais (PORTELA, 2012, p. 01).

Em razão do projeto de lei nº 3179/2012 ter sido o primeiro a tratar do assunto, outros sete foram pensados a ele, pode-se citar o PL 3261/2015, de autoria do deputado Eduardo Bolsonaro; o PL 10185/2018, de autoria do deputado Alan Rick; o PL 3159/2019, de autoria da deputada Natália Bonavides; o PL 2401/2019, de autoria do Poder Executivo; o PL 5852/2019, de autoria do deputado Eurico; o PL 3262/2019, de autoria dos deputados Chris Tonietto, Bia Kicis

e Caroline de Toni; e o PL 6188/2019, de autoria do deputado Geninho Zuliani (PORTELA, 2012, s.p.).

Após a análise das ementas de cada um dos projetos, é possível perceber que a maioria propõe alterações nas leis 9394/96 e 8069/90, mas apenas o projeto de lei 3262/2019 altera o Código Penal com o fim de encerrar as discussões acerca de uma possível ocorrência do crime de abandono intelectual. De igual importância é a verificação que, em sua maioria, os projetos foram propostos por deputados, escapando à regra apenas o PL 2401/2019, proposto pelo Poder Executivo.

Além dos PLs citados, houve a propositura de emenda à Constituição no ano de 2009, que recebeu o nº 444, de autoria do deputado Wilson Picler. A emenda tinha como objetivo incluir um parágrafo 4º ao artigo 208 com a seguinte redação: “o Poder Público regulamentará a educação domiciliar, assegurado o direito à aprendizagem das crianças e jovens na faixa etária da escolaridade obrigatória por meio de avaliações periódicas sob responsabilidade da autoridade educacional” (PICLER, 2009, p. 01). No entanto, foi arquivada em 2015.

Os PLs citados acima são capazes de exaurir a necessária previsão legal para o exercício regular do ensino domiciliar, não obstante, em sua maioria, ignoram a necessária regulação do ensino domiciliar, o que só foi resolvido pelo PL 2401/2019 (PODER EXECUTIVO, 2019, s.p.), apresentado pelo poder executivo e que lida com questões correlatas à medida, como criação de uma plataforma para cadastro dos estudantes e a obrigatoriedade dos pais registrarem as atividades realizadas pelo estudante em sua residência.

4. POSICIONAMENTO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL AO JULGAR O ENSINO DOMICILIAR

As incertezas causadas pela inexistência de regulação legal, fizeram com que as discussões acerca do ensino domiciliar chegassem ao Supremo Tribunal Federal e fossem decididas pela corte em questão no ano de 2018. Foi o recurso extraordinário nº 888.815 proveniente do Rio Grande do Sul que suscitou o debate. Para análise do acórdão, serão utilizados os votos proferidos pelos Ministros Luís Roberto Barroso e Alexandre de Moraes, nessa ordem.

4.1 Análise do Voto Proferido pelo Ministro Luís Roberto Barroso

Em seu voto, o Ministro Luís Roberto Barroso é favorável à demanda dos autores, no sentido de permitir a realização do ensino domiciliar e apresenta uma lista de sete principais razões que, no seu ponto de vista, levariam os pais a adotarem o regime em discussão, diante da real preocupação desses com o aprendizado e melhor preparação de seus filhos:

A primeira, o desejo de conduzir diretamente o desenvolvimento dos filhos; a segunda, o fornecimento de instrução moral, científica, filosófica e religiosa da forma que os pais considerem mais adequado; a terceira, a proteção da integridade física e mental dos educandos, retirando-os de ambientes escolares agressivos, incapacitantes ou limitadores - nem todas as escolas ficam no Lago Sul de Brasília, ou no Leblon ou no Jardins; quatro, o descontentamento com a real eficácia do sistema escolar ofertado pela rede pública ou privada; cinco, o desenvolvimento de um plano de ensino personalizado e adaptado às peculiaridades das crianças e adolescentes; seis, a crença na superioridade do método de ensino doméstico em relação aos modelos pedagógicos empregados pela rede regular de ensino; e sete, a dificuldade de acesso às instituições de ensino tradicionais em virtude de restrições financeiras ou geográficas.

Em resumo, por trás das motivações dos pais que optam pelo ensino domiciliar está a preocupação genuína com o desenvolvimento educacional pleno e adequado dos seus filhos. Nenhum pai ou mãe faz esta opção, que é muito mais trabalhosa, por preguiça, capricho ou desfastio (BRASIL, 2018, p. 13).

O Ministro ainda cita as péssimas condições em que está o ensino do país. Para fundamentar seu voto, utiliza os resultados da prova Brasil aplicada no ano de 2017, em que apenas 5% dos alunos conseguiram demonstrar o conhecimento necessário em matemática e, na prova de

português, os resultados foram ainda piores, o percentual foi fixado em apenas 1,7% (BRASIL, 2018, p. 12).

Em outra parte de seu voto, apresentou dados estatísticos de crianças e adolescentes em ensino domiciliar. Dos principais países, acredita-se que o Reino Unido tenha cem mil alunos nessa condição. No Canadá seriam cinquenta e cinco mil famílias. No Brasil, não há um número oficial de crianças e adolescentes no regime de ensino domiciliar, no entanto, a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) acredita que cerca de três mil e duzentas famílias adotem o método pedagógico (BRASIL, 2018, p. 14 - 15).

Nos Estados Unidos o Departamento de Educação estima que, em 2012, existiam um milhão e oitocentos mil criança e adolescentes em ensino domiciliar, entretanto, o *National Home Education Research Institute* contesta o número, afirmando que na verdade haveriam dois milhões e trezentos mil. Ainda quanto aos Estados Unidos, o *National Home Education Research Institute* afirmar que cinco milhões e setecentos mil crianças já passaram pela educação domiciliar (BRASIL, 2018, p. 14 - 15).

O Ministro ainda se preocupou em rebater a tipificação do crime de abandono intelectual, nos casos em que os pais deixarem de matricular seus filhos no ensino regular. Ele acredita que, ao contrário do que se pensa, há apenas alteração no modo como o ensino é ministrado e lembra que esta modalidade de ensino é ainda mais trabalhosa para os pais do que o método tradicional, em suas palavras:

[...] os pais de crianças que estão em ensino domiciliar estão provendo instrução aos seus filhos, apenas por um método diferente do convencional ou do que é adotado pela maioria das pessoas. E lembrando aqui que a tese do abandono intelectual é mais infundada ainda se nós nos dermos conta de que a educação domiciliar dá muito mais trabalho e impõe muito mais ônus aos pais e responsáveis do que a educação em instituição formal de ensino (BRASIL, 2018, p. 17).

Continua o Ministro, agora, descontruindo os argumentos de que famílias de baixa renda poderiam utilizar do ensino domiciliar como

uma forma de retirar seus filhos da escola para que trabalhem, e que, por mera irresponsabilidade, existam famílias que não matriculariam seus filhos. Contudo, lembra que o bolsa família, principal auxílio às famílias de baixa renda, exige frequência mínima nas escolas e que, em razão das avaliações periódicas pelas quais passam os que optam pelo ensino domiciliar, é possível verificar se de fato a criança ou adolescente está estudando, caso não seja aprovado nos testes, sua matrícula no ensino comum se tornaria obrigatória (BRASIL, 2018, p. 17 - 18).

O Ministro Luís Roberto Barroso foi voto vencido, apesar dos excelentes argumentos apresentados. No acórdão, decidiu-se pela impossibilidade do ensino domiciliar e um voto contrário ao proferido pelo Ministro Luís Roberto Barroso será abordado a seguir, trata-se do voto proferido pelo Ministro Alexandre de Moraes, que tornou-se relator do acórdão.

4.2 Análise do Voto Proferido pelo Ministro Alexandre de Moraes

Para o Ministro Alexandre de Moraes, que se posicionou ao lado dos que negam o exercício do ensino domiciliar, existem três situações a serem analisadas. Inicialmente seria preciso verificar a existência ou inexistência de vedação constitucional, em seguida verificar as modalidades do ensino domiciliar que seriam permitidas e, por fim, verificar a necessidade ou não de regulação por parte do Congresso Nacional. Na íntegra afirma o Ministro:

- i) Se há ou não vedação constitucional ao ensino domiciliar, ou seja, se a Constituição veda o ensino domiciliar, expressa ou implicitamente.
- ii) Caso não haja essa vedação absoluta, quais modalidades do ensino domiciliar seriam permitidas.
- iii) Não havendo, se o ensino domiciliar é autoaplicável ou se necessita de regulamentação por parte do Congresso Nacional, no caso da inexistência de vedação absoluta, com consequente permissão de efetividade de uma ou mais espécies (BRASIL, 2018, p. 64).

Em seu voto, o Ministro discorreu acerca das modalidades de ensino domiciliar, que são o *unschooling* radical, em que a educação cabe apenas aos pais, sendo proibido ao governo a criação de escolas e currículos; o *unschooling* moderado, em que o Estado até pode fornecer escolas, mas os pais devem evita-las e o ensino deve se dar prioritariamente em casa; e o *homeschooling* puro, em que o dever de educar os filhos é da família, cabendo ao Estado realizar tal tarefa apenas de forma subsidiária e por escolha dos pais por não se sentirem capazes de educar seus filhos (BRASIL, 2018, p. 69 - 70).

Após o processo de investigação legal, que culminou na inexistência de proibição à aplicação do ensino domiciliar, solucionando o primeiro ponto da citação supra, o Ministro concluiu que nenhuma dessas modalidades de ensino domiciliar seriam aceitas pela CRFB, vez que o Estado não é visto como responsável solidário pela educação das crianças e adolescente (BRASIL, 2018, p. 69 - 70).

A única modalidade de ensino domiciliar admitida pela CRFB seria o *homeschooling* utilitarista, uma vez que essa não exclui a solidariedade estatal. Segundo o Ministro “chama-se *utilitarista* porque, sem se opor radicalmente à ideia de institucionalização e à supervisão estatal, apresenta-se como alternativa útil para prover os fins educacionais de modo tão ou mais eficiente que a escola” (BRASIL, 2018, p. 70).

O Ministro Alexandre de Moraes ainda abordou, de forma superficial, os tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário e que apresentam dispositivos favoráveis à criação do ensino domiciliar. Segundo ele, sobre a matéria, a opção constitucional adotada pelo país sempre foi respeitada por tais tratados (BRASIL, 2018, p. 71), deixando claro que, a seu ver, não é obrigatória a aplicação dos dispositivos internacionais acerca da educação.

Por fim, o Ministro concluiu com os seguintes dizeres:

O ensino domiciliar somente existirá se houver criação e regulamentação pelo Congresso Nacional, por meio de lei federal. A criação dessa modalidade de ensino não é uma obrigação congressual, mas sim uma opção válida constitucionalmente na citada modalidade utilitarista e desde que siga todos os princípios e preceitos que a Constituição estabelece de forma obriga-

tória para o ensino público ou para o ensino privado (BRASIL, 2018, p. 71).

E ainda:

O ensino domiciliar na modalidade utilitarista, desde que haja essa opção e devida regulamentação pelo Congresso Nacional, seguindo os mesmos princípios, preceitos, regras, objetivos e finalidades constitucionais, certamente, não irá atrapalhar essa evolução. Muito pelo contrário, é capaz de auxiliar, com o fortalecimento da solidariedade entre as famílias e o Poder Público, mas desde que haja normatização, supervisão, avaliação e fiscalização (BRASIL, 2018, p. 74).

O Ministro Alexandre de Moraes reconhece que o ensino domiciliar poderá contribuir para o fortalecimento da solidariedade existente entre o Estado e as famílias, entretanto, não quis reconhecer a necessidade de imediata aplicação do ensino domiciliar, ignorando a complexa condição em que três mil e duzentas famílias (BRASIL, 2018, p. 15) se encontravam no momento em que a decisão foi analisada. Apesar de existirem divergências pontuais em relação ao posicionamento dos seus iguais, por maioria, negou-se provimento ao recurso extraordinário.

5. O ENSINO DOMICILIAR E O PERMANENTE ACESSO AO CONTEÚDO INTELECTUAL

No final do ano de 2019, na cidade de Wuhan, na China, um perigoso vírus foi descoberto. A Organização Mundial da Saúde (OMS) deu ao vírus o nome de Sars-Cov-2 e é este o causador da doença Covid-19. O vírus surgiu de uma variação ocorrida na família do coronavírus, cujo surgimento data de meados da década de 60. A infecção causada pelo vírus, em casos mais graves, pode causar a morte do paciente (ZHANG, 2020, p. 13), o que tem ocorrido em vários países, além da grande quantidade de internações, causando o colapso do sistema de saúde.

O vírus transmite-se por meio da exposição a gotículas expelidas pelo contaminado e também pelo contato (ZHANG, 2020, p. 13),

desse modo, para diminuir o número de contaminados e evitar o colapso do sistema de saúde do país, a principal medida adotada foi o isolamento social. Com a imposição dessa medida, a circulação de pessoas diminuiu drasticamente, haja vista ter fechado bares, restaurantes, lojas, escolas, enfim, locais de inevitável aglomeração.

Algumas escolas, em razão da inexistência de tempo hábil para se prepararem para o enfrentamento da pandemia, tiveram que suspender a realização das aulas até que a situação do país se normalize e estar em contato com outras pessoas, volte a não apresentar riscos. Outras escolas, por possuírem estrutura mais robusta, transmitem aulas na modalidade online aos seus alunos, entretanto, sabe-se que o aproveitamento do aluno com a utilização dessa nova modalidade de ensino tende a ser reduzido, em razão das variáveis em questão, conforme PUJOL:

Alunos: podem ter dificuldade para manusear ou acessar computadores e internet fora da escola, além da falta de disciplina para gerenciar o próprio tempo e o estudo;

Professores: podem não ter a habilidade pedagógica e tecnológica necessária para adaptar a aula presencial à EAD;

Instituições de ensino: podem carecer de infraestrutura de TI necessária para alta demanda de aulas virtuais, bem como de currículo para orientar os professores;

[...]

Cidades menores: podem ter o serviço de internet sobrecarregado, e prejudicar o processo de ensino-aprendizagem (PUJOL, 2020, s.p.).

As duas hipóteses apresentadas no parágrafo anterior causam prejuízos ao bom desenvolvimento do aluno e é tolerável, diante da pandemia que se tem vivido. Não obstante, importante observar que, caso o STF tivesse concedido aos interessados o direito de ensinar o conteúdo científico aos filhos em casa, provavelmente menos discentes teriam seus estudos prejudicados pelas consequências das medidas adotadas em desfavor da pandemia.

Uma vez que, em isolamento, todos estão abrigados em casa, local em que se desenvolve o ensino domiciliar e, por mais que professores contratados tenham que adentrar a residência para lecionar ao aluno, isso ocorreria de forma individualizada, ou seja, sem aglomerações, diminuindo em grande quantidade as chances de contaminação do mesmo.

Os dados apresentados pelo Ministro Luís Roberto Barroso acerca do baixo desempenho dos alunos em instituições públicas e a citada lista das sete principais razões para se adotar o ensino domiciliar; as dificuldades apresentadas por Leonardo Pujol diante da implementação do regime virtual de aulas; as disposições legais acerca da proteção do melhor interesse das crianças e dos adolescentes; assim como os bons exemplos verificados no exterior, conduzem para a conclusão de que o ensino domiciliar apresenta melhores resultados à criança e ao adolescente.

A demora com que se dá a tramitação de um PL também prejudicou a inserção da educação domiciliar no ordenamento jurídico brasileiro. Apesar da escassez de PLs bem elaborados, tratando dos mais diversos assuntos conexos ao tema da educação doméstica, a simples permissão de sua utilização teria estimulado a continuidade de quem é adepto a tal modalidade de ensino e também a quem possui interesse, mas aguarda sua legalização.

Durante o isolamento social, o ensino domiciliar apresentaria outra contribuição aos seus adeptos, trata-se do contínuo acesso ao conteúdo educacional concomitantemente à manutenção da proteção e inalteração da saúde, imprescindíveis para alcançar o melhor interesse da criança e do adolescente, direito tão defendido pela legislação citada no decorrer desse artigo.

6. CONCLUSÃO

A pandemia causada pelo Covid-19 atingiu a todos sem que houvesse tempo para se preparar para os impactos. Em razão do desconhecimento acerca do vírus, um grande esforço foi necessário para impedir a diminuição dos riscos causados por sua contaminação, no entanto, as medidas adotadas para conter a proliferação do mesmo tem prejudicado as relações humanas, vez que muitas atividades foram suspensas em razão da pandemia.

As aulas presenciais estão incluídas nas atividades suspensas. Escolas que apresentam estrutura adequada dão continuidade ao conteúdo que precisa ser ministrado, entretanto, essa não é a realidade da maior parte das escolas brasileiras, que tiveram que optar pela antecipação das férias ou pela simples suspensão das aulas em razão da inexistência de infraestrutura.

Apesar do direito constitucional à educação, que também é defendido por tratados internacionais, é preciso preservar o melhor interesse da criança, que não comportaria a exposição dessa aos riscos de frequentar aglomerações durante a pandemia. Compreende-se que a pandemia exige soluções imediatas e passageiras, no entanto, questiona-se: qual seria o impacto no ensino se o Brasil adotasse o ensino domiciliar? Acredita-se que menor.

É sabido que a maior parte dos alunos prejudicados pela suspensão de suas aulas também não teriam condições de arcar com o ensino domiciliar, realidade das escolas públicas do Brasil. Todavia, percebe-se que, caso a educação doméstica tivesse sido regulamentada pelo Congresso Nacional ou permitida pelo STF, um número menor de alunos estaria prejudicado durante a pandemia e poderiam gozar dos benefícios citados no decorrer deste artigo, benefícios estes que foram fundamentados pelos dados apresentados.

Apesar do STF ter deixado passar uma excelente oportunidade para permitir o uso do ensino domiciliar pelas famílias, é preciso reconhecer que por meio de lei, há maiores chances do assunto ser melhor regulado. Nem sempre o legislativo consegue aprovar PLs em que inexistam brechas ou falhas, não obstante, com a inserção do ensino domiciliar no ordenamento jurídico brasileiro por meio de uma lei, é possível regulamentar e discutir melhor o tema, que passará segurança às famílias que optarem por esta modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Thalís. Professores da rede municipal decretam estado de greve. **JC**. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/cidades/educacao/noticia/2020/02/18/professores-da-rede-municipal-decretam-estado-de-greve-400170.php>. Acesso em: 02 maio 2020.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **ENSINO EM CASA NO BRASIL: um desafio à escola? 2013**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Decreto no 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm. Acesso em 23 abr. 2020.

BRASIL. Decreto-lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Brasília, DF: Presidência da República, [1940]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. Lei n 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Plenário). **Acórdão proferido no julgamento do recurso extraordinário nº 888.815. Constitucional**. Educação. Direito fundamental relacionado à

dignidade da pessoa humana e à efetividade da cidadania. Dever solidário do estado e da família na prestação do ensino fundamental. Necessidade de lei formal, editada pelo congresso nacional, para regulamentar o ensino domiciliar. Recurso desprovido. Relator Ministro ROBERTO BARROSO, 12 set. 2018. Brasília: STF, 2018. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=749412204>. Acesso em: 25 abr. 2020.

G1 BAURU E MARÍLIA. Professor é agredido a socos dentro de sala de aula por aluno em Lins. **G1**. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2019/02/23/professor-e-agredido-a-socos-dentro-de-casa-de-aula-por-aluno-em-lins.ghtml>. Acesso em: 02 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. Genebra: 1924. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html>. Acesso em: 23 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

PICLER, WILSON. **Proposta de Emenda à Constituição nº 444/2019**. Acrescenta o § 4º ao art. 208 da Constituição Federal. Brasília: Câmara dos Deputados, 08 dez. 2009. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=723417&filename=PEC+444/2009. Acesso em: 20 abr. 2020.

PODER EXECUTIVO. **Projeto de Lei nº 2401/2019**. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos De-

putados, 17 abr. 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PORTELA, Lincoln. **Projeto de Lei nº 3179/2012**. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília: Câmara dos Deputados, 08 fev. 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PUJOL, Leonardo. Coronavírus: menos aulas presenciais, mais EAD. **Desafios da Educação**. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/ead-alternativa-coronavirus/>. Acesso em: 02 maio 2020.

SÃO JOSÉ, Fernanda Moraes de. **O HOMESCHOOLING SOB A ÓTICA DO MELHOR INTERESSE DA CRIANÇA OU ADOLESCENTE**. 2014. Tese (Mestrado em Direito) – Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ZHANG, Wenhong. **Manual de Prevenção e Controle da Covid-19: segundo o doutor Wenhong Zhang**. São Paulo: Po-loBooks, 2020.

A EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL E SEUS IMPASSES

Eduardo Henrique de Oliveira Barbosa

Rodrigo Almeida Magalhães

Washington Luiz Sudré Silva Junior

1. INTRODUÇÃO

No cenário atual, com a preocupação da população mundial pela boa manutenção da saúde, diante de todos efeitos que tem causado o vírus Covid-19 (Coronavírus), todas as partes do mundo, juntamente com as respectivas autoridades, optaram pelo isolamento social como forma de combate (ou tentativa) a esse novo vírus que está causando um caos gigantesco, muitas mortes mundo afora e uma decadência jamais vista da economia. Destaca-se, diante de tudo isso, que o Brasil tem adotado o regime de isolamento.

Seguindo este consenso, o Ministério da Educação (MEC) em acordo com as Secretarias Estaduais de Educação, optou pela suspensão das aulas presenciais, tanto para a rede pública de ensino quanto para a privada, para que os alunos não estejam expostos ao risco de contaminação nas aglomerações dos colégios e universidades, e, como alternativa para o período em que os alunos ficarão sem as aulas, ficou decidida a implantação do sistema de ensino remoto em algumas instituições, pela modalidade EAD (Ensino a Distância). A ideia é excelente, pois os alunos, mesmo não podendo ter aulas presencialmente, poderão continuar acompanhando o conteúdo das aulas do seu próprio lar, sem ter seu ano letivo prejudicado.

Entretanto, existe um grande embate para o bom funcionamento da “engrenagem”. A oposição ao devido andamento do procedimento é a falta de estrutura em que grande parte da população ainda se encontra (diz-se “ainda” não no sentido de menosprezar aqueles que porventura não tem acesso às tecnologias, mas enfatizando a necessidade de democratizar este meio, visto que o atual período de tempo é denominado Era Digital).

O presente capítulo de livro foi desenvolvido sobre três importantes pilares. O primeiro deles faz referência ao Direito à Educação e faz menção a legislação pertinente ao tema, abordando os dispositivos de leis brasileiras, constitucionais e infraconstitucionais. Em seguida, é abordado o importante tema da Educação na Era Digital, fazendo referência à Tecnopedagogia e a Educação 4.0, que são as características da evolução do ensino e auxiliares na união entre a tecnologia e a educação. Por fim, mas não menos importante, o último tópico deste artigo discorrerá sobre a dificuldade que os jovens sem estrutura enfrentam para ter acesso à educação e ficou dividido em duas partes: uma parte está destinada a tratar da falta de estrutura adequada e a necessidade de adaptação para terem acesso ao ensino e, a outra parte, colocará em pauta uma parceria muito viável que foi feita pelo Governo de São Paulo para conseguir difundir o ensino da rede pública de educação.

2. DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação, tema abordado de maneira ilustre pela maior das leis, a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), de 1988, tem uma seção reservada exclusivamente para tratar de seus assuntos. Pelo descrito em seus dispositivos, percebe-se que a educação é um direito que o Estado dispõe para os cidadãos em conjunto da assistência familiar do aprendiz, e, além do mais, dá a sociedade a função de promover e incentivá-la. No artigo seguinte são expostos os sublimes e indispensáveis princípios nos quais a educação deve ser trabalhada, tanto no que tange aos alunos quanto aos professores. É o que traz a citação a seguir:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988, s.p.).

Dada a importância da educação no principal instrumento normativo do país - e da forma como foi disposta - é claro o primor que o legislador dá ao desenvolvimento intelectual da nação. Mas, estes dispositivos deixaram alguns pontos importantes para trás, pelo menos de forma direta no texto. Sendo assim, vêm as leis infraconstitucionais especificando ainda mais o tema, garantindo que nenhum ponto ficará esquecido.

A primeira que abordaremos é a Lei 9394 de 1996, a denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta lei define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios constitucionais mencionados acima e, além disso, traz algo que não foi abordado pelos dispositivos elencados acima. Em seu artigo 6º, afirma que os pais ou responsáveis pela criança têm o dever de matricular as crianças a partir dos 4 anos de idade, que estão sobre sua tutela, em instituição de educação básica (BRASIL, 1996, s.p.). Destaca-se como reforço que, em consentimento a isso, vem o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) em seu artigo 55 que diz: “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, s.p.).

Ademais, o Código Civil de 2002 (CC) também apresenta dispositivos com o fim de garantir a educação. Isso ocorre ao impor aos pais a competência para, no exercício de seu poder familiar, dirigir aos filhos a criação e a educação, conforme artigo 1.634 (BRASIL, 2002, s.p.).

Fantástica a ideia de a família ser responsável pelo início da trajetória escolar de seus filhos. Mas, nem sempre a família está interessada na educação dos filhos ou até mesmo os próprios filhos não se adequam ao meio escolar e simplesmente param de frequentar as aulas. Para evitar ou ao menos amenizar essa problemática do abandono intelectual, surge como sanção para o não cumprimento das normas citadas o artigo 246 do Código Penal, que dispõe: “Art. 246 – Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: pena – detenção, de quinze dias a um mês, ou multa (BRASIL, 1940, s.p)”.

Posto tudo isso, é cristalino o direito que as crianças e os adolescentes têm de ingressar e permanecer no ensino básico, até completar o ensino médio, sendo este um dever de fazer dos pais ou responsáveis, não sendo realizado porém, poderão ser penalizados com a sanção citada acima.

3. A EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL

Em meio à denominada Quarta Revolução Industrial ou Era Digital, a internet constitui-se como uma das principais plataformas de comunicação do planeta; a ferramenta consegue interligar toda a huma-

nidade, fornecer todo tipo de informações em curto espaço de tempo e ainda ser uma das principais características da modernidade. Por todo este cenário construído, a Web se tornou um cérebro global conectado, onipresente e onisciente com muitas possibilidades e novos desafios. Entretanto, essa ferramenta ainda está distante da realidade de muitos, em plena Era Digital e todo anseio pelo desenvolvimento social.

Posto isso, vem a importante necessidade de democratizar a tecnologia. Um meio extremamente rico de possibilidades e informações deve servir como ferramenta de auxílio para o aprimoramento da educação, caracterizando um instrumento de parceria para a Educação 4.0 e da Tecnopedagogia (TECNOPEDAGOGIA NA PRÁTICA, 2019, s.p.). A democracia emprega-se neste contexto pela notória necessidade de tornar a ferramenta em discussão em algo facilmente acessível; algo que todas as parcelas da população poderão usufruir de seus benefícios.

Diante do emprego da tecnologia de forma evolutiva na educação, mudanças significativas estão surgindo na metodologia de ensino e, com isso, é necessário que os sistemas educacionais acompanhem este processo. Esta transformação a que se faz menção é a urgente necessidade de alfabetização digital do educador e as adaptações às novas condições do mundo 4.0. De acordo com Führ (2018, s.p):

[...] A educação diante do novo cenário social necessita definir as competências fundamentais para o cidadão contemporâneo inserido na cultura digital. Nesse sentido, a educação e o currículo precisam oferecer oportunidades de experiências, para que os indivíduos se formem como autores das suas próprias vidas, como aprendizes autônomos, pesquisadores éticos, comunicadores eficazes, cidadãos solidários revestidos de humanessência e comprometidos com a sociedade, criativos, com domínio na sua área de interesse, colaboradores efetivos nos grupos e nas comunidades.

De acordo com Gabriel (2013, p. 127),

[...] as tecnologias têm se tornado cada vez mais intuitivas e simples, o aprendizado operacional para sua utilização básica

ocorre cada vez mais de forma natural e espontânea. Assim, a educação na era digital precisa focar muito menos na tecnologia em si e muito mais em desenvolver capacidades analítica e crítica dos estudantes para que consigam discernir sobre o que essas tecnologias representam em nossas vidas, como nos afetam e como extrair conhecimento e inteligência do ambiente hiperformacional por meio dessas tecnologias.

Isso envolve múltiplos aspectos: viabilizar o acesso a computadores e internet; capacitar professores e famílias; desenvolver materiais adequados; ensinar a estudar a distância; formatar mecanismos de controle; e, por fim, monitoramento e avaliação.

Usar as tecnologias tem a ver com as condições de escolas, professores e estudantes. Logo, é preciso rever no conjunto. Isso implica em equipar as escolas com infraestrutura básica, como: saneamento, banheiros, salas minimamente adequadas, bibliotecas, laboratórios de biologia, física, química e informática, brinquedotecas, quadras e, sobretudo, professores bem formados e remunerados. Sem isso, não há tecnologia que resolva.

4. DA DIFICULDADE AO ACESSO À EDUCAÇÃO PELOS JOVENS SEM ESTRUTURA

4.1 Inexistência de estrutura adequada e a necessidade de adaptação

Acredita-se que os estudantes de classe baixa e as pessoas que apresentam dificuldade no aprendizado serão os mais afetados com a implementação da educação EAD. Essas categorias de pessoas foram indicadas pelos seguintes fundamentos: os estudantes de classe baixa, na grande maioria dos casos, não tem um computador em casa, talvez seja munido de um smartphone, nem que seja emprestado de terceiro, mas, mesmo assim, ainda irá demandar conexão à internet, e, no último caso referido, da prestatividade de outrem para disponibilizar o dispositivo. Com relação às pessoas com dificuldade no aprendizado, refere-se àquelas que demandam de ensino especializado, que é praticamente impossível de ser difundido de maneira virtual. Ponto que não

será abordado, mas que também deve ser observado é o conteúdo das disciplinas práticas que não estão sendo observados, como é o caso da Educação Física.

Não são todos os lares que têm o conforto e tranquilidade que um estudante demanda para desenvolver a rotina do cotidiano de estudos. Com o isolamento social, aumentam os casos de abuso sexual, violência doméstica e exploração do trabalho infantil. No último dia 13, o Ministério Público de São Paulo soltou nota, em que afirma que «a casa é o lugar mais perigoso para uma mulher» e segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), no contexto de isolamento social, os atendimentos da Polícia Militar a mulheres vítimas de violência doméstica aumentaram 44,9% no estado de São Paulo (BOND, 2020, s.p). Não são casos que envolvem diretamente os jovens, mas os afeta por eles também fazerem parte dos lares onde alguns desses casos ocorrem

Visto tudo isso, ressalta-se, mais do que nunca, a importância do ambiente escolar. Por mais que sejam precárias as instituições, estes são os lugares onde estão os profissionais específicos para tratar da educação, observar dificuldades dos alunos e dispor todo o devido suporte. A escola é um lugar feito exclusivamente para o fim de receber alunos; é o lugar propício para a difusão do ensino. Além dos ensinamentos passados pelos professores, os alunos, através de interações sociais, diálogos e brincadeiras, também agregam conhecimentos necessários para o convívio social.

Na presente data, já decorrido um quinto do século XXI, um período da história que muitos denominam como “Revolução Tecnológica”, uma parcela muito significativa da população brasileira ainda (como apresentado na introdução, novamente o termo “ainda” não se presta ao menosprezo) não consegue ter acesso fácil a tecnologia, e, em muitos casos, é algo que está muito distante da realidade.

Um fator que ilustra um grande problema contra a Educação à Distância é a precariedade do acesso à internet no Brasil. Este é um dos grandes desafios com que o EAD ainda bate de frente. Por mais que a ideia seja muito boa, ainda é nítida a falta de estrutura de grande parte da população para aprovar este tipo de educação. Dados de 2018 divulgados pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI BRASIL, s.p) apontam

que 39% dos lares brasileiros não tinham acesso à internet. Através desse percentual, percebemos mais de um terço da população brasileira ainda não tinha acesso à internet em seus lares na época da pesquisa, sendo dependentes de conexão de outras pessoas e de outros lares.

Por tudo isso, há uma disparidade entre os alunos de classe baixa com relação aos demais de classe superior economicamente. Em tese, as famílias que se enquadram da classe média em diante têm os aparatos necessários para que o aluno, mesmo de casa, consiga ter acesso ao conteúdo que os professores ministram e, por outro lado, os alunos de classe baixa, pela falta de conexão e instrumentos, não gozam de tais benefícios.

Um desenho do pintor SALOMÓN (2020) que tem circulado nas redes sociais, ilustra muito bem este contexto: um jovem, com roupas rasgadas, cabelo grande e desarrumado, com suor escorrendo no rosto, usando uma máscara que cobre o nariz e a boca, com um caderno aberto nos braços e um lápis na mão, se equilibra sobre a ponta dos pés, em cima de uma caixa de madeira para alcançar a altura da janela fechada de uma casa e conseguir ver lá dentro. Dentro de um cômodo da casa, tem um outro jovem, bem vestido e com corte regular no cabelo, sem o uso da máscara, sentado em uma cadeira, com uma escrivaninha repleta de livros e um notebook, assistindo à ministração de uma aula pela web.

Pela rápida propagação do vírus por todo o planeta, não houve sequer tempo para elaborar uma programação para que os estudantes e professores pudessem enfrentar o período de isolamento, tampouco foi feito um processo de adaptação com os alunos para trabalharem com a ferramenta da internet e do ensino remoto. Toda a preocupação ficou voltada exclusivamente para a não difusão do vírus, fato este que é compreensível, dada à proporção que foi divulgado e a preocupação geral. Mas, mesmo não observando essa etapa de instrução e adaptação ao novo meio de difusão de ensino, ele foi implementado.

Por ser novidade o ensino através de plataformas de acesso remoto, é demandado um tempo para adaptação dos professores, dos alunos e também dos pais para auxiliarem os filhos e, ainda sobre este ponto, é possível citar a disparidade que existe entre alunos que já têm acesso a computador e internet e aqueles que nunca tiveram. Veja bem: o aluno

visto como nativo digital, pode usar (e provavelmente assim irá fazer) o novo atributo de forma errada, atributo este que, até então, o foi designado para compreender por conta própria. Sendo assim, necessita adquirir competências básicas sobre os usos e abusos de seus aparatos tecnológicos e associa-lo ao processo de ensino e aprendizagem e, aqueles que já fazem o uso de computadores e têm acesso a internet a mais tempo não terão que enfrentar tais desafios.

Dessa forma, fica evidente que, para que fosse implementado o sistema de ensino remoto da forma correta, deveria haver, no mínimo, uma capacitação especial para os professores ministrarem suas aulas por este meio e também um processo de instrução aos alunos que vão fazer o uso de um computador com acesso à internet pela primeira vez, para poderem pelo menos aprender a utilizar a ferramenta. Ressalta-se que, sob este mesmo método existem crianças e jovens de diversas idades e classes sociais, submetidos a desempenharem as atividades escolares e receberem o conteúdo da mesma forma. Isso alarma ainda mais a necessidade de ser algo bem programado.

4.2 Parcerias para viabilizar o ensino neste contexto

Já informado todo o contexto atual, é necessário apresentar soluções e desempenhar ações para o enfrentamento direto do problema da difusão do ensino nestes tempos de pandemia. Em meio à toda essa turbulência, o Governo de São Paulo deu exemplo e encontrou uma alternativa bastante viável para solucionar o problema.

O Governo paulista inovou e criou um aplicativo que vai disponibilizar as aulas ministradas pelos professores em tempo real para os alunos, e, para resolver o problema do precário acesso à conexão, firmou parceria com as empresas que operam o fornecimento de internet no estado para que os alunos e professores possam acessar o conteúdo sem custo de internet. Ainda no campo das soluções inovadoras, o Governo também realizou um acordo com a TV Cultura para que a emissora faça a transmissão das aulas pela televisão, que é um meio mais popularizado e acessível que a internet. Destaca-se que é uma emissora aberta, que não requer planos de assinatura (PORTAL DO GOVERNO, 2020).

Parcerias de sucesso como essa derrubam uma série de problemas aos quais fez-se referência acima, como a falta de conexão com a internet e a necessidade de uma ferramenta de acesso, no caso o smartphone ou computador. Está longe do ideal imaginado para o devido ensino remoto, porém, já é um grande avanço.

5. CONCLUSÃO

De forma rápida, a pandemia do Covid-19 se alastrou pelo mundo, não permitindo sequer prazo para a população se precaver para enfrentar um período inédito e tão cheio de incógnitas; é uma novidade no cenário mundial que impacta o cotidiano das pessoas de forma inevitável. Todos os povos, em consentimento, optaram pelo isolamento social imediato como forma de conter a disseminação do vírus, visto que este tem alto poder de transmissibilidade. Com isso, diversas atividades foram suspensas. No rol dessas atividades estão as aulas presenciais.

Dada a referida suspensão, parte das escolas passaram a ministrar o conteúdo das aulas de forma virtual, pela modalidade de Ensino à Distância, e outras, optaram pela antecipação das férias ou simplesmente por suspenderem as aulas. O ensino de forma virtual, é um dos exemplos da tecnologia sendo auxiliar da proliferação da educação, ditames comuns da Educação 4.0 e da Tecnopedagogia, assim como a evolução do ensino com maior influência da tecnologia. Pela evolução da educação estar ligada à tecnologia, deve ser ressaltada a importância da democratização desse meio, para que ela possa ser acessível por todas castas de pessoas e não servir como um meio de desigualdade.

Entretanto, existem alguns fatores que precisam ser observados. Um deles é que grande parcela da população brasileira carece de estrutura adequada para que os alunos consigam desenvolver suas demandas da forma adequada remotamente, seja por falta de estrutura social familiar, por não serem adaptados com o novo sistema em questão, ou ainda, por carecer dos aparatos necessários, como por exemplo um computador e conexão com a internet, ou, em outros casos mais extremos, por conter todos esses problemas citados juntos.

Com essa problemática, é necessário apresentar soluções. Desse modo o Governo de São Paulo firmou parceria com operadoras de

internet e com uma emissora de televisão, que fornece sinal em rede aberta, para que o conteúdo das aulas possa chegar sem impedimentos aos alunos, tornando mais viável o ensino remoto para os estudantes que estão em situação de desigualdade frente aos demais, que têm a estrutura devida.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **ENSINO EM CASA NO BRASIL: um desafio à escola?** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BOND, Letycia. SP: violência contra mulher aumenta 44,9% durante pandemia. **AGÊNCIA BRASIL**. São Paulo, 20 abr. 2020. Direitos Humanos. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-04/sp-violencia-contramulher-aumenta-449-durante-pandemia>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Decreto-lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Brasília, DF: Presidência da República, [1940]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Lei n° 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 abr. 2020.

CGI.BR. ACESSO À INTERNET POR BANDA LARGA VOLTA A CRESCER NOS DOMICÍLIOS BRASILEIROS. **COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL**. 24 jul. 2018. Disponível em: <https://cgi.br/noticia/releases/acesso-a-internet-por-banda-larga-volta-a-crescer-nos-domicilios-brasileiros/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ERA DA INFORMAÇÃO. **MUNDO EDUCAÇÃO**. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/era-informacao.htm>. Acesso em: 25 abr. 2020. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/era-informacao.htm>. Acesso em: 27 abr. 2020.

FÜHR, Regina Cândida. A tecnopedagogia na esteira da educação 4.0: aprender a aprender na cultura digital. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA19_ID5295_08082018120756.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

FÜHR, Regina Cândida. Educação 4.0 e seus impactos no século XXI. Florida Cristian University. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA19_ID5295_31082018230201.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

FURLANETO, Audrey. Covid-19: especialistas discutem rumos da educação brasileira após fim do isolamento social. **O GLOBO**. 11 abr. 2020. Sociedade. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus-servico/covid-19-especialistas-discutem-rumos-da-educacao-brasileira-apos-fim-do-isolamento-social-1-24364206>. Acesso em: 23 abr. 2020.

GABRIEL, Martha. **Educar a revolução digital na educação**. 1.ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

NISKIER, Arnaldo. Ensino à distância é uma boa opção. **TRIBUNA DO AGRESTE**. 24 fev. 2020. Disponível em: <http://www.academia.org.br/artigos/ensino-distancia-e-uma-bo-opcao>. Acesso em: 25 abr. 2020.

OLIVEIRA, Junia. Modelo de ensino a distância é desafio durante a pandemia do coronavírus. **ESTADO DE MINAS**. 02 ABR. 2020. Gerais. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/04/02/interna_gerais,1134815/modelo-de-ensino-a-distancia-e-desafio-durante-a-pandemia-do-coronavir.shtml. Acesso em: 25 abr. 2020.

PORTAL DO GOVERNO. Governo lança aulas em tempo real por tv aberta e celular a estudantes da rede estadual. **PORTAL DO GOVERNO DE SÃO PAULO**. São Paulo. 03 abr. 2020. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-lanca-aulas-em-tempo-real-por-tv-aberta-e-celular-a-estudantes-da-rede-estadual/>. Acesso em: 26 abr. 2020.

SALOMÓN. **Imagem**. 22 abr. 2020. Instagram: @cafecomsociologia. Disponível em: <https://www.instagram.com/cafecomsociologia/?hl=pt-br>. Acesso em 25 abr. 2020.

TAVARES, Vitor. Jovens sem estrutura para estudar em casa temem por ‘desvantagem’ no Enem: ‘Atrapalhou tudo’. **BBC NEWS BRASIL**, São Paulo, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52250717>. Acesso em: 23 abr. 2020.

TECNOPEDAGOGIA NA PRÁTICA. O que é a tecnopedagogia? **TECNOPEDAGOGIA NA PRÁTICA**. Divinópolis. 2019. Disponível em: <https://www.tecnopedagogianapratica.org/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

PROCESSOS SOCIOPEDAGÓGICOS DE GÊNERO: FORRÓ ELETRÔNICO PROMOTOR DE MASCULINIDADES

Enilson Ferreira da Silva Júnior

INTRODUÇÃO

Temos a tendência a considerar o corpo e a sexualidade como algo “natural”. Aceitamos a naturalidade dos gêneros sem questionar sua dimensão política e social. Acreditamos que a sexualidade seja um elemento da natureza, independente das questões culturais que cercam o ser humano. Esse conceito se sustenta na suposição de que todas as pessoas vivem seus corpos da mesma maneira. Porém, podemos compreender que tanto o gênero quanto a sexualidade envolvem rituais, linguagens, representações, símbolos... Processos sociopedagógicos de gênero que contribuem nos posicionamentos de nossos corpos. Neste viés não há nada de “natural”, a começar pelo próprio conceito de corpo ou de natureza (LOURO, 2000, p.06)

Então, é somente por meio desses processos sociopedagógicos que estabelecemos que é ou não é “natural”. Os corpos então ganham sentido social. Realizamos a inscrição do masculino e feminino no contexto de uma cultura, apropriando-nos das marcas simbólicas que compõem essa cultura. As possibilidades da sexualidade – formas de expressão do desejo e prazer – são criadas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são estabelecidas por meio de interações sociais, elas são modeladas pelas redes de poder de uma dada sociedade.

(LOURO, 2000, p. 06). Por meio desses jogos simbólicos inauguramos a categoria homem e mulher.

Se os gêneros, os corpos e a sexualidade são construídos a partir de determinados processos históricos e discursivos presentes em dado contexto social. A música compõe um desses elementos narrativos fabricantes de subjetividades (FARIA, 2002). No caso específico do Nordeste brasileiro, o forró eletrônico seria um desses elementos narrativos generificador de corpos. Chamamos o forró de generificador de corpos porque compreendemos seu papel ideológico em fabricar um tipo masculino específico e vende-lo como uma categoria real de gênero ou como a verdade sobre o homem. Ele cria uma identidade masculina e a partir de seu discurso o apresenta como ideal de masculinidade da região.

O forró eletrônico há mais de três décadas vem se consolidando como um estilo musical popular, ele conquista público e espaços dos mais diversos e não apenas no Nordeste brasileiro, mas em todas as regiões do país. Suas letras vêm promovendo variados modos de pensar, de se comportar, de ser e estar em sociedade. No entanto o forró eletrônico soma-se a uma lógica discursiva implicada em estratégias específicas de poder, concorrendo assim na produção de subjetividades. O que torna o forró objeto do campo educacional, principalmente no que diz respeito às suas potencialidades em formar tipos regionais (MAKNAMARA E PARAÍSO, 2012).

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa bibliográfica de natureza narrativa e versa sobre a construção de uma masculinidade distinta a partir do discurso do forró eletrônico contido em suas letras. Tentaremos expor isso por meio de fragmentos de práticas discursivas (composições musicais) que estereotipicamente apresentam a imagem do masculino na região Nordeste: como essas narrativas sonorizadas podem formatar uma imagética e uma dizibilidades genérica acerca do homem e suas relações de gênero. Interpretaremos analiticamente os discursos gestados em seu contexto sócio histórico e que atuam na formação/deformação de sua identidade.

Apresentamos no tópico seguinte o homem como sujeito ativo e retroativo, homem fazedor de forró e forró enunciador de papéis do homem. Um sujeito fabricante e discursivamente fabricado segundo

os enunciados que vibram de suas letras. Conjecturamos que o forró eletrônico não seja inocente quando o assunto é pedagogia de gênero. Entendemos que o forró agencie posturas e categorias normativas. E, assim como tantos outros elementos de nossa cultura, não está isento da culpa pela fabricação de subjetividades e identidades genéricas.

HOMEM FAZ FORRÓ E FORRÓ FAZ HOMEM

O forró para o Nordeste brasileiro representa bem mais do que um estilo musical ou uma dança. É um mecanismo formador de hábitos, gerador de desejos, gerenciador de relações, é difusor de saberes e valores que atravessam a cultura e encarna nos corpos. No universo das representações simbólicas, o forró valida novos hábitos, que depois se integram a vida nordestina e tornam-se tradição ou descreve padrões culturais já existentes. Seja de uma maneira ou de outra, o forró carrega teias de significado que interage como uma suposta realidade local (TROTТА, 2009). De acordo com Marques (2014) as festas de forró eletrônico facilitam a dinâmica entre um modo identitário, classificados pelo autor como identidades locais e de gênero.

Forró também é movimento. Dança que mexe a cintura, nádegas, pernas, ombros. Todo o corpo rebola e entra num estado rítmico, quase de transe. Deixando claro que os papéis socialmente construídos para homens e mulheres também se presentificam nas coreografias. Essas relações entre homens e mulheres que orbitam em torno do forró se mantêm paralisadas e verticalizadas. Dançando o macho expõe sua masculinidade exercendo controle sobre a parceira nos movimentos de molejo.

Na perspectiva *queer*⁸, a dança de salão tradicional pode ser compreendida como um mecanismo do sistema de identificação causal entre sexo, gênero e orientação sexual, sendo uma técnica de regula-

8 A teoria queer surgiu nos anos noventa nas disciplinas sociais, estudos literários e linguísticos . Tornar a teoria queer é duvidar das verdades universais presentes nas teorias, problematizando todo conhecimento que se apresenta com o status de verdade universal por meio da análise e da evidência das relações de poder que produzem determinados saberes como hegemônicos. Por isso, a teoria queer não pode ser vista como sendo uma escola, doutrina, teoria ou teorização particular da vida humana, pois não existe teoria por trás da teoria queer (HALPERIN, 2003 apud SOUZA, 2017).

mentação e programação dos corpos e dos sujeitos. Ou seja, ela não é baseada em supostas diferenças prévias entre homens e mulheres, ela constrói essas diferenças: constrói a mulher como dama – frágil, delicada, submissa, graciosa, sensual, atenta e obediente aos comandos dos homens – e constrói o homem como cavalheiro – forte, soberano, dominador, viril, responsável por cuidar da mulher e determinar seus movimentos, seus rumos, seus ritmos –, em plena concordância com a complementaridade “natural” entre os gêneros que fundamenta a relação heterossexual como norma (PAZETTO E SAMWAYS, 2018).

Não cabe a parceira a condução, apenas acompanha-se os movimentos e gestos de comando masculino. Quando uma mulher aceita o convite para dançar forró, permite-se que o parceiro masculino lidere, concorda-se sem reservas. Este contrato não é assumido de forma explícita em palavras; muito pelo contrário, é realizado implicitamente, por meio da música e movimentos corporais (FERNANDES, 2005, p. 239 apud TROTTA, 2009). A dança seria um elemento simbólico, um sintoma de como se estruturam as relações sociais no cotidiano nordestino. Um atravessamento nas fronteiras dos papéis de gênero dançantes é inapropriado para o contexto da versão eletrônica do forró, ou seja, homem não dança como mulher e nem a mulher dança como homem, de maneira alguma os papeis poderão ser invertidos. São formas de elaboração de subjetividades no interior das normas binárias de gênero, machistas e heterossexistas.

A teoria *queer* aponta que o gênero só existe por meio de uma identificação subjetiva e corporal com a norma. Nas danças, os sinais – figurinos que adornam os corpos, gestos e olhares sensuais que normatizam a heterossexualidade, a prática do cavalheirismo – são colocados em ação, agindo como “citações” de verdades estabelecidas para os gêneros (PAZETTO E SAMWAYS, 2018). A produção das subjetividades dos dançarinos é também expressa nos corpos, orientando condutas, posturas e gestos. Eles estão dançando o que o homem e a mulher são no cotidiano. Uma dramatização descritiva da realidade. Como a produção das masculinidades no sertão seria afetada se certos valores passassem a ser questionados?

De acordo com Faria (2002) existe a construção de uma lógica de dominação, em que a divisão de papéis masculinos e femininos é origi-

nada em esquemas de percepção de mundo que regulam códigos e práticas cotidianas. Os sujeitos orientados por suas percepções assimilam que estão agindo de acordo com a “natureza” e que os princípios de normalidade que balizam os comportamentos para homem e mulher presentes em seu tempo, são verdades universais.

A coreografia, que é inspirada na salsa e na lambada parece fechada para mudanças, o homem sugere ritmos e a mulher segue seu fluxo. Cada qual tem seu papel. Os corpos vão se ajustando as normas e reproduzindo um esquema denominado *habitus*: “Moldados por tais condições, portanto objetivamente concordes, eles funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade” (BOURDIEU, 2019, p.61).

Quem se atreve a questionar a ordem das coisas? Quem ousa desobedecer às configurações sociais para ser relegado a uma condição de margem e excluído da comunidade? Bourdieu (2019, p. 183) argumenta que a dominação masculina é uma forma própria de violência simbólica. Até que ponto o forró eletrônico opera segundo a lógica de dominação simbólica sobre corpos e projeta no imaginário nordestino uma performance identitária de macho que deverá ser assumida?

Falar do homem narrado pelo forró, sujeito esse inscrito sob signos midiaticamente elaborado a fim de descrever uma experiência singular para uma categoria tão múltipla e plural como as masculinidades, também nos faz pensar na figura da mulher, potencialmente alvo de produções discursivas que cerceiam sua subjetividade, sexualidade e independência. Promovendo assim uma espécie de violência simbólica, “produto incessante de reprodução para qual contribuem agentes específicos” (BOURDIEU, 2019, p 61), que foge das letras e ganham forma no enlaço social.

Além do forró eletrônico, o macho nordestino é descrito em outros seguimentos culturais que convergem para o mesmo estereótipo. De acordo com Albuquerque Júnior (1999) o que é retratado sobre o homem nordestino na literatura de cordel é a violência enquanto artefato de sociabilidade, uma característica de vivência e convivência, um componente da identidade ‘cabra macho’ que exige do homem: valentia, masculinidade, força física e a disponibilidade para uma boa briga:

Há uma nítida valorização da violência nas imagens neste discurso do cordel. Em várias situações, o ato de violência individual é legitimado pelo código de moralidade popular que este discurso veicula. O enfrentamento pessoal parece ser uma constante nesta sociedade onde o monopólio da violência ainda não estaria com o Estado (ALBURQUERQUE JR, 1999).

Falar de violência não é necessariamente falar de sangue, já que esta pode se manifestar por meio da simbolização, do gesto, do interdito, do silêncio ou do discurso. Mas uma violência social, expressada pela força, vivenciada social e ritualisticamente entre as várias confrontações de gênero que se inscrevem nos corpos (ALBURQUERQUE JR, 2005).

E quem é esse tipo regional “cabra macho”? Para Albuquerque Jr (2005) essa figura é uma identidade aplicada há um tipo específico de homem viril que “não pode ser covarde, sob pena de ser rebaixado socialmente”. Para habitar no semiárido, somente esse homem austero, cabra macho. O nordeste é estilisticamente representado nas produções culturais como um lugar naturalmente habitado pelo macho, pelo menos, neste Nordeste encantado e discursivamente produzido desde o início do século XX na mídia sulista e assumido pela literatura local. O Nordeste é um produto imagético-discursivo construído a partir de um olhar cada vez mais elaborado, gestado historicamente, e nomeado em uma dada região do território.

Essa formulação imagética e discursiva dificulta a construção de novas “verdades” sobre esse espaço. Esses signos e figuras, temas que são desenhados para ocuparem a imagem da região, estabelecem-se como verdades pela repetição, lhes dando consistência interna e erigindo um arquivo vivo de imagens e textos que agenciam discursos formadores de paradigmas teóricos (ALBURQUERQUE JR, 2011, p. 62). Antes de se problematizar o ideal de masculino da região rubricado pelo forró, é interessante refletir a respeito do processo histórico da formação da região nordeste do Brasil. Este lugar de ebulição social (MARQUES, 2015), que não surgiu pronto e acabado, mas foi paulatinamente elaborado.

Apesar de seus limites geográficos serem relativamente estáveis, o reconhecimento de uma região territorial denominada *Nordeste brasileiro*

é recente (BERNARDES, 2007). Se o nordeste discursivo é uma invenção moderna, as produções em entorno das masculinidades, próprias dessa região, também seriam configurações modernas e imageticamente formatadas. Como essas narrativas levariam o homem nordestino a naturalizar sua realidade sócio histórica? A identificação com as artes, a música e a literatura estereotipicamente produzidas acerca do nordeste e suas dizibilidades afetariam suas vivências de gênero em seu cotidiano?

Na literatura de cordel, quanto mais interpelados por mudanças sociais nas relações de gênero, mais opressivo o homem sertanejo se torna. “O nordestino é figurado por um conjunto de personagens que em seus próprios nomes já trazem a marca de violência e, às vezes da crueldade e maldade” (ALBURQUERQUE JR, 2005). Há um apontamento para a identidade ‘cabra macho’ que luta para sobreviver enquanto força hegemônica. A violência retratada nas artes não é nada mais que um gesto desesperado pela continuidade de um modelo de masculinidade em declínio.

Sousa e Sousa (2017) consideram que a cultura é autora de sentidos, ela produz ideias no imaginário coletivo e os meios audiovisuais funcionam como formadores de novos costumes e interpretações para questões sociais. A tradição cria a figura do pistoleiro, do coronel, do delegado, e do cangaceiro, personagens culturalmente valorizados, assim o nordestino vai sendo desenhado no imaginário sulista (ALBURQUERQUE JR, 2005). Qual seria o lugar desses tipos regionais? Eles figuram apenas o lugar simbólico das artes e da cultura, preenchendo páginas de cordéis e letras de canções ou eles vão mais além, levando sujeitos a figurarem esses papéis sociais? Como a linguagem deixa de ser só ideia imagética flutuante no espaço lírico e assume corpos?

O macho cordelista é rubricado nas narrativas populares como homem de revolta, de insurreição e de orgulho, mesmo apesar da pobreza de sua região. Essa violência se entrelaça com a liberdade. Numa cultura marcada pelo coronelismo, pelo poder latifundiário, a violência dos menos favorecidos poderia ser uma reação contra o poder hegemônico do rico. Ranço de uma sociedade recém liberta da escravidão. Toleram-se uma violência moralista, em defesa da dignidade do macho, da propriedade privada, da honra da mulher, que é a honra da sua própria família. Tudo aquilo que se configuram bens carecem de

sua exímia proteção. Se suas terras, seu gado, sua moral e sua mulher são poses, a valentia em nome da ordem se justifica. O corpo é um texto culturalmente produzido, um arquivo vivo. Assim, alguns códigos se naturalizam e outros são abandonados (ALBUQUERQUE JR, 1999; BENTO, 2014).

Foucault desconfiava que a sexualidade estivesse em silêncio nos enunciados dos dispositivos sociais. Para ele, o sexo estava colocado em discurso (FOUCAUT 1993, p 14 apud LOURO, 2001, p 14). O sexo é descrito, prescrito, analisado e no contexto do Nordeste vai mais além; é cantado, dançado e rimado. Thayer (2001) conclui que culturalmente as mulheres do campo foram subordinadas ao clã masculino por toda a vida, testemunhando a transferência do direito a autoridade do pai e dos irmãos para os maridos e quando viúvas aos filhos mais velhos. Elas acompanharam as mudanças de poder dentro de casa. Quando ainda crianças eram educadas para obedecer ao pai macho, quando adultas serviam ao marido e ao tornarem-se idosas sujeitavam-se aos filhos machos. Suas vidas sempre pertenceram a outrem. Na sexualidade, seu corpo era alvo de vigilância; elas deviam abdicar do prazer à procriação.

Se na cultura androcêntrica do sertão, todos os hábitos e comportamentos operam para afirmar e legitimar as masculinidades, então até mesmo a mulher nordestina seria masculina. Como a personagem Maria Moura do livro *Memorial de Maria Moura* de Rachel de Queiroz (2001) que de tão acostumada com a vida rude, aprendera a comer e dormir enquanto cavalgava. Sobre a masculinidade feminina da mulher nordestina Albuquerque Júnior observa (2013, p. 224):

No Nordeste, não era apenas o mundo masculino que estava fechado às mulheres, mas a própria região parecia excluir o feminino. A mulher-macho era aí uma exigência da natureza hostil e da sociedade marcada pela necessidade de coragem e destemor constante. Portanto, o discurso regionalista nordestino vai criando não só o homem nordestino, mas a própria mulher nordestina, como caracterizados por traços masculinos, traços herdados do meio rural, das subjetividades agrícolas e pecuárias, em grande medida, traços da sertaneja.

O macho sertanejo precisaria de um estilo musical para ritmar a vida, alegrar o cotidiano e narrar seus costumes. Inventa-se então o forró: Herdeiro este do baião, do coco, do rojão, da quadrilha, do xaxado e do xote, estilos que descreviam uma vida agrária marcada pela seca, aridez do solo e fé católica, elementos identificados com a própria masculinidade. O homem produz forró e o forró produz homem (ALBURQUERQUE JR, 1999).

Mais tarde, na década de 1990 o forró tradicional é superado por uma versão mais moderna: O forró eletrônico. E o homem do forró eletrônico é cosmopolita e consumidor de produtos sofisticados. Sua violência permanece, porém haverá uma queda da imagem do ser macho, seduzido pelas vantagens do capitalismo e da vida moderna. Algumas narrativas do forró eletrônico resgatam características antropológicas, etnográficas e culturais do nordestino “tradicional”, porém, o domínio masculino ganha nova simbologia, assumindo sutilmente outro ponto de referência. O forró sai do sertão e adentra o espaço urbano (SAMARA, 1997).

Nesse forró capitalista, ainda abusa-se de uma retórica que reforça a ideia imagético-discursiva de virilidade, adaptando-a a bravura do vaqueiro tradicional às demandas do neoliberalismo (MAIA, 2008). Agora é apresentado um macho jovem, bonito, sedutor e mulherengo. Suas relações amorosas são fortuitas e regadas a álcool e ostentação. Elementos da cultura forrozeira que representam poder econômico, popularidade e virilidade. Como mostra os versos da música: Ei Gatinha, composto por Rodrigo Santos (2006) e interpretado pelo grupo Aviões do Forró:

Ei gatinha amor vamos sair,
 Eu quero me divertir
 Tá negando, é?
 Te quero agora
 Deixe de tanta demora
 Sou bonito, endinheirado
 Ando de carro e sou casado
 Se você não me quiser
 Vou procurar outra mulher.

De acordo com a letra; riqueza, beleza, carro e até um casamento são marcas que possibilitam encontros socioafetivos, mas que na verdade mascara as malhas do micropoder masculino, reforçando o estereótipo de que mulher frequentadora de festa de forró é interesseira ou está ali para se beneficiar. As relações afetivas desse novo macho são gerenciadas por relações de consumo, assim como ele consome produtos caros, também consome mulher-objeto: “Se você não me quiser, vou procurar outra mulher”. Reduzindo-a ao descarte e a desqualificação. Como essa mensagem repercute na formação de um sistema de códigos culturais, éticos, morais e sociais da região, especialmente entre os jovens?

De acordo com Louro (2003) no interior das culturas, há marcas que valem mais e marcas que valem menos, possuir ou não essas marcas valorativas podem abrir possibilidades e ampliar alguns direitos para certos sujeitos. Essas marcas podem ser simbólicas ou físicas. As festas de forró são ambientes atravessados por essas marcas que demarcam espaço. O direito a fala depende do lugar em que o sujeito ocupa e quais marcas de poder ele carrega.

A sexualidade é outra marcação de poder que se apresenta no corpo e na linguagem forrozeira. Começa na música, em seguida materializa na vida social nordestina. Na dança, a sexualidade flutua nos movimentos pélvicos do ritmo a dois, no corpo colado e suado, no rosto enrubescido pelo ritmo quente da batida, e no bailado da saia rodada que revela a calcinha. Este último é um dos elementos de erotização visual do corpo feminino, que serve para admiração masculina (TROTТА, 2009).

Conforme é ilustrado na letra da música Etiqueta (GUERRA, 2007) interpreta pela banda Forró Sacode:

Ela ta de minissaia
Ela ta de minissaia
Eu vi, eu vi, eu vi, eu vi
Preta, eu vi a etiqueta da calcinha da menina
Preta, eu vi o babado
Eu quase me acabo
De tanto olhar

Para Le Breton (1999) Os corpos são marcados pela linguagem e pela a exterioridade do olhar do outro, em outras palavras, os corpos se ajustam a maleabilidade e a permissividade da cultura. No caso da cultura forrozeira, permite-se a exibição de roupas provocantes por parte da mulher, que é explorada continuamente, o que não se aplica ao corpo masculino, que se mantém coberto e comportado. Este exhibe seu domínio apenas no campo do simbólico.

O desejo feminino também é marcação, mas ao contrário das marcas sexuais que galgam a masculinidade, ele aparece negado no forró ou realocado num plano afetivo (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1996). Existem duas possibilidades de interpretação das letras erotizadas do forró, por meio da distinção tradicional do papel homem-mulher ou por meio do discurso de empoderamento feminino, segundo essa última interpretação, as mulheres teriam o controle de sua sexualidade e seu prazer, apesar da submissão e tentativa de controle patriarcal a ela imposta (TROTТА, 2009, p. 192, apud MARQUES, 2014, p. 100).

A mulher, enquanto sujeito social disputa sua presença afirmativa através da dança sensual e das roupas provocantes. Também são formas de resistência frente às anulações impostas pela hegemonia cultural e sexual masculina que tenta minar e sufocar sua expressão sexual. Essas vozes de insubmissão e empoderamento gritam por liberdade, reconhecimento valorativo e até mesmo fidelidade dentro da relação. A letra da música Homem é Tudo Igual cantada por Solange Almeida (ÁLBUM SENTIMENTO DE MULHER, 2017) – sintetiza uma reivindicação feminina, que não aceita mais a posição inglória de amante:

Eu não admito
 Ser um caso e nada mais, não faz meu tipo
 Não nasci pra ser a outra
 Descobri que o batom da sua roupa
 Era da sua esposa
 Nem eu e nem ela merecemos isso
 Amor dividido tá cheio no lixo
 Ela já sabe de tudo e também vai te deixar
 Tá sem amante sem esposa e casa pra morar.

Enquanto a mulher cala sobre sua sexualidade no forró, o macho resolve falar, e fala depreciando-a. A imagem feminina é desconstruída e construída sobre adjetivos sexuais e de duplo sentido: Novinha, gostosa, gata, safadinha. Esses termos pejorativos encontrados em algumas músicas desqualificam sua imagem e a expõe ao vilipêndio público. A repetição frequente dessa locução transforma-se em sinônimo da própria palavra mulher e se integra ao vocabulário nordestino. Se os cantores mais populares apresentam nomes no aumentativo ou demonstrando qualidades como Safadão, Felipão, Xandão, Jonas Esticado... Qual o tamanho da mulher? O forró eletrônico não é o único dispositivo na construção da identidade, mas até que ponto ele contribui na naturalização da misoginia e do machismo? (LUCENA et al., 2014)

A violência física também é retratada nas letras, de acordo com a música Tapa na Cara do grupo Saia Rodada (2007) – a mulher “safada gosta de apanhar”. A agressão se dá em vários momentos do dia e é uma forma de expressão do amor masculino:

Apanha pra dormir, apanha pra acordar
Apanha todo dia, toda hora sem parar
Eu sei o que fazer pra ela não brigar
É tudo diferente, seu remédio é apanhar

O forró eletrônico narra padrões culturais já existentes, mas também lança novas narrativas e novos olhares que estimulam condutas e colam no repertório social da região. Ele lança moda, costumes e hábitos. Lima e Freire (2010) afirmam que o forró se apropria de características e estereótipos da cultura nordestina e dá a ela novos significados. Para alcançar o público, a indústria musical busca uma identificação do consumidor com seu produto. Por isso, lança mão de elementos linguísticos que atraiam vendas. Se suas narrativas propusessem comportamentos estranhos a tradição, certamente não fariam sucesso. O que não ocorre com as músicas de cunho machista, já que o machismo e a violência contra a mulher estão esculpidos e impregnados nas relações sociais da região, suas letras não geram estranhamento.

A cultura é co-autora da realidade que cada sujeito interpreta. As nossas avaliações estão sob controle, não apenas de variáveis fisiológi-

cas e psicológicas, mas, também de contingências culturais e históricas (MORIN, 2012). Nesse sentido, entendemos que o forró tanto influencia na formação cultural e nas performances de gênero como também é influenciado pela cultura nordestina e seus hábitos. Uma via de mão dupla que narra comportamentos e propõe jeitos de ser. O sujeito é construtor e construído a partir da interação sociocultural. A música com sua linguagem, ritmo e sons, carregam seus próprios valores e sentidos, variando de pessoa para pessoa, torna-se responsável pela formação da identidade de uma sociedade ou grupo (LIMA E FREIRE, 2010).

Considerações FINAIS

O nordeste enquanto produção miticamente vivida é um cenário de performização do masculino. Lugar gerenciado por relações simbolicamente violentas. O nordeste discursivamente produzido é habitado pelo cabra macho, homem austero, violento e patriarcal. Tão duro e seco quanto à aridez do solo sob seus pés. A linguagem local com seus signos e símbolos apontam para a manutenção de uma narrativa masculina fálica que compreende os nove estados que compõem a região.

Ser mulher é ter a identidade vinculada a de homem, a nordestina também é figurada com características rudes e masculinas, ou o oposto disso, ela é sexualizada como no caso do forró eletrônico. Essas estereotipias ocupam boa parte das produções culturais. É no escopo da cultura que os sujeitos rubricam suas identidades, posicionam seus corpos, validam proibições e interditos; é no emaranhado entre sonoridade e práticas discursivas que os sujeitos organizam seus papéis sociais de gênero. No caso específico do Nordeste o forró eletrônico será esse agente matriciador de identidades.

Para que o forró eletrônico cumpra seu papel pedagógico de educar gênero, se utiliza de mediadores tecnológicos e sociais, tais como o rádio de pilha que ocupa o lugar central da sala de casa; a festa de quermesse que movimentava cidades do interior, o encontro de paredões frequentados por um público jovem e exibicionista, o forró dos 'vei', próprio para a terceira idade, as festas de exposição agropecuária que une o urbano e o rural na mesma cena, assim, o forró vai musicalizan-

do a masculinidade e demarcando papéis, produzindo para o masculino letra e ritmo, letra e ritmo que orientará a forma como este vivencia todas as suas relações.

Sim, forró significa muito para o Nordeste, é mais que um estilo musical, forró é uma instituição cultural. Homem faz o forró e o forró faz homem, uma via de mão dupla, onde valores de virilidade e violência simbólica são reafirmados e repetidos, até tornarem-se verdades ordinárias que ecoarão sonoramente no horizonte seco da caatinga e nas relações de gênero que permeiam o sertão.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. “**Quem é froxo** não se mete»: Violência e masculinidade como elementos constitutivos da imagem do nordestino. Projeto história. Revista do programa de estudos pós-graduados de história. ISSN 2176-2767. v 19, 1999. Jul./Dez.

_____. De fogo morto: Mudança social e crise dos padrões tradicionais de masculinidade no Nordeste do Séc. XX. Revista História, 10 (1): 153-182, jan/jun 2005.

_____. **As malvadezas da identidade**. In: Revista NUDOC. João Pessoa: UFPB, 1996.

_____. Nordeste: Invenção do “falo” – Uma história do gênero masculino (1920-1940), 2ª Ed. – São Paulo: Intermeios, 2013.

_____. A Invenção do Nordeste e outras artes. 5ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, G. J. As Representações Sociais, o imaginário e a construção social da realidade. In: SANTOS, M. F. S; ALMEIDA, L. M. (Orgs) Diálogos com a Teoria das Representações Sociais. Pernambuco: Ed Universitária UFPE, 2005. pg 41-50.

ALMEIDA, Solange. **Homem é tudo igual**. Fortaleza: Sol Produção e Administração Artística Ltda, 2017. Disponível em: <https://ge->

- nius.com/Solange-almeida-homem-e-tudo-igual-lyrics. Acessado em: 15 de outubro de 2019.
- BENTO, Berenice. A reivenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual. 2ª edição – Natal: EDUFRN, 2014.
- BERNARDES, D. M. **Notas sobre a formação social do Nordeste**. Lua Nova, núm. 71, 2007, pp. 41-79 Centro de Estudos de Cultura Contemporânea São Paulo, Brasil.
- BOURDIEU, P. A dominação masculina. 15ª Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.
- CONNEL, R; MESSERSCHMIDT, J. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Rev. Estud. Fem. vol.21 no.1 Florianópolis Jan./Abr. 2013.
- FARIA, C.N. Puxando a sanfona e rasgando o Nordeste: Relações de gênero na música popular nordestina (1950-1990), publicação do Dep. de História e Geografia da UFRN, V,03.N.05, abr./mai. de 2002 – Semestral.
- FERNANDES, Adriana. apud TROTTA. **Música popular, moral e sexualidade: Reflexões sobre o forró contemporâneo**. Revista Contracampo, Niterói, nº 20, agosto de 2009.
- FOUCAULT apud LOURO. **Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação**. Rev. Estud. Fem. [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.541-553.
- GUERRA, TONY. Etiqueta. Fortaleza: Guerra Produções, 2007. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/saia-rodada/1719031/letra/>. Acessado em: 15 de outubro de 2019.
- LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LE BRETON, David. Adeus ao corpo: antropologia e sociedade. Campinas: Papirus, 2003. 240 p.
- LIMA, Maria Érica de Oliveira; FREIRE, Libny Silva. **Os discursos no forró eletrônico: comportamento masculino x feminino**. Revista Internacional de Folkcomunicação, vol. 2, 2010

- LOURO, Guacira Lopes. A emergência do “gênero” In: LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003a. p. 14-36.
- LUCENA, S.A; SILVA, BONFIM, V.M; MAIA, AF; ANTUNES, DC. **Forró De Duplo Sentido: Só Uma Música Ou Expressão De Uma Visão Desrespeitosa Contra A Mulher?** RIF, Ponta Grossa/ PR Volume 12, Número 27, p. 58-73, dezembro 2014.
- LIMA, M, O; FREIRE, L. S. **Os discursos no forró eletrônico: comportamento masculino x feminino.** Revista Internacional de Folkcomunicação, vol. 2, 2010.
- MARQUES, Roberto. Cariri eletrônico. Paisagens sonoras no Nordeste. 1ª edição, São Paulo: Ed. Intermeios, 2015.
- _____. Quem “se garante” no forró eletrônico? - produzindo diferenças em contextos de fronteira e ebulição social. Cad. Pagu n.43 Campinas Jul/Dez. 2014.
- _____. Objetos não-identificados: deslocamentos e margens na produção musical no Brasil. Crato: RDS, 2014, 118 p.
- _____. **O Cariri e o forró eletrônico. Percurso de uma pesquisa sobre** festa, gênero e criação. Ponto Urbe, 15 | 2014.
- _____. Usos do som e instauração de paisagens sonoras nas festas de forró eletrônico. ILHA v. 13, n. 2, p. 249-268, jul./dez. (2011) 2012
- MAKNAMARA, M; PARAÍSO, M. **forró eletrônico: Uma questão de governo... Uma questão também de educação?** Revista Exitus, Vol 02, nº 01, Jan./Jun. 2012
- MORIN, Edgar. O método 4: As idéias. Habitat, vida, costumes, organização. Trad. Juremir Camargo. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- PAZETTO, D; SAMWAYS, SAMUEL. Para além de damas e cavalheiros: uma abordagem queer das normas de gênero na dança de salão. Rev. Educação, Artes e Inclusão. V. 14, n 3. Jul/ Set 2018.

- QUEIROZ, R. Memorial de Maria Moura. 13. ed. São Paulo: Siciliano, 2001.
- SAIA RODADA. Tapa na cara. Natal: Saia Rodada, 2007. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/saia-rodada/792991/>. Acesso em 16 de out de 2019.
- SAMARA, E. de M.; SOHIET, R.; MATOS, M. I. S. de. Gênero em debate: trajetórias e perspectivas na historiografia contemporânea. São Paulo: Educ, 1997
- SANTOS, R. **Ei Gatinha**. Fortaleza: Winer Disk, 2006. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/avioes-do-forro/ei-gatinha.html>. Acesso em: 15 de out de 2019.
- SOUSA, J.E.P; SOUSA, A.N.P. **Das reflexões imagéticas para retratar o Nordeste brasileiro: O Ceará de Cine Holliúdy**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba - PR – 04 a 09/09/2017.
- SOUZA, E. M. **A Teoria Queer e os Estudos Organizacionais: Revisando Conceitos sobre Identidade**. RAC, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, art. 2, pp. 308-326, Maio/Jun. 2017
- TROTTA, Felipe. Música popular, moral e sexualidade: Reflexões sobre o fôrró contemporâneo. Rev Contracampo, Niterói, nº 20, agosto de 2009.
- _____. Som de cabra-macho: sonoridade, nordestinidade e masculinidades no fôrró. comunicação, mídia e consumo. São Paulo, ano 9 vol. 9 n. 26 p. 151-172 nov. 2012.
- THAYER, Millie. **Feminismo transnacional: re-lendo Joan Scott no sertão**. Revista Estudos Feministas. vol.9 no.1 Florianópolis, 2001.

EDUCAÇÃO SEXUAL E EMPODERAMENTO ESCOLAR

Enilson Ferreira da Silva Júnior.

INTRODUÇÃO

A sexualidade se manifesta em todas as fases da vida, e em cada fase se apresenta de forma única trazendo consigo seus próprios dilemas e prazeres. Na infância e adolescência são onde as principais dúvidas se iniciam. As perguntas começam simples. Por volta dos cinco anos costumam ser: “de onde nascem os bebês?”, “porque papai tem o pipi maior que o meu...?” E vão se sofisticando ao longo do amadurecimento físico e cognitivo. Na adolescência as perguntas são mais bem elaboradas: “Quantos espermatozóides são expelidos numa ejaculação?”, “Por que as mamas doem durante o período menstrual?”. Essas perguntas chegam à escola e alguns professores não estão tecnicamente preparados para oferecer respostas satisfatórias. A falta de respostas da escola aumenta a confusão dos alunos, fazendo com que busquem respostas em meios não confiáveis como na internet ou entre seus pares.

Embora algumas escolas, ainda que na melhor das intenções, tentem oferecer um espaço respostas, o fazem de maneira muito discreta, voltando seu conteúdo para o ensino de uma sexualidade biologicista e cheia de jargões. Talvez, porque é mais confortável para esta falar de hormônios do que falar sobre desejos, falar de preservativos do que falar de orientação sexual, mais adequado expor informações do que escutar angústias e preocupações.

O educador sexual e a escola devem estar preparados para encarar todo tipo de tema que emerge entre os alunos e não selecionar assuntos mais “apropriados”, e isso se dá a partir da elaboração de um Projeto Político Pedagógico plural e democrático, que promova uma escola libertária e emancipadora, que proporcione um plano de intervenção em educação sexual para jovens adolescentes, dividido em oficinas e com pautas escolhidas pela própria comunidade escolar.

Para isso propomos uma intervenção pedagógica que terá o objetivo central a criação de um espaço de escuta e debate sobre questões de natureza sexual, com oficinas que abordarão temáticas como identidade grupal, conceito do ser adolescente na contemporaneidade, saúde sexual, métodos contraceptivos, abuso e violência sexual, diversidade sexual e de gênero, Lgbtphobia.

Um jovem ao desenvolver seu intelecto e ampliar suas interações sociais em um ambiente desprovido de tabus, preconceitos e aberto ao livre debate de idéias, torna-se um cidadão empoderado e aberto ao diálogo e ao respeito. É por isso que a escola não deve se abster quando desafiada pela comunidade escolar a falar sobre sexo. Ao favorecer um clima democrático para a discussão desse tema, a escola ganha uma rica oportunidade de contribuição para uma sociedade menos sexofóbica e mais pluralista.

Este texto é o resultado de uma pesquisa bibliográfica de revisão narrativa. Seu objetivo é explorar o que alguns importantes autores escreveram sobre o tema educação sexual na escola, chamaremos esse tópico ao longo do texto de sexualidade em pauta porque acreditamos que a sexualidade deva ser uma pauta constantemente aberta e livre no cotidiano acadêmico. Também propomos ao final deste trabalho um roteiro de intervenção em educação sexual na escola inspirado no conceito de escola emancipadora (Golberg, 1986) chamados por nós de oficinas a fim de ser utilizada por educadores em contexto escolar. Essa proposta de intervenção é antecedida por um plano de ação que vise melhor preparar o facilitador dessas oficinas. Entendemos os desafios enfrentados pelos docentes quando se vêem obrigados a tocar em temas espinhosos, por isso, oferecemos essa ferramenta pedagógica para auxiliar no trabalho escolar.

SEXUALIDADE EM PAUTA

Parece que o corpo tenha ficado fora da escola. Essa é aparentemente a primeira impressão quando entramos em contato com as mais elaboradas teorias educacionais ou os cursos de formação docente (LOURO, 2000). No entanto a sexualidade humana permeia todos os seguimentos sociais e no ambiente escolar não é diferente. Apresenta-se no comportamento dos alunos, nas roupas, nas danças durante as atividades recreativas, no silêncio ou posicionamento dos professores sobre o assunto, nas pichações dos banheiros, nos apelidos, nas brincadeiras, nas piadas, enfim, a sexualidade se manifesta na cultura escolar de maneira intensa e vibrante.

Embora muitas vezes censurada, a sexualidade escorre como um rio, pois transcende, apesar das tentativas de represá-la. Na falta de uma discussão apropriada sobre o tema, se aguçar a curiosidade dos alunos e os levará a uma busca incansável por informações em fontes questionáveis. A sexualidade não deve ser vista pela escola como um elemento subversivo e que deva ser evitado, mas deverá ser estudada, discutida e compreendida por todos, pois somente através de processos sociais, que estabelecemos o que é – ou não – natural; criamos e formamos a natureza e a biologia e, resultadamente as tornamos históricas. O corpo ganha então sentido social. As inscrições de gênero são feitas nos sujeitos sob perspectivas culturais (LOURO, 2000, p. 5).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde – OMS (2006) a palavra sexo é atribuída a características fisiológicas e serve para definir macho e fêmea ou atribuída a relação sexual. Já a palavra sexualidade nasceu no século XIX sendo usada para expressar a qualidade e a significação do que é sexual, ampliando assim a compreensão de sexo (COSTA-JÚNIOR, 2013). Enquanto o sexo é o significado quantitativo e mensurável do que é sexual, a sexualidade é sua vertente qualitativa. O sexo é reduzido a genitalidade, já a sexualidade se exala através da pele, beijo, olhar, voz e de todos os signos linguísticos. Também surge uma terceira categoria que merece reflexão: o gênero, que se trata dos diferentes e mais variados modos de se viver a masculinidade e a feminilidade e posicionar seus corpos.

Ainda que gênero e sexualidade se constituam em dimensões extremamente articuladas, parece necessário distingui-las aqui. Estudiosas e estudiosos feministas têm empregado o conceito de gênero para se referir ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo; assim sendo, as identidades de gênero remetem-nos às várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade. Por outro lado, o conceito de sexualidade é utilizado, nesse contexto, para se referir às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais; nesse sentido, as identidades sexuais estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais. No campo teórico dos estudos feministas, gênero e sexualidade são, ambos, constructos sociais, culturais, históricos. No entanto, essa não é uma formulação amplamente aceita, especialmente quando se trata da sexualidade. Nesse terreno, mais do que em qualquer outro, os argumentos da “natureza” parecem falar mais alto (LOURO, 2000).

Portanto, falar de gênero, sexo e sexualidade também é falar de sociedade e valores culturais, é falar de normas tradicionalmente estabelecidas e da emergência de sua substituição. Para isso se faz necessário pensar estratégias escolares com características emancipadoras, visando implementar um plano de ação que contemple a educação sexual. Acreditamos primeiramente, que a escola deva trabalhar para uma reformulação de seu estilo pedagógico, planejando junto com toda equipe escolar, incluindo também profissionais de fora da escola, para poder então, a partir dessa perspectiva implementar um ensino que propicie a orientação e educação dentro desse contexto. A primeira característica de uma escola emancipadora é ser combativa (GOLOBERG, 1986), no contexto da educação sexual, seria como um lugar que estimula o aluno a romper preconceitos e edificar uma convivência sem rótulos. Para isso, o educador precisa ser cauteloso na transmissão do seu saber, evitando expor suas convicções religiosas, políticas, morais e ideológicas, mostrando-se sensível às necessidades dos alunos para poder assim elaborar um programa que atenda

as demandas apresentadas. Reproduzir modelos morais é sempre o pior caminho para quem se propõe a ser um orientador sexual. A ética deve ser o pilar dessa relação e precisa nortear a atuação do profissional, exigindo do educador uma postura imparcial.

A segunda característica de uma escola emancipadora segundo Goloberg (1986) é ser reflexiva; para poder estimular o aluno a buscar suas próprias evidências e pensar de forma independente, tornando-o protagonista, e um agente de transformação a partir do seu próprio saber, contextualizando e refletindo a cerca de suas opiniões. Uma educação reflexiva é aquela que permite o aluno enxergar além do saber formal, ajudando a compreender que a cultura acadêmica não é detentora da verdade, e que os saberes populares também são importantes para sua formação humana. Na perspectiva da educação sexual, enfatiza-se a importância de conhecer o próprio corpo e importância entender e aceitar sua identidade.

Para Goloberg (1986), a terceira característica da escola emancipadora é ser crítica e possibilitar que o aluno seja protagonista e ter liberdade para questionar valores, tendo autonomia para suas próprias escolhas. Uma escola que estimule a criticidade deve estar ciente dos efeitos dessa ideia no cotidiano escolar. Um aluno de senso crítico irá questionar papéis, condutas e normas escolares. A escola deve preparar-se para ouvir e fomentar debates, tendo capacidade de autocritica e propor mudanças em seus programas. Na perspectiva da educação sexual, a escola destaca a importância de questionar os padrões heteronormativos e condutas de gênero que segregam homens e mulheres.

Goloberg (1986) afirma que a escola deve ser formativa. Não compreendemos o termo formativo como simplesmente transmissor de informações, mas um dispositivo gerenciador do saber. Na perspectiva da educação sexual, a escola deve promover debates sobre anatomia sexual, disfunções sexuais, infecções sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, questões de gênero e homofobia. E assim, promover um espaço para que o aluno seja ouvido, discuta e entenda seus medos, suas ansiedades e preocupações. Visto que o saber é um processo interacional, a escola emancipadora de perfil formativo também aprende com os alunos, ela é formada e formatada por sujeitos que vivem suas vidas de forma criativa e plural.

Todas as características de escola emancipadora citadas por Golberg (1986) devem estar conectadas, pois não adianta uma escola gerar um espaço informativo e não combater as formas de preconceito. Quando a escola defende valores dos quais não vive, não gera credibilidade, podendo interferir na relação do aluno com a instituição por faltar confiança no programa de ensino. Portanto esta deve ser um espaço de construção e estar aberta a inclusão de novas pautas junto a pais e mestres.

A educação sexual é fundamental por contribuir na formação do sujeito de forma integral e facilitar no rompimento de ideias e condutas sexuais rígidas e cristalizadas, sendo um formato de ensino mais efetivo e afetivo no período que corresponde à infância e juventude devido à maleabilidade do processo de socialização desta fase. A criança que cresce em um ambiente aberto a discussão sobre temas pouco discutidos na sociedade, transforma-se em uma adolescente e um adulto desprovido de preconceitos, tendo consciência de suas possibilidades e um sujeito empoderado de seu papel social (WEREBE, 1998).

Quando a escola aborda essa temática, está ajudando o jovem a compreender sua própria sexualidade. O indivíduo vive sua sexualidade em esfera privada, mas a construção da identidade sexual se faz no social. Isso porque o sujeito percebe a si mesmo, no corpo do outro (MASCAGNA, 2009). A educação sexual é um trabalho lento e de longo prazo, deve ser tão importante quanto às matérias clássicas estudadas pela escola. Deve mover o jovem a uma atitude de insurreição a padrões e conceitos sociais pré-existentes, desnaturalizando ideias erradas. A educação sexual é ética e deve ter um papel libertário, é um compromisso de cidadania que deve ser assumido pela instituição escolar de maneira plena (LOURO, 1998).

Para que a educação sexual na escola aconteça de modo operante, ela deve constar no Projeto Político Pedagógico da escola. De acordo com Veiga (2002), um projeto deve buscar um rumo, um sentido direcional e um objetivo assumido coletivamente. Configuram-se num processo de permanente reflexão e discussão dos desafios da escola, é um trabalho democrático. O projeto político pedagógico deve acontecer em dois níveis: na organização escolar em geral e na sala de aula.

Um dos principais benefícios do projeto político pedagógico é a possibilidade de autonomia da escola, ao ter um projeto bem defi-

nido ela ganha identidade e personalidade. Pode trabalhar em temas mais específicos, dentre eles a educação sexual, e outras necessidades da comunidade. Isso torna a escola um espaço público, aberto ao debate democrático e fundado na reflexão coletiva. É necessário entender que o projeto político norteará o trabalho pedagógico do professor diretamente com os alunos. Quando as intervenções em orientação sexual acontecem apoiadas num plano de ação como esse, torna-se mais fácil o trabalho do professor, pois contam com a parceria da direção, pais, alunos e outros colegas professores que ajudaram a planejar o trabalho. O projeto político pedagógico vai para além do planejamento de atividades e ensino. O projeto não é algo discutido e depois arquivado ou encaminhado as autoridades educacionais como satisfação ao cumprimento das atribuições burocráticas. Mas ele é vivenciado e construído constantemente por todos os envolvidos (VEIGA, 1998)

PLANO DE AÇÃO

Apresentaremos uma sugestão de proposta de intervenção em educação sexual que poderia ser incorporada ao programa escolar. Essa atividade ocorreria através de pequenas oficinas, esses encontros seriam baseados em características escolares emancipadoras inspiradas em Golberg (1986) e que promovam a participação ativa e ampliem o debate em toda a comunidade escolar. Essa intervenção é planejada a partir da idade, maturidade e perfil social do público alvo.

O primeiro passo é que partindo do pressuposto de que a escola é um ambiente democrático e centralizado no diálogo, desenvolve-se uma investigação exploratória para avaliar as principais demandas e dúvidas dos alunos referentes ao tema sexualidade. Os assuntos devem ser do interesse próprio dos alunos e não da direção da escola.

Utiliza-se uma caixa fechada em um local de visibilidade para coleta, papel e caneta para os alunos escrevam suas dúvidas e sugestões de trabalhos. A participação dos alunos ajudará na elaboração do conteúdo programático.

Os próprios professores facilitarão essas rodas, que seriam divididos por temas específicos e contemplariam sete encontros que cha-

maríamos de *oficinas*, cada encontro teria um tema e duração de 50 minutos, ocorrendo uma vez por semana.

Embora a demanda parta principalmente da comunidade escolar, a escola também pode sugerir pautas e caso aceita coletivamente, pode seguir um roteiro estabelecido previamente no projeto político pedagógico. A escola poderá dispor de alguns recursos para facilitar a comunicação durante as atividades, tais como: bexigas, lápis de cor, cartolina, revistas, tinta, cola, música, recursos audiovisuais como TV, DVD, projetor.

POSSIBILIDADES DE TEMAS

Como foram destacados antes, os temas são agrupados conforme solicitados pelos alunos. Eles são sujeitos ativos e propõem a agenda de cada oficina de acordo com suas necessidades grupais. Didaticamente, apresentaremos oito pautas ou roteiros que poderão ser acolhidos ou rejeitados pelo grupo durante as oficinas. Em todas as atividades é necessária a presença do facilitador dos grupos, que no caso, poderá ser um professor ou outra pessoa de fora da escola qualificada para o trabalho com jovens.

Oficina 1: *Identidade grupal e expectativas*– Estabelecimento de vínculo grupal. O foco seria estabelecer contato entre o facilitador e o grupo de modo positivo; apresentação de cada pessoa, seria um espaço de escuta livre para a livre expressão dos participantes, possibilitando a individualização dentro do coletivo. Dúvidas seriam recolhidas em uma “caixa de perguntas” anônimas.

Oficina 2: *Regras para Manejo do Grupo* – Elaboração conjunta de regras para o trabalho em grupo (SERRÃO E BALEEIRO, 1999) objetivando o respeito na expressão de sentimentos, opiniões e dúvidas que o tema da sexualidade possa trazer. Serão apresentados o roteiro de atividades das oficinas e os objetivos do grupo. Não será tolerado nenhum tipo de violência entre os participantes das oficinas.

Oficina 3: *Sexo versus Sexualidade* – Discussão sobre as diferenças entre sexo e sexualidade. É necessário que jovem não confunda o termo sexualidade e sexo, desenvolvendo uma consciência do sentido social da sexualidade na cultura. Enquanto o sexo é o significado quantitativo e mensurável do que é sexual, a sexualidade é sua vertente qualitativa. Sexo pode ser reduzido a genitalidade, já a sexualidade se exala através da pele, beijo, olhar, voz e posicionamentos dos corpos na sociedade.

Oficina 4: *A adolescência na Contemporaneidade* – Discussão sobre a adolescência como um fenômeno cultural, no entendimento de que ela foi formada pela sociedade dentro de determinado contexto histórico de acordo com as necessidades que foram surgindo ao longo do tempo (MASCAGNA, 2009), em oposição ao conceito de puberdade, compreendida como um aspecto humanamente biológico.

Oficina 5: *Saúde Sexual* – Discussão sobre o funcionamento fisiológico humano; uma atividade motivadora abordará os termos apropriados (pênis, testículos, clitóris, grandes lábios, masturbação, orgasmo e relação sexual), para entender a linguagem dos alunos e problematizá-la (FIGUEIRÓ, 2006). Abordam-se as zonas erógenas e resposta sexual humana, utilizando gravuras e animações.

Oficina 6: *Vida Sexual ativa e Gravidez na Adolescência* – Discussão sobre as responsabilidades de se ter uma vida sexual ativa, a iniciação sexual deve ser espontânea e consciente. Discutem-se métodos contraceptivos e a implicação da virgindade com os valores familiares, religiosos e culturais. Gravidez na adolescência, métodos contraceptivos, participação do homem na gestação.

Oficina 7: *Diversidade Sexual e de Gênero* – Discussão sobre valores normativos para homens e mulheres na cultura brasileira. O gênero como um dispositivo construído socialmente e a emergência de sua desconstrução; considerações sobre a educação sexista a partir da infância (SOUZA, 2006). Sensibilização sobre homossexualidade, Bissexualidade e Transexualidade, destacando os padrões vigentes de heteronormatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contrário do que o senso comum imagina, falar de sexo na escola não “incentiva os alunos a transarem”. Na verdade, a sexualidade na vida dos sujeitos já está instaurada desde seu nascimento e os acompanhará até a velhice. Não se planta na cabeça dos jovens uma semente que ali já existe. O debate sobre sexualidade tem o propósito de promover a prevenção de doenças, gravidez indesejada, prevenir abuso e violência sexual, entender o funcionamento anatômico do corpo humano, e, destituir comportamentos machistas. A família ainda é o principal veículo formador, mas a escola pode fazer parte desse processo.

A escola tradicional, com seus recursos e conceitos ultrapassados não dão conta dessa demanda que se apresenta de forma tão veemente por parte dos alunos. Ela precisa reformar seus conceitos, aderir a um novo programa e se ajustar aos avanços intelectuais e culturais da sociedade. Cabe a escola, assumir uma postura *emancipadora*. Emancipar-se é enterrar seus velhos paradigmas e promover o protagonismo dos próprios alunos.

A *emancipação* educacional não ocorre do dia para a noite, é um processo lento, depende do interesse de todos que participam da escola, e da elaboração de um Plano Político Pedagógico democrático e plural. Mas não depende só do corpo escolar, o poder público, a iniciativa privada e a sociedade civil organizada também podem exercer influência e contribuir nessa nova escola.

Esse projeto de escola reconhece as diversidades, respeita as diferenças e não se esquia de assumir suas responsabilidades pedagógicas e socioculturais. A educação sexual ajuda a empoderar os estudantes, pois os coloca em contato direto com suas próprias questões existenciais e identitárias. É na educação sexual que estes compreendem seus desejos, seus temores e compartilham suas dúvidas. Acreditamos que a educação sexual, torna-se um recurso que vincula o aluno à escola, pois este aprende a confiar nos professores que ministram o programa.

Muito foi escrito sobre sexualidade nos últimos anos. Louro (1998), Figueiró (2006), Souza (2006) e outros. Todos trouxeram contribuições teóricas relevantes sobre educação sexual na escola. Apresentando uma perspectiva reflexiva e crítica sobre o tema. Dú-

vidas sobre sexo são comuns na adolescência, se a escola não se assumir como um espaço de apoio, onde o jovem encontrará respostas? O objetivo deste texto não foi esgotar o tema, entende-se que a sexualidade é uma característica humanamente rica e mutável. Ela acompanha as mudanças socioculturais, biológicas e de personalidade de cada um. Desejamos apenas trazer à tona um debate tão necessário, que é a educação sexual na escola porque acreditamos que todo sujeito é um ser sexuado e que tem por necessidade intrínseca a compreensão de sua própria natureza.

REFERÊNCIAS

- COSTA-JÚNIOR, F. M.; MAIA, A. C. B. O Gênero nas ciências da saúde: produção e reprodução de concepções sobre a diferença entre homens e mulheres. *Mimesis*, Bauru, v. 34, n. 1, p. 63-90, 2013.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. *Revista Linhas (UDESC)*, 7(1), 21, 2006.
- GOLDBERG, M.A.A. Educação sexual: uma proposta um desafio. São Paulo: Aruanda, 1986.
- LOURO, G. L. Sexualidade: lições da escola. In D. E. E., Meyer (Org.), *Saúde e sexualidade na escola. (Cadernos de Educação Básica, vol. 4, pp. 85-96)*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. Corpo, escola e identidade. *Rev. Educação e Realidade*, 25 (2): 59-76. Jul-Dez, 2000.
- _____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO (ORG) *O corpo educado Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica, 2000, pp. 4-34.
- MASCAGNA, G. C. Adolescência: Compreensão histórica a partir da escola de Vigotski. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Sexual and Reproductive Health. WHO, 2006. *Disponível em:* <www.who.int/reproductivehealth_16521>. *Acesso em:* 1 de outubro de 2018.

SERRÃO, M. & Baleeiro, M. C. Aprendendo ser e a conviver (2a ed.). São Paulo: FTD, 1999.

SOUZA, F. C. (2006). Meninos e meninas na escola: um encontro possível? Porto Alegre: Zouk, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 14 a edição Papyrus, 2002.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

WEREBE, M. J. G. Sexualidade, Política e Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: A RELAÇÃO PARENTAL DA FAMÍLIA X ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE

Maria da C. Costa Araujo

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil passa pelas políticas públicas e pela relação escola X aluno X família, isso porque ao longo dos anos o modelo de integração e segregação já não cabe mais na sociedade, a inclusão é sinônimo de igualdade e para que de fato ocorra essa igualdade na educação regular, é preciso haja uma planejamento educacional que contemple a relação da família com a escola no processo de inclusão dos alunos com NEE.

Diante disso, o objetivo do presente artigo consiste em analisar a construção do planejamento educacional com base na individualidade do aluno com NEE e na inclusão da família no processo de aprendizagem dele.

Assim, surge o seguinte questionamento: O planejamento educacional individual e a inclusão da família podem contribuir com a aprendizagem do aluno com necessidades especiais? Para responder ao objetivo proposto, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica.

A busca por uma educação inclusiva, perpassa primeiramente, pelo acolhimento às famílias e, as deficiências e ou transtornos que

as crianças possuem são incluídos a posterior. Uma relação de acolhimento e conhecimento inclusivo faz com que a família acredite na educação do seu filho.

Mas para que esse processo se efetive, é necessário que o planejamento pedagógico seja centralizado no sujeito, oferecendo assim, estratégias de aprendizagem que busca o desenvolvimento individual que possa contribuir com a sua formação acadêmica e social.

Assim, antes do processo de inclusão na sala de aula, há uma necessidade primeira em acolher as famílias e ou responsáveis pelos alunos com NEE, seja ela pedagogicamente, ou no requisito de “acolhimento” mesmo.

Para tanto, este artigo apresenta-se em três capítulos: o primeiro capítulo apresenta o contexto inclusivo no Brasil, desde a década de 16 com a inserção do modelo de reabilitação das pessoas para o retorno das atividades, até a constituição de 1988 com a concepção da educação inclusiva. No segundo capítulo, será discorrido sobre o planejamento educacional inclusivo e a importância da família no processo de aprendizagem do aluno. E no último capítulo, os desafios enfrentados pelos educadores serão apresentados, juntamente com a importância da formação continuada de todos os profissionais que atuam com os alunos com NEE.

2. O contexto inclusivo no Brasil

A educação inclusiva no Brasil, surge na década de 16, mas teve a sua efetivação após a segunda guerra mundial, impulsionados pelos modelos de reabilitação das pessoas para o retorno das atividades.

Há uma dicotomia sobre o processo de educação inclusiva. Ao mesmo tempo que há a educação especial, há a educação comum. Para Fortunato (2007) essa se apresenta com a integração e a segregação e a sua discussão no campo teórico, se dá com base nos desafios que os professores enfrentam a cada dia.

Educação Especial e Educação Comum. Integração e Segregação. Discutir a educação de crianças deficientes e sua integração social tem se constituído num grande desafio de pro-

fissionais da área dos que atuam diretamente com essa clientela (FORTUNATO, 1997, p.134).

E é diante desses desafios que Mantoan (2003) descreve a inclusão como um antagonismo gerado na via de integração, que se constitui fator das perspectivas, discussões e análises dos processos, em prol da promoção dos direitos de todos. Os termos integração e inclusão geram debates de ideias entre os estudiosos das áreas de educação e saúde em razão da verossimilhança entre os mesmos, embora os pontos de divergência apresentem-se possibilidades diferentes.

A discussão em torno desses dois modelos gera, ainda, muitas polêmicas nas áreas de educação e saúde, em razão da semelhança de significados que os dois vocábulos assumem. No entanto, a autora alerta que os termos devem ser usados para expressar “situações de inserção de diferentes e que se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes” (MANTOAN, 2003, p. 21).

Segundo Martins (1996), a educação especial no Brasil classificava os alunos de acordo com a deficiência e suas peculiaridades que limitavam o acesso ou permanência nas classes comuns de ensino. Tendo o atendimento em separado eram excluídos da socialização e das atividades destinada aos outros estudantes. Situação que mudou com a alteração das práticas educacionais em respeito aos marcos legais.

Assim, a Educação Especial no Brasil desenvolveu-se, a princípio, segundo um modelo médico-patológico no qual o aluno era classificado de acordo com o grau de deficiência e percebido como tendo limitações que o faziam necessitar de ajuda especial, em separado dos demais. De acordo com essa visão, a educação especial era considerada um serviço à parte, isolado do sistema educacional geral e destinado às pessoas que, por possuírem peculiaridades ou limitações específicas, não conseguiam se beneficiar das situações comuns de ensino (MARTINS, 1996, p. 27).

A primeira Constituição Federal do Brasil de 1824 de acordo com Gaio e Meneghetti, (2004) já preconizava a instrução primária e gratuita a todas as pessoas com ensino de ciências, belas-artes e artes. Porém, o termo “todos” excluía os menos favorecidos, pessoas com deficiências ou com dificuldades de aprendizagem por diversos motivos e os colégios e universidades eram criados para os capazes de desenvolverem-se de forma harmônica.

Na história brasileira, a primeira Constituição Federal, promulgada em 1824, registrou o “compromisso” com a gratuidade da instrução primária a “todos os cidadãos” e com a criação dos colégios e das universidades onde seriam ensinados os elementos das ciências, belas-artes e artes. No entanto, a expressão “todos os cidadãos” não se referia à massa de trabalhadores que, em sua maioria, era composta de escravos, nem às pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais (GAIO e MENEGHETTI, 2004, p. 21).

De acordo com Brasil (2010) iniciou-se e teve o ápice entre os anos de 1970 e 1980 do atendimento dos direitos das pessoas com deficiências e o respeito às condições dos alunos nas escolas com a “integração”. No entanto o estabelecimento de normas expressas em termos, como: “sempre que possível”, “desde que capazes de se integrar” e outros que restringiam os direitos básicos de ir e vir, de saúde, de trabalho, de educação, de lazer, da forma como são postos hoje teve alguns objetivos frustrados ou com resultados que ressaltava as diferenças. Após a promulgação da constituição de 1988 as políticas públicas educacionais embasadas na legislação e nos marcos legais buscam a ruptura com os modelos excludentes e proporcionam a inclusão com igualdade para todos, fatores que ressaltam os avanços do Brasil para a inclusão.

O Brasil se destaca nos últimos anos pelos avanços relacionados à efetivação do direito de todos à educação, estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e fundamentado no paradigma da inclusão, nos direitos humanos e na articulação

entre o direito à igualdade e à diferença os quais abriram caminhos para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. A concepção de educação inclusiva que orienta as políticas educacionais e os atuais marcos normativos e legais rompe com uma trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiências, alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns de ensino regular e da disponibilização do atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2010, p. 07).

Morin (1996), afirma que a mudança para a concretização dos objetivos de inclusão deve partir do individual para o coletivo. Quando exaltamos o “eu”, suprimimos o conjunto de pessoas em nosso círculo de convivência, pois, os mesmos estão inclusos em nosso interior que rege pensamentos, sentimentos e ações. O princípio da inclusão tem elo inquebrável com a exclusão quando se busca a perfeição e disciplina, o pensamento preconceituoso separa e reduz as oportunidades dos ditos menos qualificados.

Para atingir esse objetivo, mostra-se útil a elaboração teórica que propõe a reforma do pensamento mediante a aplicação do princípio da complexidade. Ao tratar da noção de sujeito humano, anota que há dois princípios associados: o princípio de exclusão e o de inclusão. O que é o princípio de exclusão? Qualquer um pode dizer “eu”, mas ninguém pode dizê-lo por mim. Esse princípio de exclusão é inseparável de um princípio de inclusão que faz com que possamos integrar em nossa subjetividade outros diferentes de nós, outros sujeitos. Por exemplo, nossos pais fazem parte desse círculo de inclusão (MORIN, 1996, p. 50-51).

Segundo Brasil (2010) para concretização de políticas públicas eficazes conta-se com os resultados do Censo Escolar/MEC/INEP, através deste diagnóstico anual a implementação de ações desde acessibilidade, a formação docente, proporcionam segurança

e oportunidades a todos os alunos. Os profissionais do atendimento especializado em conjunto com os professores regentes têm acesso aos indicadores da educação especial o que aperfeiçoa a busca pela inclusão. No entanto há muito que fazer para que profissionais e alunos, juntamente com a sociedade brasileira compreendam e efetivem o paradigma inclusivo.

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. (BRASIL, 2010, p.16)

Na visão de Cavalleiro (2006), quando a escola se omite e deixa de trabalhar com dinamicidade os valores da igualdade de raça, gênero e os direitos de todos permite a exclusão através dos sentimentos de superioridade e desigualdades. O medo, a insegurança e o desconhecimento devem ser substituídos pela busca de conhecimentos. É imprescindível que a educação avance no diagnóstico, prevenção e combate às diferenças na escola e na sociedade.

Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. [...] É imprescindível, portanto, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito. (CAVALLEIRO, 2006, p.21).

Como foi bem exposto pelo autor, há a necessidade de conhecer os problemas que os alunos com necessidades educacionais necessitam e a partir do conhecimento, principalmente, no que se refere as legislações sobre a inclusão, poderá ter seus direitos efetivados.

3 O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INCLUSIVO

A efetivação de uma educação inclusiva, tem como base legislações federais e estaduais que visam a escolarização das pessoas com necessidades educativas especiais. Contudo, surge a necessidade de um planejamento que vise centralizar na instituição como um todo, ou seja, que atenda a demanda tanto do aluno regular quanto do aluno com NEE (VALADÃO e MENDES, 2018).

Para Valadão e Mendes (2018) ainda há a necessidade de criar um planejamento que seja centralizado no sujeito, proporcionando a ele um desenvolvimento individual que possa contribuir no futuro com o seu processo profissional. Para os autores, “o planejamento individualizado pode ser tanto “escolar”, ou “educacionais”, com maior abrangência, por se preocupar em atender às demandas da vida em comunidade” (VALADÃO e MENDES, 2018, p.5).

A Implementação da Política Nacional de Educação Inclusiva, iniciada em 2008 no país, busca assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais, a sua efetiva inclusão, seja o aluno com deficiência ou até com altas habilidades/superdotação. Após a implementação dessa política pública, os índices de alunos com deficiência aumentaram na educação regular, o que foi um ganho para aqueles que não tinham acesso a uma educação especializada (MAGALHAES, CORRÊA e CAMPOS, 2018).

Dentro da perspectiva educacional, existe o currículo formal que busca padronizar o conteúdo para todos os alunos, sem a preocupação com as especificidades e o planejamento educacional individual, que auxilia o currículo formal com a possibilidade de atender a demanda dos alunos com necessidades educativas especiais (VALADÃO e MENDES, 2018).

Quadro 01 – Atributos do planejamento centrado na instituição e centrado na pessoa

Planejamento centrado na instituição	Planejamento centrado na pessoa
1. Conduzido por um ou poucos profissionais	1. Promovido por grupos de pessoas
2. Participantes são normalmente adultos e profissionais	2. Participantes envolvem profissionais, familiares, a própria pessoa público-alvo da Educação Especial, seus pares, ou seja, todos e todas que participam de modo direto ou indireto do processo de escolarização.
3. Processo Orientado a uma finalidade, designado a atender requerimentos burocráticos.	3. Processo reflexivo e criativo, designado para adquirir informações.
4. Informações são prestadas, relatórios lidos, dados de avaliações formais são valorizados.	4. Informações são compartilhadas e avaliações formais e informais são valorizadas.
5. Interesses pessoais ou de grupos de profissionais são priorizados.	5. As várias ideias de todos os participantes na reunião são altamente valorizadas, ou seja, todos têm voz.
6. Perspectiva é baseada nos limites e necessidades, mas, primeiramente, vêm a disponibilidade e o interesse da instituição.	6. Perspectiva é baseada na individualidade e as necessidades do indivíduo são priorizadas e não os da instituição. Se necessário, são criados ou modificados serviços e suportes.
7. Profissionais são pagos, especificamente, para reunir informações para desenvolver os objetivos do planejamento.	7. Membros do círculo pessoal e de parte do apoio escolar também são envolvidos no desenvolvimento dos objetivos do PEI.
8. Planejamento é tratado como um “mal necessário”.	8. Planejamento é tratado como algo promissor.
9. Não tem foco na aprendizagem da autodefensoria ou no exercício da advocacia por familiares/pares.	9. Destaque no indivíduo, na família e nos amigos, visando ao empoderamento para participar nos encontros de planejamento. Profissionais e paraprofissionais podem ser alterados durante o processo de ensino-aprendizagem do estudante, mas sua família, principalmente, pais e/Ou responsáveis legais, permanecem.

Fonte: VALADÃO e MENDES, 2018, p. 6 Cit in KEYES e OWENS-JOHNSON (2003)

Com os novos rumos da Educação inclusiva, a escola que almeja sucesso nos objetivos da inclusão, apesar das limitações e dificuldades deve primar pelo planejamento alicerçado na busca do bem de todos, tendo como núcleo, as pessoas e não o conteúdo. Diante dessa circunstância (LUCKESI, 2011. p.17), afirma que “[...] o ato de avaliar é a forma de investigar o resultado que se espera, e o instrumento de avaliação deve conter sistematizado tudo que foi ensinado para o estudante e não pode ser perguntas aleatórias”.

A reflexão e os tratamentos dados aos indivíduos com respeito as suas características, habilidades e necessidades ao elaborar o planejamento com foco na aprendizagem se destaca e evidencia a participação de forma ativa dos sujeitos da educação: alunos, famílias e profissionais e todos devem ser envolvidos no PEI.

Um programa elaborado para cada criança e desenvolvido interdisciplinarmente de maneira a valorizar suas capacidades, estabelecer metas e objetivos, delimitar serviços especiais necessários, orientando a forma de escolarização mais adequada, bem como os procedimentos de avaliação, desempenho e controle do mesmo (MANZANO, 2001, p.137).

O planejamento desenvolvido em equipe formada com a família e profissionais da educação são importantes, pois, considera o cotidiano da escola onde ocorrem os fenômenos educativos, portanto há melhor compreensão das necessidades dos alunos e das expectativas dos professores. Acolhe a todos sem perder de vista as necessidades, potencialidades e limitações.

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outros. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (FIGUEIREDO, 2009, p.143).

De acordo com Figueiredo (2009), a escola em sua dimensão pedagógica, deve trabalhar para promoção dos alunos com aspectos voltados para a política e a cultura. O professor que objetiva o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação humana em sua prática pedagógica, oportuniza a participação de todos os alunos, independentemente de suas diferentes necessidades ou habilidades. Dentro ou fora da escola, os alunos podem se relacionar com os outros grupos sociais e com condições de expor suas opiniões. Com atividades diversificadas trabalhar as áreas afetivas, cognitivas, física e social do aluno visa romper as barreiras e obstáculos para efetivação da inclusão de todos.

O processo de inclusão em nosso país tem sido implantado por determinações externas, oriundas de eventos mundiais que resultaram em declarações, sendo as principais a Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990; a Declaração de Salamanca, de 1994; e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada em 2007 em Nova York e, como Decreto, no Brasil em 2009 (Decreto BR 6.949, 2009). Tais declarações apresentam orientações que imprimem uma reforma nos modos de se organizar a escolarização dos alunos com NEE: sobretudo a classe comum passa a ser o local mais adequado para sua aprendizagem, e à escola cabe o dever de se organizar e se adaptar para atendê-los. (VITALIANO, 2019, p.3).

As modificações das políticas públicas baseadas na importância do ensino inclusivo para garantir melhorias na sociedade, tem o amparo da legislação e são muitos desafios a serem vencidos, mas, a legislação reconhece direitos dos alunos até então subjugados. Portanto, nas classes comuns, considerado o melhor lugar para aprendizagem, os professores enfrentam os desafios e contam com o apoio de profissionais formados para o AEE. “Os professores que atuam no atendimento educacional especializado, além da formação básica em Pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe atender”. (BATISTA e MANTOAN, 2005, p.09)

Na visão de Rosin-Pinola e Del Prette (2014) não são os alunos que precisam se adaptar na escola ou nas salas de aulas, mas a escola

com seu corpo administrativo e docente que necessitam preparar-se para receber e trabalhar com o todos os alunos. Por isso a importância da parceria e cooperação entre família, gestores, docentes e profissionais do apoio dos alunos com necessidades educacionais especiais. Na formação inicial, nem todos os professores obtiveram os conhecimentos básicos sobre inclusão, alguns estão graduados há muito tempo e nem buscam a formação continuada, por isso, a dificuldade sobressai e os desafios são muitos.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO

A inclusão escolar torna-se um desafio para os professores quando pensam e planejam para heterogeneidade, sem atentar-se para as diferenças, pois ocorrem situações que o mesmo, vê seu cenário acrescido de um ou mais alunos dificuldades ou deficiências, sem nenhum comunicado ou relatório sobre o aluno, o que aumenta seu despreparo para atender suas especificidades e singularidades. Considerando que: “tanto a representação que o professor faz do seu aluno quanto aquela que o aluno constrói acerca do professor, dão sentido as experiências que compartilham em sala de aula e são determinantes na aprendizagem e no ensino” (FERNANDES, 2013, p.214).

A escola inclusiva na atualidade, exige adequada formação do professor para assegurar sua capacidade de intervir no contexto em sala de aula, vencer os obstáculos e criar estratégias para assegurar o direito de todos a um ensino de qualidade.

A inclusão é uma questão de direitos, mas é, também, uma questão de atitude, que implica em mudanças na organização e na prática pedagógica da escola. Tais mudanças agregam dificuldades às atividades docentes, uma vez que tais profissionais se deparam com a necessidade de encontrar respostas para a turma, considerada heterogênea. (PIOVESAN et al, 2019, p.233)

Os impulsos dados nas políticas de educação, a partir do século XX, para real inclusão das pessoas com necessidades educacionais es-

peciais, foram motivados pelas mudanças estruturais na sociedade que, juntamente com os direitos a aprendizagem e a participação de todos, destacaram a diversidade como valor primordial para transformação das escolas. Reconhecem o direito de todos à educação, e o poder público, respeitando a legislação, criando oportunidades de formação plena, independente de sexo ou diferenças e necessidades apresentadas. “O foco do processo da inclusão repousa, justamente, na ação receptiva e acolhedora a ser desenvolvida pela sociedade para garantir que pessoas com deficiência e outros grupos marginalizados sintam-se totalmente integrados”. (FERNANDES, 2013, p.76)

O PDE público representado pela instituição escolar, reconhece o dever dos profissionais da educação a estarem em constante aperfeiçoamento, investindo em ações como formações continuadas, que venham ao encontro às necessidades que se apresentam. A valorização e incentivo para formação dos profissionais alavancam a carreira docente, por tratar-se de assunto de imensa responsabilidade, priorizar, na matriz curricular dos cursos de licenciatura, conteúdos voltados inclusão e à diversidade.

Considerando o caráter emergencial da atual política de inclusão escolar no Brasil, os professores das classes comuns se veem desprovidos de preparo específico para atender a esta população e, com isso, torna-se imperativo buscar estratégias que possam contribuir com este processo, concomitantemente à educação inclusiva. (PIOVESAN et al, 2019, p.239).

Uma das estratégias é conscientizar a comunidade escolar da importância da inclusão que, além de acolher a todos, necessita-se ter condições de atendimento. Dessa forma, favorece não só o acesso, mas, a permanência do aluno, acompanhando e respaldando sua trajetória escolar. A LDB-Lei de Diretrizes da Educação Nacional, reconhece a força e o poder que a educação exerce na formação do indivíduo. Com capacitação e aceitação da individualidade, constrói-se a identidade e motiva-se para enfrentar os obstáculos.

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao

ensino superior, precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem com princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século (FIGUEIREDO, 2009, p 141).

O professor precisa estar atento para a convivência em classe com empatia, acolhendo e sendo acolhido. Tratar a todos com igualdade, mesmo nos aspectos significativos referentes ao respeito à individualidade e que devem ser considerados diferenciadamente, pois cada caso é um caso e precisa ser analisado com atenção. Os professores conscientes e unidos por projetos interdisciplinares ou por oficinas ou uso de materiais adaptados para o ensino, bem como à confecção destes que serão as ferramentas favorecedoras da aprendizagem de todos os alunos, alcançarão melhores resultados. Daí a importância da atualização de conhecimentos, pois, toda a dinâmica da Formação contínua e desenvolvimento profissional resultam em trabalho colaborativo.

Surge, então, a potência que uma prática diferenciada dos professores, na qual a sensibilidade para pensar na adequação de materiais e demais recursos nas salas de aula sirva de exemplo para ampliar a educação inclusiva para além do indicado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), da LDB (1996) e do Decreto 7.611/2011, que dispõem sobre a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, e seus encaminhamentos; bem como os protocolos internacionais que orientam as ações referentes ao respeito, educação e interação com as pessoas com deficiência, a exemplo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2012), cujos protocolos orientam as ações no Brasil. (PIOVESAN et al, 2019, p.243)

Quando os professores criam para o aluno um ambiente rico de oportunidades educacionais com resultados favoráveis, a partir do trabalho colaborativo e a criação de recursos adaptados, valorizam a

prática pedagógica e o processo de ensino aprendizagem demonstra a eficiência da equipe educacional e em especial, dos professores. Além disso, os educadores precisam receber o apoio adequado e dispor de recursos especializados quando forem necessários. As adaptações e adequações também devem ocorrer no currículo escolar, para que possam atingir o nível ideal no processo de conhecimento.

A proposta da inclusão significa mudança nas condições de ensino e que essa mudança depende, em grande parte, da formação e atuação do professor, no sentido de conduzir práticas inovadoras, que favoreçam a participação de todos os alunos, entende-se que os materiais publicados precisariam ser acompanhados de orientações sobre as ações e habilidades que o professor deve apresentar para criar condições de aprendizagem para todos os alunos. (ROSIN-PINOLA E DEL PRETTE, 2014, p.345)

A adequação para uma aprendizagem de qualidade, deve iniciar com a proposta pedagógica, com respeito a individualidade e a subjetividade do educando, valorizando seu intelecto no processo de aprendizagem. Cada aluno, considerando a deficiência que apresenta, precisa ser atendido em suas características e necessidades, sendo necessário realizar as adaptações que se ajustam a sua realidade. As adaptações não serão facilitar, mas, oferecer as condições apropriadas, com os métodos e procedimentos adequados, que resultam positivamente na aprendizagem.

Para ser capaz de se situar numa nova organização de ensino e de gestão de classe, o professor precisa redimensionar seu sistema de crenças e valores. Dentre as diversas crenças que respaldam as práticas pedagógicas, ainda é muito forte a ideia de controle, especialmente no que se refere ao espaço. (FIGUEIREDO, 2009, p 142).

Segundo Rosin-Pinola e Del Prette, (2014) não basta propostas de adaptações e mudanças da escola e da prática docente, mas também avaliar, considerando seus desafios, limites e possibilidades. O agir

do professor do ensino regular, deve demonstrar motivação para vencer os limites e as dificuldades do processo de inclusão, com a participação efetiva nas alterações, adaptações e aceitar a mudança, todos considerando a possibilidade de ressignificação do seu trabalho docente.

Quando falamos do processo de formação professores de modo geral, especialmente da formação continuada, que é o alvo em questão, concebemos que deve ocorrer de modo reflexivo, embasada em conhecimentos teóricos e metodológicos e, acima de tudo, assumida com responsabilidade pelos profissionais envolvidos (VITALIANO, 2019, p.5)

Para Freire (2011) superação é palavra de ordem nas escolas onde ocorrem educação de qualidade e o docente se coloca como alguém que comunica um saber relativo. Pois, todo saber é prenúncio de outro que virá e traz consigo, a própria superação. Com a visão da escola como um espaço colaborativo, em que o trabalho dos diferentes profissionais essenciais ao fazer educativo articula-se, onde o respeito gera harmonia, apesar das divergências é possível à participação de todos colaborando para transformação.

De acordo com Rosin-Pinola e Del Prette, (2014) as mudanças, legislações e exigência na atualidade impelem o professor a buscar formação em todos os âmbitos educacionais, incluindo conhecimentos curriculares, habilidades de reflexão sobre sua prática e outras tantas habilidades para sua prática educativa. O fazer do professor é histórico, cultural e com competências socioemocionais.

O direcionamento compete à escola abrir-se às inovações, oportunizem a construção e a compreensão de valores, capazes de contribuir com a transformação da prática escolar, operacionalizando mudanças na sociedade, sob a estruturação de uma nova realidade em decorrência de seu compromisso político, social e pedagógico. Nesse contexto o professor então, passa a ter um caráter dinâmico, reflexivo, transdisciplinar com articulação dos saberes com vistas a toda a dinâmica escolar, o exercício pedagógico e sua formação continuada.

Conclusão

A relação parental da família com o aluno é considerada como um dos maiores pilares para a formação humana, isso porque a relação social é extremamente importante para o processo de aprendizagem do aluno. A busca por uma parceria entre a família e a escola, principalmente, quando envolve o processo de ensino do aluno com necessidades educacionais especiais é de extrema importância.

Assim, ao longo do artigo foi possível trazer todo o processo de planejamento educacional inclusivo que tem em seu escopo, a base das legislações estaduais e federais que corroboram para a efetivação do trabalho na escola.

Contudo, vale ressaltar que um planejamento inclusivo, necessita de uma proposta que seja centrada tanto na instituição quanto no sujeito. Buscar conhecer as especificidades de cada caso é muito importante para a tomada de decisão. Mas cabe lembrar que para além de uma proposta de formação inclusiva, é necessário que o educador esteja em constante processo de formação.

É sabido que a inclusão escolar é um desafio, contudo quando há uma motivação do professor para de fato buscar transpor todos os limites, a proposta inclusiva se faz presente. Assim, a forma e o conteúdo poderão contribuir com a formação dos alunos com necessidades especiais, mas a parceria com a família poderá trazer avanços positivos no resultado acadêmico do aluno. Ele se sente mais seguro quando pode contar com os familiares nesse processo.

Espera-se com este trabalho que a busca por formações e planejamento seja de fato um desejo das escolas inclusivas, tendo em vista que a proposta de inclusão já se faz uma realidade dentro das instituições públicas e privadas.

Referências

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 5. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legal da Educação Especial na Perspec-**

tiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2010.

CAVALLEIRO, E. Introdução. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006.

FERNANDES, Domingos. Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, jan./mar. 2013.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico. In: Mantoan, M.T.E. **O desafio das diferenças nas escolas.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

FORTUNATO, M. Educação e deficiência. In: Mantoan, M.T.E. Org. **A integração de pessoas com deficiências: Contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo, Edições Memnon, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. **Caminhos pedagógicos da Educação Especial.** Petrópolis: Vozes, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Tamara França de Almeida; CORRÊA, Roberta Pires e CAMPOS, Érica Costa Vliese Zichtl (2018). O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como estratégia para favorecer a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual: o caso de Júlio. **Revista Educação, Artes e Inclusão.** Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em:<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12007>>. Acesso em: 10/01/2020.

MANZANO, Esteban Sánchez. **Princípios de Educación Especial.** Madri/Espanha: Editorial CCS, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por que é? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, L. A. R. (1996) **Educação integrada do portador de deficiência mental: alguns pontos para reflexão**. Integração, 1996.

MORIN, Edgar (1996). A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PIOVESAN, J.B.; OLIVEIRA, F.N.G.; BRANCHER, V.R. e SILVA, S.L. A Formação do Professor na sala de aula: Atitude. **Revista do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão**. Universidade do Estado de Santa Catarina: UDESC, 2019. Disponível em: < <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13371/pdf> > Acesso em: 11/02/2020.

ROSIN-PINOLA, A.R. e DEL PRETTE, Z.A.P. Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas. **Rev. Bras.** Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, Jul.-Set, 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/02.pdf> > .Acesso em: 11/02/2020.

VALADÃO, Gabriela Tannus e MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**. Vol.23, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100261&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10/03/2020.

VITALIANO, C.R. **Formação de professores de Educação Infantil para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa**. Pro-posições, vol. 30, Campinas, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100516. Acesso em: 20/03/2020.

O PAPEL DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Márcia Virgínia Marques da Silva⁹

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema o papel do orientador escolar na perspectiva de mediação de conflitos no espaço escolar. A importância de evidenciar alguns contextos e ações desse profissional na relação com os educandos e como são feitas algumas interferências durante o processo de mediação. As questões norteadoras desse trabalho são destacadas no papel do Orientador Educacional na mediação de conflitos com os educandos, porém respeitando toda a vivência do discente no que se refere a sua cultura: hábitos e costumes.

O ponto alto desse artigo não está apenas em mostrar que mediar conflitos é uma conversa, mas em constatar que de uma conversa investigativa, com escuta assistida, pode-se diminuir ou sanar um conflito existente. Pôde-se assim dizer que sendo realizada todas as interferências necessárias mediada pelo orientador Educacional e com uma atenção maior para observância de alguns aspectos relevantes da

9 Pós Graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais do ensino Fundamental e Gestão, Orientação e Supervisão Escolar. Licenciatura plena em Pedagogia. marciamarquespb@hotmail.com

história de vida do educando, pois é mais fácil perceber as causas dos conflitos a serem mediados.

O objetivo primordial desse estudo é mostrar que para mediar conflitos é necessário autocontrole, foco para resolver a problemática, autoconhecimento e visão imparcial. De acordo com esse contexto as questões norteadoras que enfatiza esse trabalho são:

- A mediação de conflitos contribui para a aprendizagem dos educandos?
- O Orientador Educacional é importante na mediação desses conflitos?

Quando se fala no processo de mediar conflitos pressupõem-se que é necessário o diálogo entre os sujeitos evidenciados, diante disso é importante a investigação do conflito.

DESENVOLVIMENTO

É necessário entender para um bom relacionamento dos sujeitos e a parte que está sendo investigada, saber onde mora, o motivo por que escolheram a escola, se gostam de estudar na Unidade de Ensino, saber o motivo do incômodo. Ter confiança é fundamental para o educando acreditar no trabalho do orientador Educacional. O educando precisa ser respeitado dentro de sua vivência, sua rotina e seu mundo, a escola tem por obrigatoriedade respeitar e exagitar essas considerações. Freire (2008),

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária. (FREIRE,2008, p.30).

É nessa perspectiva que o Orientador Educacional necessita trabalhar para possíveis mudanças de comportamento e de rotina. Um dos papéis do Orientador educacional é investigar de forma clara cada um dos casos que precisam ser trabalhados, quando crianças ou adolescentes não estão disponíveis para realizar as atividades pedagógicas sugeridas pelo professor são direcionadas ao Serviço de Orientação Educacional os procedimentos a serem realizados são da seguinte maneira:

- Acolhimento no primeiro momento das crianças ou adolescentes, com um diálogo mostrando confiança, que é necessário no momento da escuta.
- Proporcionar o ambiente para que o educando possa se expressar.
- Relatar a conversa e evidenciar os pontos relevantes.
- Não deixar que a conversa termine sem o entendimento da importância da escola na vida do educando, enfatizando a necessidade das realizações das atividades para o sucesso escolar.

Depois que o Orientador educacional segue esses procedimentos, o próprio educando irá procura-lo justificar a não realização das atividades, claro que na maioria dos casos existem situações que as intervenções do orientador educacional serão de maior relevância, inclusive convidando os pais ou responsáveis a comparecerem no espaço escolar para acompanhamento e execução de uma rotina de estudo em domicílio, supervisionada. É importante ressaltar como é o cotidiano dessas crianças e adolescentes, com se relacionam, onde brincam, onde moram e o que conversam. Pois Oliveira (2012) afirma,

As crianças fazem do interlocutor depositário de suas angústias, temores, enfim, de suas experiências. Sua luta não é apenas pela sobrevivência, mas também por interlocutores, em um mundo difícil, contraditória, em que as duras penas vivem e querem compreendê-lo (OLIVEIRA, 2012, p.51).

Existe em cada criança e adolescente uma história de vida que precisa ser investigada e respeitada dentro do seu contexto que o Orientador Educacional precisa trabalhar, o conhecer é importante para que a interferência seja feita, porém dentro da realidade de cada família, levando em consideração que cada indivíduo aprende à sua maneira e em seu tempo.

Mediar conflitos é entender o outro dentro de suas possibilidades, é considerar o que é importante naquele momento para ser relevante e dialogado. É necessário fazer pensar para uma possível mudança de postura e de entendimento, parte importantíssima na mediação de conflitos é mostrar caminhos, direcionar orientações ao educando, fa-

zê-lo entenda que a sociedade necessita deles como indivíduo pensante, crítico e questionador. Wallon (2008, p. 09), “os conflitos podem ser reconhecidos, não como a negação, mas ao contrário como o fundamento dos processos que tendem ao mais completo desenvolvimento da pessoa ou do conhecimento”.

É fundamental a sociedade que as crianças e adolescentes estão inseridos, os percebam de modo partícula e subjetivo. É notório que precisamos um do outro para viver, exemplos bons devem ser seguidos, que a história do outro vale uma vida, a conversa, o acolhimento, entendimento e também a não aceitação. O contraditório enriquece e nos faz perceber o quanto forte somos. A escola deve valorizar os diálogos entre crianças e adolescentes no espaço escolar, pois a reconstrução dos diálogos na mediação dos conflitos é fundamental. As circunstâncias de se colocar no lugar do outro, evidenciando um olhar diferenciado enquanto educador para com as crianças e adolescentes.

A relação do Orientador educacional e educando não necessariamente deve ser harmoniosa, o profissional deve mostrar segurança, entendimento e postura para conseguir conquistar o educando, relatar sempre o comportamento inadequado e fazê-lo compreender onde precisa melhorar. Nem sempre o Orientador Educacional irá ser compreendido, porém vem a indispensabilidade da imposição por parte do profissional em exercício fazendo com que o outro entenda o que é melhor naquele momento e se não for feito o melhor resultará em consequências que virão e não saberemos de que forma se dará.

Os apontamentos de exemplos vividos e caminhos seguidos devem ser realizados assim que percebido a resistência no diálogo de forma direta pelo Orientador Educacional, se o educando demonstrar nervosismo e insegurança em suas ações faz-se necessário uma investigação dessas ações com direcionamentos de encaminhamentos que necessariamente devem ser feitos e acompanhados. Nesse momento entra a comunicação do Orientador Educacional com a família para tentar entender o comportamento do educando. Certamente haverá dificuldade com alguns encontros entre família e o Orientador Educacional.

Os pais ou responsáveis precisam conscientizar-se da importância da conversa para buscar, entender e intervir da melhor forma possível

no comportamento do educando. Na maioria dos casos inclusive os mais complexos de mediação de conflitos, há uma indispensabilidade da ajuda de outros profissionais como: psicopedagogo, neuropsicopedagogo, psicólogo, assistente social, neurologista e psiquiatra. A escola se apropriará do retorno através dos laudos, relatórios, parecer social e outros, obtidos pelos pais ou responsáveis. Nesses casos a mediação de conflitos entre Orientador Educacional e educandos continuam de forma que exista um motivo real para o conflito, devendo ser respeitado. Wallon (2007) salienta que,

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade (WALLON, 2007, p. 198).

De acordo com as palavras do autor, a afetividade e respeito é essencial entre a forma de tratamento para com as crianças e adolescentes e até onde poderemos ajuda-los e resgata-los, para aproxima-los de uma abertura e conhecimento de si mesmo ou até o afastamento oportuno e muitas vezes necessário para entender as situações criadas pelo educando externados em sala de aula. O Orientador Educacional precisa ficar atento a sinais importantes para sua atuação na mediação dos conflitos, como: se o conflito foi gerado há algum tempo e o Orientador Educacional não foi informado, se o conflito foi gerado em sala de aula momentaneamente, ou é conflito familiar.

Para agir profissionalmente o Orientador Educacional precisa atuar com compromisso e responsabilidade, pois Rangel (2015 p.89) enfatiza “como o profissional, comprometido com a função social da educação”. A cultura de um povo, na sociedade em que está inserido, suas modificações e aquisições de conhecimentos, fazem parte do contexto escolar de forma geral, sendo perceptível no dia a dia em sala de aula, pois é por meio do outro que garantimos a socialização e adequações necessárias para nos relacionarmos. Rousseau (1994, p.23) ressalta que “o aluno deve sobretudo ser amado [...]”. De acordo com as ideias

de Rangel (2015, p.11 ,16,47) são evidenciados vários tipos de conflitos que mais encontramos nas escolas nos tempos atuais “bullying: agressões físicas e verbais, conflitos na família: separação de pais, abandono parental e uso de drogas lícitas e ilícitas “.

O papel do Orientador Educacional na Unidade de Ensino é valorizar e zelar pela integridade física, moral, e intelectual das crianças e adolescentes no contexto escolar, priorizando as condições de igualdade para todos, levando em consideração o bem-estar e a permanência desses educandos na escola. Segundo Rangel (2015) salienta,

A Orientação Educacional tem, seguramente, contribuições de significativo valor para relações humanas na escola, em favor da integridade da pessoa, ambiente, da convivência. O diálogo, a presença a função mediadora dos Orientadores educacionais oferecem oportunidades dessas contribuições. (RANGEL,2015, p.59).

A função mediadora do Orientador Educacional é necessária e fundamental para compreender o outro, a prioridade da mediação se baseia no respeito e confiança.

É importante sermos tolerantes e principalmente respeitosos com as diferenças, para termos uma sociedade mais sadia, pessoas mais úteis, mais capazes de ajudar o próximo, onde a importância de confiar no outro seja resgatada e reconstruída. É vultoso no sentido mais notório de um bom vínculo afetivo que a confiança é a base para um entendimento entre as pessoas.

Nos últimos 50 anos houve mais desenvolvimento tecnológico do que em toda história anterior a Humanidade; isso trouxe uma série acelerada de ferramentas que turbinaram o nosso cotidiano, nos soterraram com novas tarefas e demandas e nos tornaram reféns dessa mesma tecnologia. Aquilo que era uma promessa (mais tecnologia =mais tempo livre) tornou-se um pesadelo; é obvio que a gestão central não é descartar a tecnologia, mais sim, rejeitar a submissão a ela, sendo capaz de garantir que o urgente não torne o lugar importante. (CORTELLA,2016, p.155).

Esquecemos de conversar, de prestar atenção no indivíduo de se importar com a história do outro, nos tornando presos em uma bolha amarrados nós.

De acordo com o contexto histórico brasileiro existe legislação que fundamenta e legaliza o trabalho do Orientador Educacional nas Unidades de Ensino. A Lei Orgânica do Ensino Industrial no período dos anos 40, em 1942, criou-se o OE (Orientação Educacional). No decreto Lei número 8.680, de 1946, no artigo 50, foi criado o Serviço de Orientação Educacional nas escolas técnicas e Industriais, desempenhando práticas adequadas para uma boa sociabilidade. Já a Lei 5.692/71 no artigo 71, foi declarada a retirada da profissão do Orientador Educacional nas Indústrias e Escolas Técnicas. No Decreto Lei 72846/73 no artigo 1, declara que a função do Orientador educacional deve prestar exclusivamente assistência ao educando em consonância ao interesse do Estado, pois o indivíduo dominador subordinado ao sujeito dominante. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96, fundamenta o trabalho do Orientador nas públicas e particulares.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LDB 9394/96).

Esta Lei vem para garantir o trabalho profissional do Orientador Educacional nas escolas, A pós a Lei 9394/96 no artigo 64, criou-se o parecer do CNE/CP número 3, no artigo 4 que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais nos cursos de Pedagogia,

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras

áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

De acordo o parecer CNE/CP, Grispun (2008) afirma,

Diante dessas indicações e novas diretrizes curriculares, destacamos que a formação dos supervisores e orientadores educacionais não é mais realizada de um modo geral na graduação, e sim em nível de pós-graduação. Os licenciados, hoje, em Pedagogia estão relacionados à Educação Infantil e às séries iniciais, bem como às áreas de atuação contempladas nas grades curriculares de seus cursos (CRISPUN 2008, p. 156).

O Código de Ética dos Orientadores Educacionais vem para enfatizar os objetivos estabelecendo normas sobre o papel do Orientador Educacional.

Artigo 1º- Explica sobre os deveres fundamentais do profissional da Orientação Educacional:

- a) exercer suas funções com elevado padrão de competência, senso de responsabilidade, zelo, descrição e honestidade;
- b) atualizar constantemente seus conhecimentos
- c) colocar-se a serviço do bem comum da sociedade, sem permitir que prevaleça qualquer interesse particular ou de classe;
- d) ter uma filosofia de vida que permita, pelo amor a verdade e o respeito à justiça, transmitir segurança e firmeza a todos aqueles com quem se relaciona profissionalmente
- e) respeitar os códigos sociais e expectativas morais da comunidade que trabalha;
- f) assumir somente a responsabilidade de tarefas para as quais esteja capacitado, recorrendo a outros especialistas sempre que necessário;
- g) lutar pela expansão da Orientação educacional e defender a profissão

h) respeitar a dignidade e os direitos fundamentais da pessoa humana;

i) prestar serviços profissionais desinteressadamente em campanhas educativas e situações de emergência, dentro da sua possibilidade.

Artigo 2º-É vedado ao Orientador Educacional:

a) encaminhar e orientar outros profissionais, visando fins lucrativos;

b) aceitar remuneração incompatível com a dignidade da profissão;

c) atender casos em esteja emocionalmente envolvido, por certos fatores pessoais ou relações íntimas; dar aconselhamento individual através da imprensa falada ou escrita;

d) desviar para atendimento particular próprio os casos da instituição onde trabalha;

e) Favorecer de qualquer forma, pessoas que exerça ilegalmente e, em desacordo com este Código de Ética, a profissão do Orientador Educacional.

Artigo 3º - Do sigilo profissional. Guarda sigilo de tudo que tem conhecimento, como decorrência de sua atividade profissional que possa prejudicar o orientando.

Parágrafo. Único: Será admissível a quebra de sigilo quando se trata de caso que constitua perigo iminente:

a) para o orientando;

b) para terceiros.

Artigo 4º-Assegurar em qualquer informação sobre o orientando só seja comunicada a pessoa que a utilize para afins profissionais, com a autorização escrita por parte do mesmo, se maior, ou dos pais se menor.

Título II-das relações profissionais

Capítulo I- Com o orientando

Artigo 5º-Esclarecer ao orientando os objetivos da Orientação educacional, garantindo-lhe do direito de aceitar ou não sua atividade profissional.

Artigo 6º-Proteger a identidade do orientando, assegurando o sigilo dos dados que lhes dizem respeito.

Artigo 7º-Promover assistência continuada, sem interrupção exceta por motivos relevantes.

Artigo 8º-Usar, quando necessário, e com a devida cautela, instrumentos de medida – testes de nível mental, de inteligência, de aptidões e escalas de atitudes- como técnicas pertinentes ao trabalho do Orientador Educacional.

Capítulo II – Com os Orientadores educacionais

Artigo 9º-Abster-se de interferir junto ao orientando, cujo processo de Orientação Educacional esteja em cargo de um colega, salvo quando solicitado.

Artigo 10º-Dispensar a seus colegas apreço, considerações e solidariedade, que reflitam a harmonia da classe.

Parágrafo único: O espírito de solidariedade não pode induzir o Orientador a ser conivente com a conduta profissional inadequada do colega.

Capítulo III- Com outros profissionais

Artigo 11º -Desenvolver bom relacionamento com os componentes de outras categorias profissionais.

Artigo 12º- Reconhecer os casos pertinentes aos demais campo de especialização, encaminhando-os aos profissionais competentes.

Capítulo IV-Com a instituição Empregadora

Artigo 13º -Respeitar as posições filosóficas e religiosas da Instituição em que trabalha, tendo vista o princípio constitucional de autodeterminação.

Artigo 14º-Realizar seu trabalho em conformidade com as normas propostas pela instituição e conhecidas no ato de admissão, procurando o crescimento e a integridade de todos.

Capítulo V-Com a Comunidade

Artigo 15º-Facilitar um bom relacionamento Instituição x Comunidade.

Artigo 16º-Respeitar os direitos da família na educação do orientando.

Artigo 17º-Empenhar-se pôr uma crescente aproximação entra a família e a instituição.

Capítulo VI- Com entidade de Classe

Artigo 18º-Procurar filiar-se a entidades de classe.

Artigo 19º-Colaborar com os órgãos representativos de sua classe, zelando pelos seus direitos e jamais se escusando de prestar-lhe colaboração, salvo com justa causa.

Artigo 20º-Comunicar a entidades de classe os casos de exercícios ilegal da profissão ou de conduta profissional em desacordo com este código.

Título III-Do Trabalho Científico

Capítulo I -Da divulgação

Artigo 21º-Divulgar resultados de investigações e experiências, quando isto importar em benefício do desenvolvimento educacional.

Artigo 22º- Observar, nas divulgações dos trabalhos Científicos, as seguintes normas:

- a)Omitir a identificação do orientando
- b)Seguir as normas estabelecidas pelas instituições que regulam as publicações científicas.

Título IV -Das disposições gerais

Capítulo! - Da divulgação cumprimento do código de ética

Artigo 23º-Divulgar este Código de ética é obrigação das entidades de classe.

Artigo 24º-Transmitir os preceitos deste código de Ética aos Estudantes de Orientação educacional é dever das instituições responsáveis pela sua formação.

Artigo 25º-Fazer cumprir, fiscalizar, prever e aplicar as penalidades aos infratores deste Código de Ética é competência exclusiva do Conselhos Federais e regionais de Orientação Educacional.

Artigo 26º-Este Código de Ética entrou em vigor após a sua publicação no Diário Oficial da União.

Foi colocado em observação que o código de Ética está registrado no livro de Atas número 02, da Federação Nacional dos Orientadores Educacionais-FENOE- datado de 18 de novembro de 1978 e prevalece até os dias atuais. (Revista de Orientação Educacional, Prospectiva- 1979).

CONCLUSÃO

Diante do exposto conclui-se que o papel do Orientador educacional é de fundamental importância dentro das escolas públicas e particulares, sabendo-se que há a necessidade de uma valorização maior do trabalho desse profissional no que se refere as parcerias da equipe gestora com órgãos competentes que trabalham com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e abandono intelectual.

De acordo com as pesquisas bibliográficas realizadas, observou-se que a mediação de conflitos dentro das escolas é essencial para o desenvolvimento integral dos educandos na sua saúde física e mental.

O papel do Orientador Educacional nesse contexto dar-se de forma ativa, flexível, investigativa, acolhedora, imparcial, inclusiva, mediadora na resolução de conflitos, proporcionando meios par o desenvolvimento formativo de crianças e adolescentes como cidadãos. Então o papel do Orientador Educacional na perspectiva de mediação de conflitos no espaço escolar, veio desmistificar uma postura arcaica, dominadora e ditadora. O Orientador Educacional entende que o seu

trabalho de mediação é simplesmente pautado em considerações feitas no entendimento no incenso, beneficência, benevolência no equilíbrio e na harmonia. Em função disso ressaltamos que o funcionamento do trabalho do Orientador Educacional dentro das escolas evidenciou-se na característica do diálogo na mediação de conflitos frente aos resultados da aprendizagem significativa dos educandos, sua frequência escolar e permanência na escola. No cotidiano das práticas do Orientador Educacional dentro das Unidades de Ensino, quando acontecem situações conflituosas entre educando, professores, pais ou responsáveis e demais funcionários da escola, os sujeitos são encaminhados aos Orientadores Educacionais em primeira instância, por esse motivo é de extrema importância as escolas terem esse profissional atuando de forma há mediar conflitos e sana-los para contribuir no aspecto harmonioso de toda comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394/96

BRASIL. *Código de Ética dos Orientadores Educacionais Fluminenses*. Disponível em http://www.asfoe.com.br/php/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=54. Acesso em: 07/05/2020.

BRASIL/CNE. Resolução CNE/CP n. 1. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação**.

CORTELLA, M.S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 15. ed-São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GRINSPUN, M.P.S. Zippin. *A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, NHD. **Recomeçar: família, filhos e desafios** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

RANGEL, Mary. **Orientação educacional e suas ações no contexto atual da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

REVISTA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, **Prospectiva** – Volume – 05 – Porto Alegre – RS – 1979.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie**. Edição bilíngue. França. Editora Paraula, 1994.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FAMÍLIA E ESCOLA: PARCERIA NECESSÁRIA PARA ERRADICAR O FRACASSO ESCOLAR

Francisca Oleania Torquato Leite

1 INTRODUÇÃO

O fracasso escolar está dentre os temas que, historicamente, faz parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira, ocupando uma dimensão em que se pretende analisar as causas que o define como problema social, abordando os aspectos da complexidade educacional e considerando o posicionamento dos gestores, professores e pais, representantes dos segmentos, no ambiente escolar, e enquanto agentes capazes de contribuir para a formação dos cidadãos.

No dia a dia, percebe-se, dentro do ambiente escolar, um grande entrave relacionado à ausência da família no acompanhamento dos filhos, no desenvolvimento da aprendizagem, à falta de limites dos pais em relação aos filhos e na dificuldade de assumir a grande missão de transmitir uma boa educação, que é uma contribuição para viver no mundo do saber. A ausência da interação família e escola traz implicações no fracasso escolar. Dando ênfase ao discurso de que a dinâmica familiar é a principal causa do fracasso escolar e traçando a origem do discurso corrente quando defende que a desestruturação provoca efeitos nocivos para o desempenho escolar da criança. Nessa perspectiva, surge o questionamento: qual a contribuição da relação família e escola para erradicar o fracasso escolar?

Reconhecendo a família como centro da vida social e evidenciando o seu crucial papel quanto à proteção, à afetividade e à educação, busca-se investigar a relação família/escola que é um tipo de organização publicamente reconhecida na legislação nacional. A importância da parceria família e escola, em todos os aspectos, seja através do papel que deve exercer os pais na escolarização dos filhos ou do olhar docente sobre o fracasso escolar, em que esse repense de maneira mais reflexiva sua prática pedagógica diante das dificuldades que surgem no âmbito escolar, devido às transformações ocorridas no ensino.

O estudo está fundamentado em autores, tais como ZAGO (2010) que destaca a relação da família com a escola na construção de diversas maneiras para o sucesso escolar; LIBANEO (2000), afirmando que a pedagogia familiar não deve se desarticular da pedagogia escolar; DAL'INGA (2011) que analisa o desempenho escolar como uma ação coletiva entre família e escola onde se inclui a relação da família com o docente; NOGUEIRA (2005), que destaca a relação família/escola na contemporaneidade e a trajetória escolar de alunos, cujos pais utilizam de diversas estratégias para o sucesso desse percurso, se aliando a escola e buscando o diálogo com os docentes. OLIVEIRA (2010), LOPEZ (2009), CARVALHO (2000), entre outros, os quais colocam implícitos ou explicitamente o papel da escola, dos docentes e da família para o desenvolvimento escolar dos alunos e a importância de suas ações participativas.

O estudo, assim realizado, contribuirá para despertar nos educadores/pais a importância do acompanhamento da família no processo ensino aprendizagem dos filhos e do envolvimento com a instituição escolar, uma vez que uma educação de qualidade contempla antes de tudo a adoção das diretrizes políticas e pedagógicas condizentes às vivências e aos conhecimentos dos alunos inseridos no seu meio, ao reconhecer e preservar suas particularidades socioculturais, na mesma instância em que se identifica a forma de atuação da família provocada pela escola nos espaços de discussão de resultados educacionais. Revela-se, nessa lógica, os aspectos relativos à configuração de condições de estudos, vinculados ao sucesso ou a ineficazes resultados, promovendo uma reflexão sobre o fracasso escolar, quanto à busca da construção do sucesso escolar. Qualquer mudança que se pretende de uma de-

terminada situação, requer o conhecimento da realidade das referidas instituições.

2 ASPECTOS TEORICOS METODOLÓGICOS

2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O fracasso escolar constitui-se uma preocupação da atualidade. Entre os envolvidos encontram-se, além dos governos, os professores, os pais e os alunos – principais protagonistas dessa discussão – buscando compreender o fenômeno e contribuir para a sua redução. Para Mendonça (2008), a resposta às indagações a respeito das possíveis causas e responsabilidades sobre o fracasso escolar exige primeiramente estudar a sua etimologia e conceituação, isto é, compreendê-lo a partir de sua historicidade e da realidade na qual ocorre.

Segundo Costa e Melo (1989) “a palavra *insucesso* vem do latim *insucessu(m)*, o que significa ‘Malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava’ ou ainda ‘mau resultado, mau êxito, falta de êxito, desastre, fracasso”. Assim, o termo evoca atributos pessoais positivos ou negativos. Ao analisar a etimologia das palavras sucesso/insucesso e bom/mau, Silva et. al. (1997), afirma que o termo fracasso teria uma conotação de “desastre, perda, mau êxito, malogro” em confronto com o sucesso que seria “*bom êxito e resultado feliz*” (grifos da autora) (op. cit. p. 2) depreendendo-se dessa análise, ser responsabilidade do aluno lograr sucesso ou, por um déficit pessoal, vir a fracassar.

Não há uma unidade semântica quando se pretende definir insucesso, mas alerta-se ao fato de o mesmo não poder ser visto apenas pelo ângulo estritamente escolar. A autora cita as diversas designações apresentadas por Benavente (1990, p. 28): “Reprovações, atrasos, repetência, abandono, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso”, ainda cita: “mau aproveitamento e mau rendimento escolar”. Essa autora adverte para a evidência – razão de tantas terminologias – da existência de um problema real e analisado, do critério dos resultados escolares.

No ponto de vista de Mendonça (2008), o insucesso escolar deve ser medido não apenas através dos resultados avaliativos da escola.

Ele também pode ocorrer quando o aluno não consegue se adaptar às normas vigentes na instituição; quando não consegue manter um comportamento adequado às exigências da comunidade escolar; quando não tem vontade de trabalhar; quando o aproveitamento é baixo; quando há deficiência na socialização e ainda quando há baixa autoestima dos alunos.

Embora o conceito de insucesso escolar traduza o não atingir de metas no final dos ciclos, dentro dos limites temporais estabelecidos, fenômeno que na prática se reflete nos valores das taxas de reprovação/retenção, repetência e abandono escolar, existe um outro tipo de *insucesso*, *não quantificável*, mas mais nefasto. Este refere-se à desadequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes factores com as necessidades do sistema social e dos seus subsistemas de emprego/trabalho (MARTINS, 2008.P.2).

Sendo assim, há forte indício da presença da ideia de fracasso na cultura das escolas, inclusive na legislação escolar, a qual já traz em seu bojo a previsão dessa ocorrência. Portanto, o insucesso escolar faz parte da lógica de políticas de exclusão que permeiam as instituições sociais e políticas. “Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação” (ARROYO, 2000 P.34).

Dessa forma, a escola que evidencia a exclusão na prática educacional, conseqüentemente reflete no processo da aprendizagem, ou seja, desvincula o discente de sua formação social e de sucesso, passando a ser uma instituição que às vezes não considera o conhecimento como ferramenta importante para o desenvolvimento no meio social.

Por outro lado, Bissoto (2009) mostra o fracasso escolar como fenômeno, em larga escala, de fracasso na escola, a falha imbricadamente individual e institucional para desenvolver os conhecimentos e modos de ser considerados próprios à instituição escolar. Conhecimentos e modos que, do ponto de vista da escola, são tidos como necessários e fundamentais para o sucesso do indivíduo na sociedade.

De acordo com essa autora, tal definição pode ser criticada por não explicitar a subjetividade ideológica presente em termos como fracasso e sucesso, ou ainda, os mecanismos elitistas da sociedade e das instituições escolares. A razão para a ausência de tais explicitações está na suposição de que essas formas de explicar e endereçar a questão do fracasso escolar, já é reconhecida e relativamente divulgada. Sem esquecê-las, considera-se que o fracasso escolar, enquanto fenômeno que se mantém refratário requer discussões que avancem tais posições. O fracasso escolar poderá ser compreendido como fenômeno que emerge, revela-se e se materializa, na forma das relações estabelecidas no cotidiano escolar, imbricadamente entre professor-estudante, estudante-estudante e estudante-família-escola.

Diante desse contexto, Conforme Bissoto (2009), essas relações formam um tripé fundamental na dinâmica da malha de interações que suporta e perpassa as práticas docentes e sociais, configuradas na escola, as quais marcam e são marcadas pelas relações escola/sociedade. A importância desse tripé está em favorecer, ou não, o sentimento de pertencimento (de envolvimento) do estudante em relação à instituição escolar, considerando-se que esse sentimento de pertencimento é essencial tanto para a constituição quanto para a qualidade do processo educacional. Quanto maior o sentimento de pertencer, de fato, à instituição escolar, menos alienado o estudante estará desse processo.

Sobre a questão fracasso escolar, há diversificados estudos que abordam viés diferentes. Analisam-se, não apenas, as dificuldades do aluno em adquirir as competências e habilidades necessárias ao processo ensino aprendizagem. Há fatores políticos, culturais, sociais e psicológicos que influenciam diretamente no desencadeamento do referido fracasso. Ou seja, não é algo ligado somente ao indivíduo, há a presença de fatores individuais e institucionais, políticos e sociais

2.1.1 O fracasso escolar no contexto brasileiro

Patto (1999), ao explicar a questão do fracasso escolar na escola pública brasileira, afirma que os estudos sobre escolarização e dificuldades de aprendizagem basearam-se, num primeiro momento, nas teorias racistas, vigentes desde o ano de 1870, quando os colonizadores

tinham os colonizados como seres inferiores intelectualmente e, como tais, incapazes de aprender. O auge dessas ideias racistas ocorreu no período de 1850 a 1930, quando os intelectuais brasileiros começaram a atentar para as questões da escola e da aprendizagem escolar sob a influência da filosofia e ciência francesas.

Os educadores do escolanovismo¹⁰, por volta nos anos vinte e trinta do século XX, empreenderam as pesquisas iniciais das concepções a respeito da maneira predominante de entender a escolarização das classes populares sobre o fracasso escolar. Nesse sentido, o ideal seria apontar as causas das dificuldades de aprendizagem não no indivíduo; mas sim, nos métodos, os quais deveriam ser determinados pela observação do indivíduo (este representando a natureza humana e não a especificidade de cada um) e de suas capacidades, denominados pelos estudiosos de fatores intraescolares. Vivia-se a crítica à escola tradicional e se formulou uma nova concepção de criança, observando as necessidades desiguais, assegurando o acesso ao conhecimento, reconhecendo a sua especificidade psicológica (mérito dos proponentes da escola nova). Os programas e métodos educacionais deveriam ser determinados pela observação do indivíduo e de suas capacidades e não por critérios externos (id, *ibid*). De acordo com Patto:

À medida que a psicologia se constitui como ciência experimental e diferencial, o movimento escolanovista passou de seu objetivo inicial de construir uma pedagogia afinada com as potencialidades da espécie, à ênfase na importância de afiná-la com potencialidades dos educandos. (id, *ibid*, p. 87).

Essa autora postula ainda, que a psicologia, a partir dos anos trinta, adotou a prática de diagnóstico e tratamento dos desvios psíquicos, passando a justificar o fracasso ou, no máximo, a tentar impedi-lo por

¹⁰Escolanovismo: Movimento de renovação do ensino surgido no final do século XIX e reforçado nas primeiras décadas do século XX. Iniciado nos EEUU chegou ao Brasil em 1882, e exerceu grande influência nas mudanças do ensino na década de 20, sob inspiração das ideias político-filosófico de igualdade entre os homens e direito de todos à educação (Portal do educador. Disponível em: <http://www.wikipedia.org/wiki/Escola_Nova>. Acesso em: 20.07.2011.

meio de programas psicológicos preventivos, baseados no diagnóstico precoce de distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil. Predominou a explicação psicologizante das dificuldades de aprendizagem

Segundo Patto (1999), até os anos setenta, houve um predomínio das explicações das causas do fracasso escolar em função das características biológicas, psicológicas e sociais dos alunos. Diante dessa realidade, começa a se consolidar a teoria da carência social com ênfase nas ideias do sociólogo Francês Pierre Bourdieu (2005), em detrimento à explicação que considerava os aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino como determinante desse fracasso. O termo social era empregado no sentido de déficit cultural dos usuários das escolas públicas, não contemplando a relação com a estrutura na qual se organizava a sociedade. Os psicólogos educacionais, de formação psicanalítica, psiconeurológica ou cognitivista perderam de vista a dimensão pedagógica do processo.

Durante os anos setenta, tentou-se superar, o discurso sobre as causas do fracasso escolar que passou a ser explicado pela teoria da Carência Cultural, por meio da qual se afirmava que as deficiências do ambiente cultural das chamadas classes baixas produziam a deficiência no desenvolvimento psicológico infantil, ocasionando as dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar. Tal manifestação é considerada por Patto (1999), como sutil, porém, a mais poderosa, de preconceito racial e social. No âmbito dessa teoria está a tese da diferença cultural como explicação para o fracasso escolar. A tese afirmava que a escola era inadequada para as crianças carentes, já que os professores da classe média utilizavam-se de métodos destinados às crianças da classe favorecida.

Na história da explicação do fracasso escolar, até os anos noventa, percebem-se avanços e retrocessos, como expõe Patto:

É importante notar que se nos anos de predomínio da teoria da deficiência cultural os aspectos intra-escolares receberam pouca atenção, na vigência da teoria da diferença cultural a responsabilidade da escola pelo fracasso ficou limitada à sua inadequação à clientela, à medida que as pesquisas vão desvendando mais criticamente aspectos da estrutura e funcionamento do siste-

ma escolar, ao invés de atribuir à clientela as causas do fracasso escolar ter sido superada, ela foi apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade do ensino que se oferece a essas crianças. Nesse sentido, a pesquisa no início dos anos 80 sobre o fracasso escolar repete, com algumas exceções, o discurso fraturado que predominou no período em que vigoravam as ideias escolanovistas, quando não repetem a tentativa de colagem destes discursos afirmando que a escola que aí está é inadequada à clientela carente (PATTO, 1999, p. 154).

Embora a pesquisa dos fatores intra e extra escolares nas dimensões pedagógicas, sociais, políticas, estruturais e funcionais da situação da escola e do ensino tenha ganhado novo fôlego, também as afirmações sobre as características da clientela continuaram as mesmas dos anos setenta, imunes à crítica da teoria da carência e a resultados de pesquisas que a puseram em xeque, caracterizando, assim, rupturas e ao mesmo tempo, repetição de conceitos já superados. Diante de todos os períodos decorridos, verifica-se que o fenômeno fracasso escolar se explica diante de classes sociais que vivem com as desigualdades sociais em um processo dinâmico das instituições escolares, em que se reproduz o insucesso tornando-se um problema nas escolas públicas brasileiras.

. Em um estudo realizado por Angelucci *et. al.*, (2004) sobre produções escritas, no período de 1991 a 2002, em mestrados e doutorados, na cidade de São Paulo, a respeito do fenômeno fracasso escolar – tanto nos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades, quanto nos da Fundação Carlos Chagas, – as autoras observaram, nas 71 obras selecionadas para análise, que o referido tema é compreendido como:

- Problema psíquico: A culpabilização das crianças e de seus pais (foco no aluno);
- Problema técnico: Culpabilização do professor (foco no professor);
- Questão institucional: A lógica excludente da educação escolar (foco na política pública como determinante do fracasso escolar);

- Questão política: Cultura escolar, cultura popular e relações de poder (foco nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e não reconhecer – e, portanto, desvalorizar – a cultura popular).

Para estabelecer esse projeto de reflexão e ação faz-se necessário, segundo a autora, estudos e aprofundamentos de todos, e de cada um, nas questões relativas à humanidade, à sociedade. “Repensar a sociedade exige que no mínimo se tenha conhecimento sobre ela” (op. cit. p. 10).

2.1.2 A influência da família e da escola no processo de ensino aprendizagem

É no ambiente familiar e escolar que o sujeito se prepara de acordo com os padrões culturais e sócios históricos pré-definidos para atuar na sociedade. Nesse sentido, é interessante realizar um estudo sobre as influências da família no processo de aprendizagem e sobre como se dá ou não o processo de articulação escola e família, já que ambas constituem-se como referenciais fundamentais para a formação do educando e é nessa articulação que a educação acontece de forma insubstituível. É necessário que haja a aproximação desses dois contextos a partir de uma ação coletiva, que complete a ação, uma vez que tanto o contexto familiar quanto o contexto escolar apresentam aspectos positivos e negativos.

Quanto à análise em desempenho escolar feita por Dal’inga (2011), alguns elementos construtivos dessa noção: conhecimento, comportamento e família, a autora retoma as conclusões que contribuem para relacionar a participação da família com o desempenho escolar: Segundo Dal’inga (2011. p. 23-24).

1- Família como responsável pelo desenvolvimento integral (e normal) das crianças- Considerando a noção de criança que precisa (e deve) ser percebida como um todo, os professores referiam-se à família como responsável pelo desenvolvimento integral e em

promover o desenvolvimento infantil e esse último com aprendizagem, às professoras posicionavam a família como responsável pelo fracasso escolar.

2-Mobilização do tempo família como sinônimo de mãe – explorando as falas das professoras, foi observado um deslizamento do termo família para o termo mãe. Nas referências das professoras acerca da importância da participação da família no contexto escolar destacava-se que a função de acompanhamento do desempenho escolar de seus filhos era atributo da mulher-mãe, independentemente de sua condição de mulher trabalhadora. Como mãe ela era responsabilizada pelo fracasso escolar de filhos e filhas, o que implicava posicionar algumas mulheres-mães – nesse caso, mulheres-mães pobres – como desviantes.

3-Investimento da escola na educação das famílias – considerando que a escola, enquanto instituição normalizadora investe em operações de classificação e valorização dos desvios, foi possível analisar, ainda, uma terceira questão: o modo como algumas famílias, principalmente das camadas populares, são posicionadas como alvo de práticas educativas e de controle sistemáticas.

Relacionados os sustentáculos formais da relação família/escola/educação, é importante pontuar segundo Dal'inga (2011) ainda alguns aspectos: em primeiro lugar, é preciso reconhecer que a família, independente do modelo como se apresente, pode ser um espaço de afetividade e de segurança, mas também de medos, incertezas, rejeições, preconceitos e até de violência. Em segundo lugar, na relação família/educadores, um sujeito sempre espera algo do outro e para que isso de fato ocorra é preciso que exista a capacidade de construir coletivamente uma relação de diálogo mútuo, em que cada parte envolvida tenha o seu momento de fala, mas também de escrita, no qual exista uma efetiva troca de saberes. A capacidade de comunicação exige a compreensão da mensagem que o outro quer transmitir e para tal faz-se necessário o desejo de querer escutar o outro, a atenção às ideias emitidas e a flexibilidade para receber ideias que podem ser diferentes das nossas.

Assim, é fundamental que se conheça os alunos e as famílias com as quais se lida, sobretudo que se conheça as dificuldades, seus planos, seus

medos e anseios. Enfim, que características e particularidades marcam a trajetória de cada família e conseqüentemente, do educando a quem se atende. Essas informações são dados preciosos para que possamos avaliar o êxito das ações dos educadores, identificar demandas e construir propostas educacionais compatíveis com a nossa realidade. Atualmente, há a necessidade da escola estar em perfeita sintonia com a família. Uma depende da outra, na tentativa de atingir um grande objetivo, que é o melhor futuro para o filho e educando conseqüentemente para toda a sociedade. O que faz a diferença no processo ensino aprendizagem é o acompanhamento dos pais e o esforço comprometido dos professores que às vezes é insuficiente. É perceptível a ausência dos pais, devido à correria do dia a dia, não dão atenção mínima aos filhos, ocasionando, assim, a dificuldade da família em resolver problemas gerados pelos filhos tanto no cotidiano escolar como no meio social.

Dal’Inga (2011), ressalta que na contemporaneidade, vemos se desenharem questões centrais para a análise da relação família-escola. A autora argumenta que, “no contexto da governabilidade neoliberal, a relação família-escola é reinscrita, ressignificada e reinventada, ganhando outros contornos”. Dal’Inga (2011, p. 113). A família torna-se parceira da escola, passa a compartilhar responsabilidade para gerir a educação das crianças, diminuir a evasão e a repetência; fiscalizar o uso dos recursos; auxiliar na aprendizagem dos conteúdos, entre outras incumbências.

Outras funções atribuídas à família e à escola na contemporaneidade, segundo Dal’Inga (2011, p. 111), é que enquanto a *aliança* entre família-escola pressupõe “uma distinção clara das responsabilidades, a parceria implica um compartilhamento de responsabilidades”. Sendo a família acionada como parceira da escola para garantir que a criança seja educada para entrar no jogo, permanecer no jogo e desejar permanecer no jogo - jogo esse entendido como processo de escolarização. Trata-se de uma parceria família-escola que envolve a identificação, o acompanhamento e o controle dos desempenhos - uma gestão dos processos escolares.

Na relação família-escola, Oliveira (2010), esclarece que, enquanto no enfoque sociológico a família é responsabilizada pela formação social e moral do indivíduo, no enfoque psicológico, ela é responsa-

bilizada pela formação psicológica. A ideia de que família é referência de vida da criança- o *locus* afetivo e condição *sine qua non* de seu desenvolvimento posterior – será utilizada para manter certa ligação entre o rendimento escolar do aluno e sua dinâmica familiar, colocando, a família no lugar de desqualificada. Nesse enfoque, as razões de ordem emocional e afetiva ganham um colorido permanente quanto ao entendimento da relação família-escola e da ocorrência do fracasso escolar. Nesse sentido, ganha status natural a crença de que “boa” dinâmica familiar é responsável pelo “bom” desempenho do aluno.

3 METODOLOGIA

O tipo de pesquisa realizada, diante do fenômeno em estudo, trata-se de uma pesquisa de campo. Franco (1985) refere-se à observação dos fatos e fenômenos como ocorrem na realidade, coleta, análise e interpretação de dados, com cunho de abordagem quali-quantitativa. De acordo com Laville & Dionne (1999) é quantitativa, pois reúne os elementos retirados da pesquisa em categorias, essas são utilizadas de formas objetivas, como frequência ou índices numéricos, para então chegar à análise das suas variáveis, como também mantém um cunho qualitativo, tendo a mesma base da categorização como a quantitativa

Com a modalidade descritiva, esse estudo procura descrever os passos e resultados obtidos diante dos objetivos propostos ao representar um nível de análise que permite identificar as características dos fenômenos, possibilitando, também a ordenação e classificação desses objetivos. Por meio do qual, objetiva-se analisar a importância da parceria família e escola na erradicação do fracasso escolar, sistematizando um direcionamento de outros objetivos de forma mais específicas, relacionadas a seguir:

- Levantar informações sobre os aspectos sociais e psicológicos que influenciam direta ou indiretamente no insucesso ou sucesso escolar dos alunos;
- Reconhecer fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem dos alunos quanto à visão dos professores;

- Caracterizar a interação família e escola e sua contribuição no desenvolvimento da educação dos filhos/alunos
- Compreender a importância da influência da família no processo ensino aprendizagem, abordando a atuação do professor.

Para cumprir os objetivos da presente pesquisa, foi realizado um estudo a partir de uma revisão bibliográfica com a contribuição de vários autores sobre o fenômeno fracasso escolar e a interação família – escola que tem despertado interesse e abordando o diálogo entre os envolvidos, principalmente por empregar uma metodologia qualiquantitativa.

Com fins de traçar um diálogo entre a literatura existente sobre a temática com os dados obtidos, esta pesquisa pautou-se nos estudos de: Patto (1999), Bissoto (2009), Mendonça (2008) Bourdieu (2005), Zago (2010), Benavente (1990), Arroyo (2000), Dal’Inga (2011), entre outros.

A pesquisa foi desenvolvida numa escola municipal da cidade de Aurora-Ceará Brasil. Sendo a população da referida pesquisa constituída por pais, professores e alunos das séries do ensino fundamental II. Escolheu-se o Ensino Fundamental II como referência da pesquisa devido aos maiores índices de fracasso escolar se encontrarem nessa categoria, como fica claro nas tabelas que seguem ao longo do trabalho.

A opção para a realização do estudo de campo na escola em foco se justifica por estar localizada em bairro de classe baixa, por atender uma demanda de alunos pertencentes às classes mais desfavorecidas e por apresentar um baixo nível de aprendizagem além da maioria dos alunos pertencer à zona rural. Para terem acesso à escola, esses discentes utilizam o transporte escolar fornecido por uma parceria entre estado e município, em que às vezes enfrentam alguns problemas tanto de percurso, quanto administrativo, dificultando ainda mais a situação dos estudantes.

A partir de uma revisão bibliográfica sobre o fenômeno em estudo, deu-se o segundo momento com a pesquisa de campo, ampliando a discussão com a participação dos segmentos do ambiente escolar, utilizando o instrumento de entrevista e questionário para a coleta e análise de dados. As entrevistas foram aplicadas para os pais e professores e os questionários aos alunos, baseado nas referências teóricas, organizados com a seguinte estrutura: primeiro bloco com identificação dos representantes dos segmentos

e o segundo bloco conhecimento e concepções sobre o tema da pesquisa. Em seguida foram sumarizados e interpretados os dados obtidos, adotando procedimentos específicos, ou seja, coerentes com os referidos instrumentos trabalhados, considerando o objeto em estudo. Sendo direcionado aos professores os subtemas: concepções sobre o fracasso escolar; a importância da parceria família e escola; visão do professor sobre o fracasso escolar e a prática pedagógica. Em relação aos pais subtemas constituídos sobre: concepção relação família e escola; fatores que influenciam no fracasso escolar; o processo de aprendizagem e as dificuldades humanas. Por parte dos alunos tratou-se da importância do acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos; interesse dos alunos em frequentar a escola; investigando, por exemplo se a escola por si só, conseguirá promover a formação dos alunos, inclusive, os fatores e aspectos determinantes do fracasso escolar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante do estudo, percebeu-se que a não participação familiar na vida escolar dos filhos é vista, nas escolas, como um entrave para o sucesso de aprendizagem, entretanto nesse estudo, comprovou-se que os pais que são coparticipativos do processo ensino aprendizagem têm conseguido melhor desempenho no processo educativo dos filhos.

Evidenciou ainda, que educadores devem desenvolver um trabalho junto aos pais para amenizar o problema em questão, fundamentando suas práticas com atividades que priorizem, sobretudo, um bom desempenho escolar do aluno na construção do conhecimento. Que educadores se conscientizem da importância da sua participação constante em formações continuadas, assim contribuindo para a sua prática em superar o fracasso escolar.

A análise da visão dos professores sobre o fracasso escolar trouxe a essa reflexão uma melhor percepção sobre o papel da escola, do professor e da família no processo pedagógico. Esses papéis foram os pontos essenciais, expostos pelos pesquisadores, no que se refere aos fatores que interferem no processo ensino aprendizagem.

Com relação às categorias relacionadas aos alunos obteve-se respostas que apontavam o acompanhamento da família como fator imprescindível para a aprendizagem dos filhos, partindo do incentivo tendo em vista a construção de um futuro mais promissor para essa geração.

Os fatores identificados no decorrer da pesquisa os quais foram apontados por pais professores e alunos como negativos foram: fator psicológico, afetivo, social, econômico e cultural, assim como as relações familiares. Diante da participação dos referidos segmentos, pode-se concluir que é um grande desafio erradicar o fracasso escolar, pois a função tanto da escola com da família são de relevância social, em busca de alternativas para superação do fracasso escolar.

5 CONSIDERAÇÕES

A partir desse estudo, foi possível verificar que o fracasso escolar é um problema que atinge uma grande camada da população brasileira, principalmente a classe social menos privilegiada sendo que se busca superá-lo através da parceria família e escola. Por esse ângulo, cabe a escola promover instâncias criativas com vistas a estabelecer diálogos com as famílias de seus alunos, integrando os pais nos projetos educacionais de forma que se sintam partícipe desse processo. O que equivale a dizer que a escola reconheça a importância da adoção de uma gestão democrática e participativa que provoque o envolvimento da família no processo ensino aprendizagem de forma que o trabalho coletivo seja um aparato para os desafios impostos pela realidade do sistema educacional brasileiro.

A relação entre as duas instituições tem sido muito discutida nos dias atuais, isso ocorre devido aos problemas enfrentados por profissionais da educação em sala de aula, como por exemplo, a indisciplina dos alunos, a falta de interesse, levando assim às dificuldades e a um baixo índice de aprendizagem. Neste sentido, é que professores recorrem aos pais no intuito de erradicar o fracasso escolar. É então onde se constrói a relação família escola em busca de resultados eficazes e eficientes no processo ensino aprendizagem.

Essa pesquisa elucidou uma importante contribuição no campo da educação, quanto às relações entre o sintoma do fracasso escolar, à parceria família e escola, à intervenção pedagógica e aos fatores que influenciam no insucesso escolar, evidenciando assim aspectos positivos e negativos tanto para o êxito quanto para o fracasso na aprendizagem dos educandos.

6 REFERÊNCIAS

- ARROYO. M.G. **Fracasso e Sucesso um pesadelo que perturba nossos sonhos.** Em aberto, Brasília, nº 71. 2000.
- ARROYO. M.G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS. A. E Moll, J. (orgs). **Para Além do Fracasso Escolar.** 3 ed. Campinas: Ed. Papirus, 2000 (p. 11-26).
- ANGELUCCI, C. B. [et.al]. O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar: um estudo introdutório (1991-2002). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, Jan/Abril, 2004.
- BENAVENTE, Ana. M. **A escola na Sociedade de classes.** Lisboa: Biblioteca do Educador Profissional Livros Horizonte, 1976. (p. 46).
- BENAVENTE, Ana. M. **Insucesso escolar no contexto português - abordagens, concepções e políticas.** Cadernos de Pesquisa e de Intervenção. Lisboa: n.1, 1990 (p.1-40).
- BISSOTO, Maria Luísa. O fracasso na escola. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 50, 2009, p. 81-98. Disponível em <<http://www.rieoei.org/rie50a04.pdf>>. Acesso em 21 de outubro de 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 2005.
- CARVALHO, M. E. P. **Relações entre família e escola e suas implicações de gênero.** Cadernos de Pesquisa, 110, 2000 (p. 143-155).
- COSTA, J. A.; MELO, A. S.. **Dicionário de Língua Portuguesa,** 6 ed., Porto: Porto Editora, 1989.

- DAL'IGNA, Maria Claudia. Família S/A. **Um estudo sobre a parceria família.** 2011, 182p Tese de doutorado Porto Alegre: Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2011.
- LAVILLE, C. DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 3ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MENDONÇA, Alice. **Insucesso escolar:** etimologia e definição. Grupo de Estudo, 2008. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/alicemendonca/conteudo/investigacao/insucesso.escolar.etimologia.pdf>>. Acesso em 20 de set de 2011.
- NOGUEIRA, M.A. **A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social /interrogações sociológicas** 2005. Disponível em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scie-lo/.php?pid=S0003-25732005000400005&script=sci_arttext. Acesso em 29 de dez de 2012
- OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de and Marinho-Araújo, CLAISY Maria. **A relação família-escola: intersecções e desafios.** Campinas: Estud. psicol. Mar 2010, vol.27, no.1, p.99-108. ISSN 0103-166X. Disponível em: http://.SciELO.br/SciELO.phpd pid=S 0103-16X2010000100012&scrip=_arttext. Acesso em 19 de set de 2011.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares- As contradições nos meios populares. In NOGUEIRA M. A; ROMANELLI, G. ZAGO N.(Orgs). **Família e escola: Trajetórias da escolarização em camadas médias e populares.** 5. edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010, (p.19 – 43).

**PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DE
EDUCAÇÃO (VOL. 1)**

Celso Gabatz, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo,
Giovanni Codeça da Silva e Walkyria Chagas da Silva Santos
(orgs.)

Tipografias utilizadas:
Família Museo Sans (títulos e subtítulos)
Bergamo Std (corpo de texto)

Papel: Offset 75 g/m²
Impresso na gráfica Trio Studio
agosto de 2020