# DIVERSIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS VOL. 2

### 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 Toríbio (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Peru)

Ricardo Medeiros Pimenta (IBICT, Rio de Janeiro)

Rogério Borba (UVA, Rio de Janeiro)

Rosangela Tremel (Juscibernética, Florianopolis)

Roseni Pinheiro (UERJ, Rio de Janeiro)

Sergio de Souza Salles (UCP, Petrópolis)

Telson Pires (Faculdade Lusófona, Brasil)

Thiago Rodrigues Pereira (Novo Liceu, Portugal)

Vania Siciliano Aieta (UERJ, Rio de Janeiro)

### ORGANIZADORES:

DÉBORA SOARES KARPOWICZ, ELAINE TEIXEIRA RABELLO, JUCINEIDE LESSA DE CARVALHO, ROGERIO BORBA DA SILVA

# DIVERSIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS

VOL. 2





PEMBROKE COLLINS Rio de Janeiro, 2022

## Copyright © 2022

# Débora Soares Karpowicz, Elaine Teixeira Rabello, Jucineide Lessa de Carvalho, Rogerio Borba da Silva (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 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.

### D618

Diversidade e políticas públicas / Débora Soares Karpowicz, Elaine Teixeira Rabello, Jucineide Lessa de Carvalho e Rogerio Borba da Silva (organizadores). – Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021.

v. 2; 376 p.

ISBN 978-65-89891-62-8

1. Ciência política. 2. Políticas públicas. 3. Direito. 4. Diversidade. I. Karpowicz, Débora Soares (org.). II. Rabello, Elaine Teixeira (org.). III. Carvalho, Jucineide Lessa de (org.). IV. Silva, Rogerio Borba da (org.).

CDD 320

# SUMÁRIO

ARTIGOS - EDUCAÇÃO	13
PANORAMA HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA AULA FRENTE À EDUCAÇÃO FORMAL	<b></b> 15
Gilcimar Bermond Ruezzene	
O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E A PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A ATUAÇÃO DO PODER JUDICIÁRIO PARA EFETIVAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO Maruza Rubia Cavassana	<b></b> 27
BRINCAR LÍQUIDO: ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE PAIS E FILHOS NA PÓS-MODERNIDADE	<b></b> 44
AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO DE URUÇUÍ-PI	<b></b> 59
LA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA MEDIA: UNA INVESTIGACIÓN DE CAMPO EN EL CETI MARÍA PIRES LIMA Lubia Faeth Alves Ferreira	<b></b> 73
ENSINANDO ATRAVÉS DA LUDICIDADE Luana Moraes Brambilla Cabral, Fabiana Diogo Da Rocha Bonini	, <b>.</b> 93

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DURANTE A PANDEMIA NAS REDE DE BIBLIOTECAS DA UPF
Lano Alves Costa
Lucimelc Alves Costa
Gisele Ferreira Albernaz
Daniela Medeiros Carlos de Souza
DINÂMICA EVOLUTIVA DO CURSO SUPERIOR DE PEDAGOGIA NA INSTITUIÇÃO ALFA
Renata Cristina Rocha Medeiros
Maria João Cardoso Carvalho
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: O QUE SABEM OS PROFESSORES SOBRE OS MARCOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?135 Alexsandro do Nascimento Santos Vanize Zambom Niederauer
A DISCRIMINAÇÃO POSITIVA E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PRIORITÁRIA EM FRANÇA149 Margarida de Cássia Campos
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL: A EVOLUÇÃO NORMATIVA DO PROGRAMA DE ENSINO INTREGAL DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO
A EVOLUÇÃO NORMATIVA DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E SUAS ADEQUAÇÕES NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19
OS EQUIPAMENTOS TECNOLÓGICOS AUXILIANDO COMO MEDIADORES NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
BEBÊS INVISÍVEIS: O PAPEL SOCIAL DESTINADO A ESTES SUJEITOS

A EDUCAÇÃO COMO MECANISMO DE INSERÇÃO DA JUVENTUDE NO MERCADO DE TRABALHO229
Joselaine Severo Carlotto Jaine Cristiane Wentroba
RACISMO INTITUCIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS COMUNIDADES CIGANAS EM PORTUGAL DO SÉCULO XV AO SÉCULO XX: ENTRE A EXPULSÃO/EXCLUSÃO, ASSIMILAÇÃO/INTEGRAÇÃO E RECONHECIMENTO244 Margarida de Cássia Campos
PRODUÇÃO DE TEXTOS EM PORTUGUÊS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II 256 Gisele Ferreira Albernaz Lucimelc Alves Costa Lano Alves Costa Daniela Medeiros Carlos de Souza
LITERATURA E ENSINO274 Detimar Pereira de Lima
DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) AO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS
OS IMPACTOS DA COVID-19 NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS POSTOS ÀS ASSISTENTES SOCIAIS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ299 Paulo Santos Freitas Junior
ETNOMATEMÁTICA E O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO — PANDEMIA DA COVID-19317 Elivane Leandro da Silva Lucianne Oliveira Monteiro Andrade
RESUMOS
O USO DA INTERNET NA EDUCAÇÃO

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA MANTER A QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR	347
AS INTERVENÇÕES DO GESTOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O INFLUXO NOS RESULTADOS ACADÊMICOS DOS ALUN OS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO -GRE - LIBERDADE, SALVADOR— BAHIA NO ANO 2015. Jafé Martins de Almeida	<b>3</b> 51
POLÍTICAS PÚBLICAS E GÊNERO: CONSTRUINDO O CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E DE COMBATE E ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER ATRAVÉS DA MÚSICA "MARIA DE VILA MATILDE"	<b></b> 357
A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	<b>.</b> 361
O HOMEM QUE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA QUER ENTREGAR À SOCIEDADE BRASILEIRA E O QUE ELA REALMENTE OFERECE: UMA ANÁLISE PRÉ E PÓS PANDEMIA	<b></b> 366
A EDUCAÇÃO SEXUAL SOB A ÓTICA DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA Carlos Antônio de Souza Ferreira Júnior Yanca Beatriz Santos de Almeida	<b>.</b> 371

# CONSELHO CIENTÍFICO DO CAED-Jus

- Adriano Rosa (Universidade Santa Úrsula, Brasil)
- Alexandre Bahia (Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil)
- Alfredo Freitas (Ambra College, Estados Unidos)
- Antonio Santoro (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
- Arthur Bezerra de Souza Junior (Universidade Nove de Julho, Brasil)
- Bruno Zanotti (PCES, Brasil)
- Claudia Nunes (Universidade Veiga de Almeida, Brasil)
- Daniel Giotti de Paula (PFN, Brasil)
- Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo (Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil)
- Denise Salles (Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)
- Edgar Contreras (Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colômbia)
- Eduardo Val (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
- Felipe Asensi (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
- Fernando Bentes (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil)
- Glaucia Ribeiro (Universidade do Estado do Amazonas, Brasil)
- Gunter Frankenberg (Johann Wolfgang Goethe-Universität -Frankfurt am Main, Alemanha)
- João Mendes (Universidade de Coimbra, Portugal)

- Jose Buzanello (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
- Klever Filpo (Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)
- Luciana Souza (Faculdade Milton Campos, Brasil)
- Marcello Mello (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
- Maria do Carmo Rebouças dos Santos (Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil)
- Nikolas Rose (King's College London, Reino Unido)
- Oton Vasconcelos (Universidade de Pernambuco, Brasil)
- Paula Arévalo Mutiz (Fundación Universitária Los Libertadores, Colômbia)
- Pedro Ivo Sousa (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)
- Santiago Polop (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina)
- Siddharta Legale (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
- Saul Tourinho Leal (Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasil)
- Sergio Salles (Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)
- Susanna Pozzolo (Università degli Studi di Brescia, Itália)
- Thiago Pereira (Centro Universitário Lassale, Brasil)
- Tiago Gagliano (Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil)
- Walkyria Chagas da Silva Santos (Universidade de Brasília, Brasil)

# **SOBRE O CAED-Jus**

O Conselho Internacional de Altos Estudos em Direito (CAED-Jus) é iniciativa consolidada e reconhecida de uma rede de acadêmicos para o desenvolvimento de pesquisas jurídicas e reflexões interdisciplinares de alta qualidade.

O **CAED-Jus** 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 o direito, sendo bem-vindos os trabalhos de acadêmicos de diversas formações;
- Democratização da divulgação e produção científica;
- Publicação dos artigos e resumos em livro impresso no Brasil (com ISBN), com envio da versão digital aos participantes;
- Interação efetiva entre os participantes através de ferramentas via internet;
- Exposição permanente do trabalho e do vídeo do autor, durante o evento, no site para os participantes;

O Conselho Científico do **CAED-Jus** é composto por acadêmicos de alta qualidade no campo do direito em nível nacional e internacional, tendo membros do Brasil, Estados Unidos, Colômbia, Argentina, Portugal, Reino Unido, Itália e Alemanha.

Em 2021, o **CAED-Jus** organizou o seu tradicional **Congresso Interdisciplinar de Políticas Públicas (ConiPUB 2021)**, que ocorreu entre os dias 27 e 29 de outubro de 2021 e contou com 50 Áreas Temáticas e mais de 250 artigos e resumos expandidos de 43 universidades e 22 programas de pós-graduação *stricto sensu*. A seleção dos trabalhos apresentados ocorreu através do processo de *peer review* com *double blind*, o que resultou na publicação dos livros do evento.

Esta publicação é financiada por recursos 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.

# **ARTIGOS - EDUCAÇÃO**

# PANORAMA HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA AULA FRENTE À EDUCAÇÃO FORMAL

Gilcimar Bermond Ruezzene<sup>1</sup>

# INTRODUÇÃO

Este ensaio tem como objetivo apresentar alguns elementos que caracterizam o processo de constituição da aula em sua configuração como é aceita atualmente pelo Estado e sociedade.

Consideramos como pano de fundo a história e suas mudanças políticas, sociais e culturais, a qual norteou nossa busca ao longo desta pesquisa bibliográfic, verificamos que para a escola contemporânea é difícil aceitar que ela não se constitui como a única fonte de conhecimento, o professor não é o "deus" guardião da chave do saber, ou ainda, que a aula, realizada em um lugar específico, que chamamos de escola, não é o único local onde se aprende.

Este ensaio tem sua configuração a partir de uma pesquisa bibliográfica, apresenta a nossa perspectiva a respeito da temática aula. Destacamos o aspecto histórico do que se cristalizou ao longo dos anos sobre esse tema.

Interessamo-nos em verificar de um ponto de vista histórico, quando e como se deu o processo de enxergar a aula como a concebemos atual-

<sup>1</sup> Atualmente doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha de pesquisa Cultura, Memória e Teorias Educacionais, sob orientação do professor Dr. Silas Borges Monteiro.

mente: um período temporal, estabelecido em um local físico fechado, e que em algumas situações é considerada como a única porta para adentrar ao mundo do conhecimento.

Segundo Silva (2008, p.17), a aula se constitui como "principal espaço/tempo da atividade docente". Talvez, a partir dessa afirmação, repousa confusão conceitual entre ao temos "sala de aula" e "aula". Assim, entendemos que quando se quer conhecer os elementos que constituem uma aula, acreditamos que é importante diferenciarmos os termos "aula" e "sala de aula". E assim, o faremos a seguir.

# 1. A AULA: UM PANORAMA HISTÓRICO

Ao considerarmos o período chamado de Idade média (entre os séculos V e XV), verificamos a ausência de um espaço físico específico para o atendimento aos alunos, quando se tratava da atividade de ensinar. Assim, o encontro entre aluno e professor poderia acontecer, por exemplo, na casa do aluno.

De acordo com Silva (2008, p.17), foi a partir do século XV que começou uma certa preocupação em relação a um local comum, além da sua arquitetura, para que se pudesse ensinar. É a partir desse momento que observamos uma disposição para os alunos, de forma enfileirada e um local de destaque para o professor, no espaço físico utilizado para se desenvolver a aula. Acreditamos que muito daquilo que temos da configuração atual, da estrutura física, do que chamamos de sala de aula, advém do que se estabeleceu na idade média.

Segundo Silva (2008, p.17), o termo sala de aula foi usado apenas no final do século XVIII numa referência para o local onde acontecia a aula. Vale ressaltar que nesse período não havia divisão de alunos por faixa etária, ou seja, não existia uma preocupação com a especificidade da infância.

Na idade média, segundo Silva (2008, p.18), a educação foi fortemente influenciada pela igreja católica. De forma especial, no ano de 1534, foi criada da Companhia de Jesus, que teve como marca principal a atuação na área educacional. Assim, os jesuítas fundaram inúmeras escolas e universidades, espalhadas por várias partes do mundo.

De acordo com Silva (2008, p.18), o método pedagógico empregado pelos jesuítas estava expresso no documento *Ratio Studiorum*, fundamenta-

do nas teorias de Aristóteles e São Tomás de Aquino. Em tal documento, a sala de aula é descrita por Dussel e Caruso (2003) da seguinte forma:

A sala de aula jesuíta era um espaço claramente recortado da vida diária, onde se falava apenas o latim e onde se ensinavam conteúdos literários clássico. O latim, o grego e a religião constituíam a essência do *curriculum*. Dentro da estratégia pastoral, a pedagogia jesuíta deu destaque à questão da atenção individual, provavelmente derivada da tradição da prática católica de confissão e absolvição, tão criticada pelos reformadores protestantes. Um dos obstáculos para esse método era o grande número de alunos na sala de aula jesuíta (calcula-se que no espaço pedagógico conviviam entre 200 e 300 alunos). Os jesuítas esforçavam-se para criar um método que conservasse tanto a individualidade quanto a educação em massa (DUSSEL e CARUSO, 2003, p.78).

Em relação à aula desenvolvida pelos jesuítas, segundo Silva (2008, p.21), apresentava uma dinâmica que privilegiava o individualismo, na qual se privilegiava o interrogatório, a memorização e a reprodução. Outra característica evidenciada na aula jesuíta era a competição. Ainda de acordo com Silva (2008, 21), essa estratégia tinha por objetivo "instigar a aprendizagem entre os alunos".

O modelo pedagógico, bem como, o formato de aula no Brasil, foi executado de forma oficial pelos jesuítas até o ano de 1759. A partir dessa data, a companhia de Jesus foi expulsa do Brasil sob o pretexto de "discordância político-ideológica" (Silva 2008, p. 21) do governo vigente. Verificamos assim, o desmonte total do sistema educacional implantado no Brasil pelos jesuítas até aquele momento.

As reformas educacionais no Brasil, após a era dos jesuítas, segundo Silva (2008, p.22), instituíram as seguintes propostas:

[...] o ensino laico e público, pregou a abertura do ensino às ciências experimentais tornando-o mais prático e utilitário, e definiu os conteúdos baseados nas Cartas Régias que defendiam a renovação dos métodos educacionais jesuíticos pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza (SILVA 2008, p. 22).

Com a reforma educacional, proposta após a saída dos jesuítas do Brasil, presenciamos a criação das "aulas régias", que inclusive preparavam os mais abastados a darem sequência nos seus estudos no velho continente. Seu formato tinha como predomínio as aulas individuais.

O modelo de aula individual, vigente até o final do século XVIII, sofreu inúmeras críticas por ser muito moroso, além de ser uma estratégia que atendia a poucos alunos simultaneamente. Foi nesse momento que verificamos a implantação do "ensino mútuo ou monitorial" (SILVA 2008, p.26). Com essa estratégia constatamos a proposta de se alterar o status dos alunos mais avançados, e promovê-los a "professores monitores". Essa estratégia proporcionava o atendimento de muitos alunos ao mesmo tempo e em um mesmo local.

De forma específica em relação ao ensino elementar, de acordo com Silva (2008, p.23), até meados do século XIX, percebemos um completo abandono por parte do poder público, ou seja, as aulas aconteciam em locais inapropriados ou nas casas dos professores, com um ensino onde se predominavam os métodos para a memorização.

Ao final do século XIX, aconteceram algumas mudanças na estrutura da organização do espaço escolar. Nesse período foram criados os grupos escolares, que reuniam várias escolas em um único prédio. Nessa época ocorreram diversas mudanças pedagógicas e curriculares. Segundo SILVA (2008, p.26), nesse momento, verificamos a inserção de algumas tecnologias junto às aulas, a saber os "globos, mapas, figuras, laboratórios, bem como mobília especial em substituição aos bancos sem encostos; ganhou espaço o quadro negro como importante recurso desse período".

Ainda de acordo com Silva (2008, p.28), em meados do século XIX, ocorreu o surgimento do "ensino simultâneo", que tinha o foco na atuação do professor e na atenção simultânea aos alunos. Essa estratégia proporcionava o controle de muitos alunos ao mesmo tempo por apenas um professor.

A partir do ensino simultâneo, observamos a separação dos alunos por idade e nível de conhecimento em oposição às classes heterogêneas que misturavam alunos de várias idades e níveis de conhecimento. Para a implantação do ensino simultâneo, foi fundamental a implementação de algumas tecnologias nas aulas como o livro, o caderno e o quadro de giz.

Foi também no final do século XIX, que assistimos à implantação na educação Brasileira, do método intuitivo, como modelo de orientação para as aulas no Brasil. Tal método era baseado na intuição e observação, fundamentado no empirismo de Francis Bacon e Johon Locke, ou seja, a formulação de conceitos seria estimulada pela percepção e reflexão.

Segundo Silva (2008, p.31), a escola brasileira no início do século XX era vista como tradicional e conservadora, num ritmo de descompasso em relação ao que se discutia mundialmente. É nesse cenário que nasce a proposta da Escola Nova no ano e 1924.

O Movimento da Escola Novo se estabelece como uma ação contrária à política educacional praticada no Brasil. Sendo assim, aqueles que acreditavam no movimento da Escola Nova viam a educação brasileira estabelecida nessa época com o objetivo de servir ao Estado, numa proposta de desconsiderar a individualidade de cada aluno. De acordo com Silva (2008, p.32) movimento da Escola Nova tinha seus ideais fundamentados nos seguintes princípios:

Os ideais escolanovistas fundamentaram-se em princípios como ação da escola exercida sobre o indivíduo; escola como mecanismo de restabelecimento do equilíbrio social; vinculação da escola com o meio social; escola unificada para todos, pautada na laicidade, gratuidade e obrigatoriedade; "educação comum" ou coeducação (*ibid.*), não permitindo a separação entre sexo. (SILVA 2008, p.32)

A partir das propostas sugeridas com o advento da Escola Nova, a concepção de aula sofre grandes transformações. Segundo Silva (2008, p.32), as principais delas são: a grande atribuição de importância aos métodos e técnicas de ensino, pesquisas e projetos coletivos. Porém, as propostas apresentadas pelo movimento da Escola Nova não geraram unanimidade entre os professores e o meio educacional como um todo. Isso, talvez se justifique pela não compreensão dos ideais aspirados por tal movimento em sua essência.

Já na década de 1960, no Brasil, vimos a inserção da pedagogia tecnicista. Seu objetivo era a qualificação de mão de obra para atender um período desenvolvimentista de nosso país. Nessa época observamos que as discussões a respeito da educação se voltaram para a metodologia.

Dessa forma, Silva (2008, p.34) aponta que a aula passa a ter a seguinte configuração:

A aula tecnicista é invadida por materiais de instrução programada e de instrução modelar, técnicas e recursos audiovisuais e forte utilização do livro didático, enfatizando a tendência de reprodução da realidade por modelos predefinidos, fortalecendo a política do momento. A também a utilização dos multimeios para a educação de massa, nos moldes do ensino supletivo e da tele-educação, e a avaliação escolar com função somativa, que reproduz os interesses da política dominante no momento, visando ao controle sistemático e contínuo. Sempre, ao final do processo, há a ênfase no produto acabado, desconsiderando a educação como um processo (SILVA 2008, p.34).

Entendemos que uma grande problemática para a educação no período tecnicista é considerar a educação um produto finalizado com ênfase no produto final, desconsiderando todo um processo pelo qual a educação passa para se efetivar.

Atualmente, diante de um cenário mudanças quase instantâneas, nas esferas social, econômica e cultural, entendemos que a concepção de aula, numa perspectiva de espaço/tempo, vinculada a um local estabelecido geograficamente, a sala de aula, encontra-se abalada, ou seja, talvez seja necessário configurá-la. Dessa forma, Silva (2008., p.36) direciona as percepções de aula e sala de aula da seguinte forma:

A sala de aula se vincula à dimensão física – local apropriado para a realização de ações, ao passo que *aula* assume a dimensão de organização do processo educativo, tempo e espaço de aprendizagem, de desconstrução e construção e não se vincula a um lugar específico, uma vez que a aula pode realizar-se em espaços não-convencionais, para além de uma sala retangular com cadeiras e mesas dispostas linearmente, com um quadro de giz na parede e um espaço central para o professor (SILVA 2008, p.36).

Historicamente, vimos a aula tomar um lugar de centralidade junto ao processo educativo, ou seja, a aula foi ao longo do tempo resinificada por nós, porém sempre perpetuou seu protagonismo junto à escola, ao professor, ao aluno e aos processos formativos voltados para a educação formal. Será que essa concepção de aula ainda é válida para nosso momento atual? Não temos a resposta a essa pergunta, mas acreditamos na importância de respondê-la como nossas pesquisas.

No Brasil, presenciamos: uma aula tradicional (1530), pautada na figura central do professor com sua postura de autoritário; uma aula escolanovista (1920), com sua postura de centralidade na figura do aluno sob a supervisão do professor; uma aula libertadora (1940), caracterizada pela interlocução entre professor e aluno, desconsiderando a hierarquia, valorizando a troca de experiências entre os sujeitos; uma aula tecnicista (1960), onde a preocupação central se encontra nos métodos e técnicas de ensino, como garantia de uma ação efetiva da subordinação do aluno frente ao professor; uma aula histórico-crítica (1970), que em oposição a aula tecnicista, centra sua ação nos conteúdo a serem ensinados; aula construtivista (1960), centra sua ação na figura do aluno, na qual é o responsável por mobilizar a ação pedagógica.

Paralelamente às mobilizações conceituais que movimentaram a educação brasileira ao longo do tempo, se observou a incorporação de uma tecnologia como suporte para suas ações, de forma especial apoiando a realização das aulas. Segundo Araújo (2008, p. 61), verificamos a inclusão das seguintes tecnologias junto às aulas: o lápis em 1565; o surgimento do caderno e dos manuais de celulose em 1841; o projetor de *slides* em 1920; e mais recentemente a televisão; o projetor multimídia e a internet.

Percebemos, historicamente, que a aula foi se cristalizando como capital para o processo de ensino-aprendizagem da educação formal. Porém, acreditamos que ela se constitui apenas como uma parte de uma engrenagem, grande e complexa, que não se finda na sala de aula. Em relação aos elementos constitutivos da aula, Araújo (2008, p.60) nos apresenta o seguinte panorama:

Em suma, a aula, pelos seus elementos constitutivos, faz parte de uma rede que se lança e que guarda relações com a totalidade social. Tal rede manifesta que a aula se insere numa multiplicidade ou pluralidade de aspectos que não se reduzem à sala de aula, ao espaço que se realiza a aula.(ARAÚJO, 2008, p. 60).

Dentre os vários formatos de aula, a expositiva talvez seja a opção mais recorrente no sistema educacional brasileiro na atualidade. A partir do ensino simultâneo, disseminado pelo processo de escolarização, a aula expositiva, ganha destaque dentre as estratégias de ensino-aprendizagem da educação formal. Talvez o modelo que temos hoje de aula: um local geograficamente estabelecido com quatro paredes num prédio específico, na qual chamamos de escola, seja uma herança do momento que se estabeleceu a educação simultânea como estratégia para atender a educação formal.

# 2. UMA AULA QUE JÁ ESTÁ CHEIA

De acordo com Campos (2012, p. 75), entendemos a aula como uma "[...] corrente energética entre corpos, movimentos, fluxos entre correntes de forças, refração, quebra, desvios, infinitas direções", numa dinâmica que não possui movimentos predefinidos, e que pode sofrer uma mudança de rota a qualquer momento.

É duvidoso o professor acreditar que, ao dar sua aula, esteja diante de um "recipiente vazio". Talvez, essa aula esteja a poucos centímetros da sua percepção, e, por um descuido, não a esteja vendo.

Somos convidados a refletir a respeito do local geográfico que essa aula acontece. Será que ela ocorre somente em uma sala X, no prédio Y, no endereço Z? Em uma hora H? Quanto a essas questões, Campos (2012, p.24) sugere que:

O verdadeiro problema do professor não é entrar na aula, mas sair da aula. Isso porque, antes mesmo de começar, a aula já está cheia, e tudo está nela, até o próprio professor. O professor carrega, encontra-se carregado, há cargas: ao seu redor, nos alunos, no plano de ensino, nos livros, na escola. Antes que o professor comece a dar a sua aula, dela pode ser dito tudo, menos que se trata de "a sua aula"; pois a aula está cheia, atual ou virtualmente, de dados; os quais levam o professor a dar uma aula que já está dada, antes que ele a dê (CAMPOS 2012, p.24).

Entendemos que o que acontece em uma aula são "tentativas" de se realizar duplamente uma troca de experiências. Porém, muitas vezes, esse movimento não respeita a pluralidade de necessidades e possibilidades pedagógicas impostas por aqueles que estão envolvidos neste processo.

Diante das inúmeras possibilidades para uma aula, ao considerarmos sua constante vinculação de sentidos, segundo Dalarosa (2012, p. 80), os elementos que podem fazer parte de sua estrutura estão indicados da seguinte forma:

Para fazer uma aula, dispomos do pensamento já pensado e daquele que ainda não pensamos. Ambos fabricam sentidos, dobras, máscaras, estilos e performances de criação. O primeiro, situado na arena das escolhas teoréticas e dos encontros possíveis, como um escriturário de novas vírgulas e respiros, permite a energética produtiva da tradução: uma espécie de fábrica da linguagem, geradora de outros campos de forças na maquinaria dos sentidos e, portanto, possibilidade de novas línguas. O não pensado, todavia, é coexistente ao que já temos por pensado em nossa imaginação e, assim, ambos permitem outras combinações na efetuação de uma aula (DALAROSA, 2012, p. 80).

Acreditamos que, a aula como meio de aprendizagem, deve sempre articular aquilo que já foi vivido com aquilo que ainda não foi vivido. Porém, ao analisarmos o que se cristalizou como aula ao longo do tempo, temos a impressão de que a aula se ergue de um vazio, sem considerar principalmente aquilo que já está posto.

# 3. A AULA SE OPERACIONALIZA NA FRONTEIRA

Entendemos que o conceito de fronteira, numa perspectiva filosófica, sugere oscilação, construção e produção, num processo de afastamento daquilo que está fixo e concluído, "no limite, só conta a fronteira constante móvel" (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 27).

A fronteira se constitui em um espaço de tensão, rupturas e mudanças, ou seja, é nesse território que podemos encontrar aquilo que virá no sentido de um "acontecimento" (RESENDE, 1998, p. 175). Operar dentro de uma fronteira pode ser algo importante e ao mesmo tempo complicado, como nos indica Resende (1998, p.176):

[...] Arriscar-se na fronteira é ter a consciência da impossibilidade de abarcar a totalidade e postular certezas fixas. O grande interesse pela fronteira está justamente nesse ponto, o esmiuçar esse território tão vasto, complexo e mutante. (RESENDE, 1998, p.176)

A partir da coletânea de textos apresentados por Corazzza (2012), no livro *Didaticário de criação: aula cheia*, considerando o conceito de fronteira apresentado anteriormente, suspeitamos que o acontecimento da aula pode estar situado numa zona de fronteira, ou seja, a aula pode acontecer numa zona que remete a ideias de heterogêneo, de movimento, de conflito, de interações, de construções, de desconstruções, de tensão. Se considerarmos a dinâmica de interação de todos esses elementos, suspeitamos de não ser possível que a aula aconteça apenas em uma sala, com quatro paredes em um endereço específico e com horário marcado.

Ao pensarmos uma aula, não acreditamos em algo linear, homogêneo e fixo, com início, meio e fim. Então, talvez possamos arriscar na direção de uma estrutura rizomática, na perspectiva de Deleuze e Guattari (1995). Afinal

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábua rasa, partir ou repartir do zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...) Kleinst, Lenz ou Büchner têm outra maneira de viajar e também de se mover, partir do meio, pelo meio, entrar e sair, não começar nem terminar (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37).

Passamos a encarrar a aula como uma possibilidade dúbia, para a educação formal. E nesse sentido, dotada de uma potência dual que flerta com o *pharmakon* de Derrida numa possibilidade de remédio/veneno. Ela pode ser remédio numa perspectiva de potencializar o processo de ensino/

aprendizagem. Por outro lado, pode ser veneno ao assumir uma posição linear, homogênea e fixa. Dosar a aula, a partir de uma única perspectiva, pode ser algo impossível. Pois, a aula é e possui elementos que se constituem como um *phármakon* o tempo todo.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a concepção de aula e sala de aula que temos atualmente se constituiu por processos de tensões e mudanças formadas ao longo do tempo, cada um desses com suas marcas específicas impostas por fatores políticos, sociais e culturais daquele momento.

Entendemos que, de maneira especial, temos uma concepção de aula estabelecida como algo preso a uma sala, fechada por uma porta, localizada em um prédio com uma duração de tempo específico. Talvez devêssemos repensar essa compreensão de aula, principalmente quando percebemos a concepção de Corazza (2012) de uma aula como algo dinâmico que nos remete a elementos como movimentos, mudanças, infinitas possibilidades numa dinâmica que não possui movimentos predefinidos que pode sofrer uma mudança de rota a qualquer momento, ou seja, talvez tudo isso não caiba dentro de alguns metros quadrados. Por esse motivo, acreditamos que pesquisas podem avançar na direção do tema aula.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, José Carlos Souza. Disposição da aula: aos sujeitos entre a técnica e a polis. *In* VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Aula: Gênese, Dimensões princípios e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 2008.
- CAMPOS, Maria Idalina Krause de. PARA CO-CRIAR UMA AULA. *In:* CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de criação: aula cheia.** Porto Alegre: UFRGS, 2012. (Escrileituras cadernos de notas).
- DALAROSA Patrícia Cardinale. Para "ler-escrever" uma aula em meio à vida. *In*: CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de criação: aula cheia.** Porto Alegre: UFRGS, 2012 (Escrileituras cadernos de notas).

- DELEUZE, Giles; GUATTARI, Felix. Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, vol. 5, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa, vol.1. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995.
- DUSSEL I; CARUSO M. A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.
- RESENDE, Lorena Maia. A fronteira na filosofia: Uma construção conceitual. **Revista de Arquitetura, Cidade e Contemporaneidade**, v. 2, n. 7, 2018.
- SILVA, Edileuza fernades. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Aula: Gênese, Dimensões princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

# O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO E A PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A ATUAÇÃO DO PODER JUDICIÁRIO PARA EFETIVAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

Maruza Rubia Cavassana<sup>2</sup>

# INTRODUÇÃO

A discussão sobre a inclusão e exclusão escolar da pessoa com deficiência no Brasil não é recente, bem como a concepção de apresentação do conceito de inclusão escolar como ponto de partida e a perspectiva sócio-histórica em que esse termo foi construído ao longo da história brasileira. A constituição de sua identidade em discursos jurídicos vem no intuito de tentar incluí-los efetivamente em sociedade e seu caráter pedagógico. No entanto, o que se depreende da análise do

<sup>2</sup> Advogada. Graduada em Direito pelo Centro Universitário Toledo (2005), especialista em direito pela ESCOLA PAULISTA DE DIREITO (2007) e mestre em direito pela PUC-SP (2010). Professora Universitária. Pedagoga. Graduada em pedagogia pela UNIP (2021), Especialista em Formação em Educação a Distância pela UNIP(2020), Pós-graduanda em Docência para Educação Técnica, Científica e Profissional pelo IFMS e mestranda em Educação pela UFMS.

discurso é um viés de exclusão e ineficaz dado o poder exercido por meio da norma e da sua ineficácia com relação aos alunos que possuem necessidades de atenção e apoio especializado para o desenvolvimento e a dignidade humana preservada.

O presente trabalho versa sobre a garantia ao direito à educação como direito fundamental, em especial à pessoa com transtorno do espectro autista, garantia esta da proteção integral à criança, como sujeito de direitos, elucidando as dificuldades ainda existentes de acesso, manutenção e qualidade do ensino assegurados pela Constituição Federal de 1988, legislações infraconstitucionais e decisões dos tribunais brasileiros que cada vez mais têm enfrentado essas questões, a fim de concluir sobre a efetividade da garantia ao direito fundamental à educação à pessoa com espectro autista.

É neste interim que a problemática do trabalho consiste, ou seja, questiona-se se o amparo à pessoa com transtorno do espectro autista está protegido pelo discurso jurídico brasileiro, ou se apesar de todo o processo histórico, social e cultural, encontra-se restringido em seus direitos, sem políticas públicas que o efetive.

Para tanto, foi realizada a revisão de literatura dos textos referenciados, sendo o tipo de pesquisa bibliográfica e a abordagem qualitativa.

# 1. O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

O direito à educação faz parte da dignidade da pessoa humana. Etimologicamente, a palavra "educação" tem origem em termos latinos, tais como os verbos *educare* e *educere* que significam amamentar, criar, alimentar (SAMPAIO, p.165).

A educação é um direito de todos, evidenciada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A partir da Declaração da Salamanca (1994), começou a ser reafirmado o compromisso em prol da educação para todos em escolas regulares, sendo que estas devem garantir a qualidade do atendimento prestado, ou seja, buscar educar todas as crianças independentes das diferenças (BRASIL, 1994).,

Carlos Magno Augusto, Maria do Socorro dos Santos e Peri Mesquida, no artigo: "Do Conceito de educação `à educação no neoliberalismo" elucidam que

Desde que o homem é homem a educação se apresenta como um elemento fundamental da construção da comunidade e da subjetividade. A educação se operacionaliza na medida em que constrói e reconstrói a cultura, constrói e democratiza saberes, inclui atores, rememora a história, mitos e ritos e projeta sinais da sociedade futura que ela ajuda a edificar, costurando atos e pactos no tecido social (REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL, 2002, p.165).

A Constituição Federal de 1988, no artigo 3º, traz a dignidade da pessoa humana como objetivo fundamental da República Federativa do Brasil, bem como no artigo 5º, que disciplina sobre os direitos fundamentais e assegura o direito a todos os cidadãos, à igualdade sem distinção, bem como no artigo 6º, que elucida o direito à educação como um direito social, como se vê:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

Os Direitos Sociais, como preconiza (COMPARATO, 2010, p.65) "[...]se realizam pela execução de políticas públicas, destinadas a garantir amparo e proteção social aos mais fracos e mais pobres; ou seja, aqueles que não dispõem de recursos próprios para viver dignamente".

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 ressalta que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Como se pode observar, é direito de todos e dever do Estado e da familia o direito a educação, devendo esta ser promovida e incentivada pela sociedade, sempre buscando o desenvolvimento do exercicio da cidadania e qualificação para o trabalho.

O direito a educação é um direito fundamental devido a todos sem distinção, cuja dignidade humana deve ser invocada à toda a sua aplicabilidade, não podendo que o seu acesso fique limitado ou que haja a exclusão de qualquer cidadão.

O direito a educação é base da nossa Constituição Federal não podendo ser desvirtuado o seu significado.

Elucidando sobre os objetivos e elencando os princípios, o art. 206 da Constituição Federal traz que

O ensino será ministrado com base os princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, a 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, a gestão democrática do ensino público, na forma da lei, a garantia de padrão de qualidade, o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1988).

Neste diapasão, o texto Constitucional, no artigo 208, dispõe sobre o dever do Estado com a educação, e que

Será efetivado mediante a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; a progressiva universalização do ensino médio gratuito, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, a educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade, o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um, a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Do mesmo modo, tem-se que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (§ 1º, art. 208) e que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (§ 2º, art. 208)(BRA-SIL, 1988).

Desta forma, fica claro e evidente que o direito à educação a todos, como direito público subjetivo compete ao Poder Público.

# 2. A INCLUSÃO NAS ESCOLAS E A DIFICULDADE DO ACESSO À EDUCAÇÃO

O direitoà educação é um direito fundamental devido a todos sem distinção, cuja dignidade humana deve ser invocada a toda a sua aplicabilidade, uma vez que não pode limitar o acesso a este direito, havendo a exclusão de qualquer cidadão relacionado a ele, sendo base da Constituição Federal não podendo ser desvirtuado do seu significado.

Como não poderia ser diferente, a preocupação com a inclusão vem sendo algo propagado em grande escala não apenas com a população, mas com as entidades governamentais e sociedade em geral, contribuindo, assim, para a melhoria de vida dessas crianças.

Vale destacar que o Decreto n.º 7611/2011 estabelece que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Schwartzman (2011) afirma que o Autismo é considerado um transtorno do desenvolvimento que tem causas neurobiológicas, é definido de acordo com critérios eminentemente clínicos, de maneira que as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento são as afetadas.

A Lei n.º 12764/12, conhecida como "Lei Berenice Piana" em seu parágrafo primeiro, trouxe o avanço legislativo quanto à possibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista serem consideradas pessoas com deficiência, o que colocou fim a necessidade de recorrer a Convenções Internacionais para ratificar tal condição, assim dispondo:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (BRASIL, 2012. Grifo nosso).

A Lei n.º 12.764 de dezembro de 2012 institui a Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com Espectro Autista, que fora objeto de muita luta para assegurar os direitos dos autistas, assim como a Lei n.º 13.977/2020, tratando as diretrizes para políticas de proteção à pessoa com espectro autismo e a instituição da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, elucidando sobre os direitos da pessoa com espectro autista, como se vê:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

- a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
- b) o atendimento multiprofissional;
- c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
- d) os medicamentos;
- e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

# IV - o acesso:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante; (grifo e destaque nosso)
- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Art. 3º-A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social (Incluído pela Lei n.º 13.977, de 2020). (BRASIL,2012).

A dificuldade ao acesso à educação pelas pessoas com transtornos espectro do autista, tanto se faz presente que a Lei "Berenice Piana", Lei n.º 12.764/12 alberga no seu texto e estabelece diretrizes para sua consecução.

A referida lei, que por muita luta, empenho e dedicação persistentes, na tentativa de tornar a inclusão escolar mais efetiva, com políticas públicas voltadas às pessoas com transtornos do espectro autista, em seu artigo 7º, dispõe sobre a penalidade do gestor escolar ou autoridade competente, que recusar a matrícula do aluno com espectro autista (BRASIL, 2012).

Inobstante a esta penalidade, inúmeras são as ações existentes no poder judiciário brasileiro, para se ter efetivado o acesso ao direito fundamental

à educação sem distinção, como a recusa dos alunos, criação de custos altíssimos para os pais pagarem professores para acompanharem seus filhos na sala de aula, a garantia da qualidade do ensino, pois a escola não possui esta pessoa e muito menos pessoa qualificada para tanto, e sem políticas públicas eficazes para garantia do direito fundamental expresso no ordenamento jurídico brasileiro, ficando à mercê ao cumprimento do dever pelo Estado, conforme prevê documentos Internacionais, a Constituição Federal e as legislação infraconstitucional violam o direito fundamental a educação à pessoas com espectro autismo.

A inclusão depende de mudança de valores sociais e a vivência de um novo paradigma, levando em conta as diferenças. Bueno (1999) acrescenta que devemos pensar que para a inclusão se dar realmente, não basta apenas estar garantido na legislação, mas requer profundas modificações, gradativas, planejadas e contínuas para garantir uma educação de qualidade. Tarefa que exige da escola uma reorganização e reestruturação, metodologias e recursos pedagógicos adequados e, o principal, conscientizar e capacitar os profissionais a esse novo desafio, ou seja, de compreender a necessidade de ações concretas que efetivam o direito fundamental à educação a todos.

Como forma de inovação da escola, Mantoan (1996) sugere a inclusão: "a Inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar", ou seja, cada um com suas especificidades, devendo ser assegurado todos os meios para tanto, de maneira que questões financeiras, políticas e despreparo não se sobreponham a efetividade do direito à educação de qualidade e fundamental a todos.

A escola exerce papel potencializador para o desenvolvimento, pois ela é um rico espaço interativo, mediado por diferenças, um local de interação social, onde a troca de conhecimentos podem muitas vezes estimular o desenvolvimento de cada aluno.

A educação inclusiva tem o objetivo de melhorar as condições de ensino e aprendizagem para que todos participem e consigam uma educação de qualidade, onde a totalidade dos alunos seja atendida independente de suas capacidades.

A inclusão, de acordo com Rodrigues (2005), deveria ser vista como um processo que a escola ou a comunidade deve explorar com novas formas de desenvolver respostas que valorizem a diversidade, portanto, falar

de inclusão corresponde a falar numa perspectiva centrada no aluno, no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos.

A educação inclusiva implica eliminar barreiras que se contrapõem à aprendizagem e à participação de muitas crianças, jovens, adultos, com a finalidade de que as diferenças culturais, socioeconômicas, individuais e de gênero não se transformem em desigualdades educativas. Definitivamente, a educação inclusiva centraliza a sua preocupação no contexto educativo e em como melhorar as condições de ensino e aprendizagem, para que todos os alunos participem e se beneficiem de uma educação de qualidade (ALVES, 2005), conforme expressamente se verifica no texto constitucional.

# 3. DA INTERFERÊNCIA DO PODER JUDICIÁRIO E INEFICÁCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Mesmo com a clara expressão do direito fundamental do acesso à educação, o que se vê são exclusões e recusas das escolas quanto ao recebimento das pessoas com espectro autista, mesmo estando expostas às penalidade elencadas no art. 7º da Lei n.º 12.764/12, tendo as famílias recorrerem ao Poder Judiciário para terem acesso ao direito fundamental à educação e à dignidade da pessoa humana preservada, que é ceifada de maneira cruel e ilegal, como observamos dentre as centenas de decisões que o Poder Judiciário precisa ser acionado para garantir o direito fundamental de acesso à educação da pessoa com espectro autista, como se vê:

Decisão do Poder Judiciário do TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARÁ PROCESSO Nº 0002982-30.2017.814.0000, ÓRGÃO JULGADOR: 2ª TURMA DE DIREITO PÚBLICO:

EMENTA: AGRAVO DE INSTRUMENTO COM PEDIDO DE EFEITO SUSPENSIVO. AÇÃO DEOBRIGAÇÃO DE FAZER. PRETENSÃO QUE SEJA DISPONIBILIZADO PROFISSIONAL DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO (AEE) DE CARÁTER INDIVIDUAL. DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO. CUMPRIMENTO DO DISPOSTO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, LEI Nº /96 E LEI FEDERAL N. /12. PRESENTES OS REQUISITOS

AUTORIZADORES DA TUTELA DE URGÊNCIA. RE-CURSO CONHECIDO E NÃO PROVIDO. 1. A estabelece que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, bem como estabelece o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; 2. No caso dos autos, a probabilidade do direito e o perigo de dano, a justificar a antecipação dos efeitos da tutela de urgência, restam demonstrados diante da narrativa da exordial e provas carreadas, vez que o menor E. H. S. S. é portador de necessidades especiais, especificamente do transtorno de espectro autista e necessita de profissional especializado para acompanhá-lo durante as aulas; 3. Presentes os requisitos autorizadores da concessão da tutela urgência a teor do artigo 300 do CPC/15, mostra-se escorreita a decisão de primeiro grau que a deferiu; 4.RECURSO CONHECIDO E NÃO PROVIDO À UNANIMIDADE. Acordam os Excelentíssimos Senhores Desembargadores que integram a 2ª Turma de Direito Público do Tribunal de Justiça do Estado do Pará, à unanimidade de votos, em conhecer do recurso e negar-lhe provimento, pelos fatos e fundamentos constantes do voto. Esta sessão foi presidida pela Exma. Sra. Desembargadora Nadja Nara Cobra Meda, de 05 a 12 de agosto de 2019. (Plenário Virtual do Tribunal de Justiça do Estado do Pará, 12 de agosto de 2019. DESEMBARGADOR LUIZ GONZAGA DA COSTA NETO Relator PODER JU-DICIÁRIO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARÁ PROCESSO Nº 0002982-30.2017.814.0000 ÓRGÃO JULGADOR: 2ª TURMA DE DIREITO PÚBLICO RE-CURSO: AGRAVO DE INSTRUMENTO COMARCA: BELÉM (1ª VARA DA INFÂNCIA E JUVENTUDE) AGRA-VANTE: MUNICÍPIO DE BELÉM PROCURADOR: GUS-TAVO AZEVEDO RÔLA - OAB/PA 11.271).

Quando se necessita do Poder Judiciário para ter garantido um direito fundamental como o direito e acesso à educação, percebe-se a não efetividade de um direito que deveria ser garantido de maneira natural, séria

e de acordo com a Constituição Federal, com o princípio da igualdade e principalmente a dignidade humana, através de políticas públicas, tendo como participe desta relação, a família, o Poder Público, os gestores, a escola e os professores.

Sobre políticas públicas, Celina Souza nos ensina:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Com a necessidade constante do Poder judiciário para assegurar o direito fundamental à pessoa com transtorno do espectro autista, quanto ao acesso à educação e um ensino de qualidade, percebe-se que muito foi conquistado pela educação inclusiva, porém ainda resta um longo caminho, ou seja, tem-se muito o que buscar de maneira que a garantia constitucional do direito à educação albergue a todos indistintamente, bem como um ensino de qualidade, que independentemente de decisão judicial para assegurar, seja abraçado por políticas públicas eficazes e cumprimento da disposição constitucional e garantia de um direito fundamental.

O Poder Público não tem garantido o direito à educação das pessoas com transtorno do espectro autismo nas escolas regulares, descumprindo as normas internacionais que o Brasil é signatário, a Constituição Federal e a legislação infraconstitucional, de maneira que existe a necessidade do Poder Judiciário intervir para se ter garantido um direito fundamental, como o direito e acesso à educação.

O direito à educação e as diretrizes gestacionais, profissional e pedagógica, devem atingir o objetivo da norma e assegurar o direito fundamental de acesso à educação que o considere como sujeito de direitos e que seja realizado de maneira eficaz, através de integração no campo

social, histórico e pedagógico, garantindo o direito fundamental, que é devido a todos, bem como assegurada a dignidade humana, premissa basilar do ordenamento jurídico brasileiro.

O aumento da participação e interferência do Judiciário para efetivação de políticas públicas, cuja atribuição cabe aos Poderes Executivo e Legislativo (com representantes eleitos democraticamente através do voto popular), vem ocorrendo constantemente. Contudo, não cabe a esses poderes a efetiva prestação, principalmente no que tange à qualidade do ensino, uma vez que não é apenas obrigando a escola a receber o aluno com espectro autismo que lhe garantirá uma educação de qualidade e garantido como direito fundamental e humano.

A respeito, Barroso nos ensina:

Judicialização significa que algumas questões de larga repercussão política ou social estão sendo decididas por órgãos do Poder Judiciário, e não pelas instâncias políticas tradicionais: o Congresso Nacional e o Poder Executivo – em cujo âmbito se encontram o Presidente da República, seus ministérios e a administração pública em geral. Como intuitivo, a judicialização envolve uma transferência de poder para juízes e tribunais, com alterações significativas na linguagem, na argumentação e no modo de participação da sociedade (BARROSO, 2012, p. 24).

Com a necessidade constante da interferência do Poder Judiciário para assegurar o direito ao acesso e ensino de qualidade com suas especificidades para as pessoas com espectro autismo, vimos a "judicialização da educação" (CURY, 2009) o que não seria atribuição típica do Poder Judiciário, que não possui muitas vezes conhecimento da real condição e da necessidade da inclusão da pessoa com espectro autismo e sua realidade, não o atingindo na sua completude.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação é direito humano e fundamental. A Constituição Federal, a Lei Maior do nosso ordenamento jurídico, assegura a todos como pilar da dignidade humana o direito à educação.

A inclusão, tida como avanço da sociedade e objeto de muita luta, materializa-se nas legislações existentes que visam assegurar às pessoas com deficiência o acesso, permanência em igualdade de condições para o desenvolvimento com suas especificidades. A inclusão é de suma importância para todos, inclusive para as pessoas com transtorno do espectro autismo.

Para o efetivo acesso e permanência da pessoa com transtorno do espectro autista com seus correspondentes mecanismos, tornam-se imprescindível políticas públicas, efetivas que sejam capazes de recriar práticas pedagógicas condizentes com suas reais necessidades, sem que necessite da interferência do Poder Judiciário para que se tenha efetividade do direito fundamental à educação, o que atualmente, acaba sendo uma das únicas alternativas que estes sujeitos encontram para ter garantido o efetivo acesso, permanência e qualidade da educação nas escolas, sejam elas públicas, particulares, municipais, estaduais e federais.

O acesso ao direito fundamental à educação pelas pessoas com transtorno do espectro autista não se é efetiva, ficando à mercê, sem políticas públicas que as efetivem, sendo necessária a interferência do Poder Judiciário para que possa ser assegurado. Contudo, não haveria a necessidade de determinação do Poder Judiciário para cumprimento de dispositivos legais que estão no ordenamento jurídico brasileiro e em documentos internacionais, mas que por si, não se têm eficácia sem políticas públicas implementadas.

As dificuldades são muitas. A inclusão permite que a sociedade, a família, a escola, os governantes e aos educadores busquem a sua efetivação de maneira que esta não fique apenas no papel e não se efetive, ou seja, não traga a efetividade da disposição constitucional e o exercício deste direito fundamental de maneira harmoniosa, não necessitando de determinações judiciais.

Aos educadores, melhorarem sua formação, seus referenciais teórico-metodológicos, os incentivando face ao enfrentamento das diversidades, exigindo a transformação da cultura pedagógica a fim de promover o desenvolvimento das potencialidades e a valorização das diferenças dos alunos envolvidos no processo educativo. Por isso, é necessário encarar o desafio de lutar por uma sociedade e uma escola melhor para todos. Ressalta-se que aquele aluno que interage positivamente com os outros e com

o docente apresenta melhores resultados, bem como a atuação efetiva para esse fim, dos gestores e poder público.

O movimento de inclusão desencadeou importantes discussões sobre a qualidade do ensino oferecida, não só para os alunos com deficiência, mas para todos. É importante que as práticas propiciem o desenvolvimento cognitivo de todos, fazendo com que os alunos não desenvolvam baixas expectativas em relação a sua aprendizagem, não se sentindo excluídos do contexto social e escolar.

O aluno com transtorno do espectro autismo possui inúmeros fatores que necessitam de trabalho específico no seu processo ensino-aprendizagem diante da dificuldade de aceitação, da dificuldade para realizar tarefas ditas como comuns para os demais, enfim, possuem cada qual a sua necessidade específica. Assim, para que tenha sucesso em seu processo ensino-aprendizagem, ele deve ser estimulado, amado, aceito, tratado com igualdade e garantido o seu desenvolvimento com acesso à educação e ao ensino de qualidade.

Portanto, a escola deve estar preparada para receber este aluno, estimulá-lo, buscando desenvolver suas inúmeras competências e habilidades. A valorização das diferenças e o respeito às diversidades que trazem consequências positivas para todos, pois desta forma a escola está assumindo o compromisso com a transformação social, cultural e pedagógica, bem como as políticas públicas nas esferas Municipais, Estaduais e Federais como instrumentos que garantam a estes o direito fundamental e humano à educação.

O aumento da participação e interferência do Judiciário para efetivação de políticas públicas, cuja atribuição cabe aos Poderes Executivo e Legislativo (com representantes eleitos democraticamente através do voto popular), vem ocorrendo constantemente, dando ensejo ao fenômeno da "judicialização da educação" que efetivamente não garante ao aluno o seu desenvolvimento com atingimento de suas necessidades, bem como a qualidade do ensino.

Conclui-se que a inclusão, principalmente no que tange à pessoa com espectro autismo enfrenta barreiras e tem um longo caminho a percorrer, mas o importante é que a escola seja um local onde as diferenças enriqueçam o trabalho, onde os limites e possibilidades de cada um sejam respeitados e valorizados, que as políticas públicas necessárias sejam im-

plementadas para atingimento da sua finalidade, não necessitando que o Poder Judiciário tenha que interferir para obrigar o Estado, escolas e seus gestores a respeitarem e assegurarem o acesso à educação e um ensino de qualidade, como direito humano e direito fundamental.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, D. Educação inclusiva: documento subsidiário à prática de inclusão. Brasília, DF: MEC/SEE, 2005.
- ARENS. Ilaide G. A Inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. **HIGEEA**, p. 83-105, UFMT. 2010.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Tradução Roberto Raposo. 11 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.
- BARROSO, Luis Roberto. Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. São Paulo, Saraiva, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.
- BRASIL. **Lei n.º 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/cci-vil\_03/leis/l9394.htm.
- BRASIL. **Lei n.º** 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.
- BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11

- de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm.
- BRASIL. **Lei n.º** 13.977 de 08 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- BUENO, J. C. Crianças com necessidades educacionais especiais política educacional e a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 3, n. 5, 1999.
- COMPARATO, Fábio Konder. A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos. 7ª ed. **Rev. E atual**. São Paulo: Saraiva, 2010.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A celebração do outro na constituição da identidade. **Revista do Instituto de Letras da UFRGS.** v. 17. n. 35, ano 2003. p. 201-220. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index. php/organon/article/view/ 30024 /18620. Acesso em: 08 maio 2021.
- CURY, Luiz Antonio Miguel. A judicialização da educação. **Revista CEJ**, ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. Brasília, 2009.
- FERREIRA, M. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. São Paulo: Autores associados, 2004.
- FRIAS, E. M. A. Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do ensino regular. *In*: DIA a Dia educação. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov. br. Acesso em: 08 jul.2021.

- GAGLIANO, Pablo Stolze. PAMPLONA FILHO, Rodolfo. **Manual de direito civil.** Volume único. São Paulo: Saraiva, 2017.
- GLAT, R. et al. **Políticas educacionais e a formação de professores** para educação inclusiva no Brasil. Rio de Janeiro, 2002.
- MAZZOTTA, Marcos J.S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. 5.ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- PARIZZI, R. A. A prática pedagógica do professor de educação especial: aprendendo a ensinar com a diversidade. Tese de Doutorado. USP, 2000.
- SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; SANTOS, Maria do Socorro; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 3, n. 7, p. 165-178, set/dez. Curitiba, 2002.
- SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do Espectro do Autismo: Conceito e generalidades: Transtornos do Espectro do Autismo. São Paulo: *Mennon*, 2011.
- SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, n. 39, jul./dez. Salvador, 2003.

## BRINCAR LÍQUIDO: ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE PAIS E FILHOS NA PÓS-MODERNIDADE

Dianer Zanardo dos Santos Heine<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

Lamentamos sempre que não temos tempo. Não precisamos de mais tempo. Precisamos de um tempo que seja nosso. Portanto, não é uma questão de quantidade, mas de soberania. E esse tempo, que seja nosso, nós temos que encontrar na intimidade das coisas que nos são próximas, com as pessoas que nós amamos. E isso requer um vagar. Um tempo próprio (COUTO, 2014).

Este artigo propõe pensar as relações entre pais e filhos na pós-modernidade, assumindo o brincar livre e criativo como estratégia de resistência à avalanche de cuidados líquidos oferecidos todos os dias. Cuidados esses pensados por uma sociedade contemporânea que desorientou para,

<sup>3</sup> Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Luterana do Brasil (1998) e especialização em Educação Infantil (2014). Cursa especialização em Logoterapia na Associação Brasileira de Logoterapia em São Paulo. Tem experiência na área de Fonoaudiologia, com ênfase em reabilitação em linguagem de crianças e adultos. Atuação em clínicas de reabilitação e prefeituras como terapeuta e, também, na formação de professores da educação infantil e ensino fundamental. Como palestrante, atua na formação humana e espiritual de crianças, jovens e adultos.

então, orientar o descarte do outro em nossas vidas, mesmo quando esse outro é alguém que se ama e se deseja encontrar.

O estudo da relação entre pais e filhos pós-modernos encontrou no conceito de liquidez, apresentado por Zygmunt Bauman, o fio condutor ao pensar sociedade, família e, também, o brincar, na contemporaneidade. Contudo, pesquisadores como Sarmento (2010, 2008), Barbosa (2006) e Fortuna (2008) são promotores de uma práxis que faz resistência ao perverso da pós-modernidade e encontram, tanto no cotidiano quanto no brincar, elementos de enfrentamento ao tempo acelerado e à sociedade de consumo que a todo instante desqualifica existências.

De modo a enriquecer a problemática, constituiu-se uma pesquisa que fez uso de observações de interações lúdicas entre as mães e seus filhos em espaços constituídos pela pesquisadora. As interações transcritas e analisadas entre as mães e seus filhos foram tradutoras da dificuldade desses em se encontrarem até mesmo no brincar já que, atravessados pela liquidez contemporânea, falta-lhes intimidade e vagar de vivenciar uma experiência que se faz livre e potente somente quando os sujeitos envolvidos constituem sua alteridade e reconhecem nela o outro com quem se relacionam.

Ao ler este artigo, talvez o leitor se queixe de um pessimismo. Contudo, distante de um niilismo paralisante, a provocação está em encontrar o encantamento de um brincar que tem em si a força de se viver a paixão por quem e com quem se brinca. Esse brincar não só dá leveza ao texto, como é a senda a abrigar um olhar sociológico, fio condutor de pensar sobre a relação entre pais e filhos na pós-modernidade como resistência ao esvaziamento do sujeito, subjetividades apagadas em uma narrativa que deve se fazer na voz de cada um e insistem em tomá-la de nós.

O brincar, como contingente de quem brinca, convoca à intimidade, à cumplicidade e ao prazer, fazendo verdade a fantasia sem deixar, no entanto, a realidade esgueirar-se pelas vielas do esquecimento. O brincar nos emancipa um pouco mais a cada dia, nos devolve o arriscado exercício de sermos, em ato, o que estamos no presente vivendo. É com a realidade pós-moderna que o brincar quer enamorar-se já que, segundo Couto (2014), todos somos produtos e produtores de pequenas histórias. Histórias essas que devolvem o encantamento da infância, afastam o medo e reiniciam o mundo. E mais do que reiniciar o mundo, elas fazem criar

um mundo em estado de infância, quer dizer um mundo que está ainda nascendo.

Se as pequenas histórias, como fala Mia Couto, narrativas de tantas vidas, reiniciam o mundo, é brincando que se narra a própria história que está por ser contada, reiniciando, a nós mesmos, todos os dias e sempre de novo.

# 1. MODERNIDADE LÍQUIDA: BRINCAR ENTRE PAIS E FILHOS

É utilizando-se da metáfora da "fluidez" dos líquidos que Zygmunt Bauman (2001, p. 8) aborda o estágio presente da era moderna, pois, naturalmente, se associa à extraordinária mobilidade dos fluidos à ideia de leveza, a qual nos remete à inconstância do tempo pós-moderno. A velocidade do movimento e o acesso a meios mais rápidos representam, hoje a principal ferramenta de poder e dominação (BAUMAN, 2001).

A monotonia e a regularidade de modos de condutas recomendados por padrões e rotinas, originados da pressão social condensada, poupam os homens de um martírio sem fim. Os homens sabem como proceder sobre cuidados líquidos (manuais, guias, programas) oferecidos por uma sociedade que os comercializa, como a tantos outros produtos, raramente os deixam em situações sem sinalização. Situações essas que deveriam ser vividas não só com responsabilidade própria, mas também sem o conhecimento prévio tranquilizante de suas consequências.

A individualização, distante de compor-se enquanto campo para o exercício pleno da liberdade de escolhas relevantes, desnuda uma sociedade de emoções esparsas e fugidias, medos solitários e rastros de um egoísmo latente, que propõe a ocupação do público pelo privado como modo desesperado de pertencimento à rede, e não mais à formação de um constructo que opere em favor dos princípios da vida em comum.

A pós-modernidade se inscreve a partir de uma "concretude" da fluidez de seus pilares cujos esforços por desabilitá-los são incipientes. Essa fluidez parte de uma rede de laços que tem em sua gênese a possibilidade de desfazer-se tão rapidamente quanto foi estabelecida, e que vive em uma velocidade acelerada por satisfazer impulsos e desejos. É neste cenário pós-moderno, de uma sociedade fluida, acelerada, inconstante, de vínculos temporários, relacionamentos instantâneos, e permanente espera por uma saciedade de desejos momentâneos que se quer pensar as relações de pais e filhos.

Os relacionamentos se dão com a mesma liquidez, temporalidade e inconstância que todos os demais segmentos da modernidade contemporânea. São desejados à medida que se apresentam fáceis de serem desfeitos. A fragilidade com que são concebidos estabelece a segura distância necessária caso se busque estabelecê-los com quem quer que seja.

Bauman (2009) indaga o contraditório discurso dos habitantes do líquido mundo moderno. Esses garantem que seu desejo, paixão e objetivo são por se relacionar. No entanto, pautam seus vínculos a partir de sentimentos transitórios e, portanto, facilmente descartáveis. Gradativamente se substitui os termos das narrativas dos relacionamentos até então utilizados por "conectar-se" e "ser conectado", o que inviabiliza o que se poderia chamar "conexão indesejável", um paradoxo, visto que conexões podem ser rompidas muito antes de serem indesejadas.

Longe de serem relações plenas e de trazerem felicidade, ainda que se apresentem desejosas de serem desfrutadas e "consumidas" pelo homem líquido, deixam um rastro de ansiedade e incompletude. Na tentativa de substituir ingenuamente pela quantidade de contatos diários, deixam de serem estimulantes para se assumirem necessárias, porém cansativas.

O contínuo propósito do mercado pelo esfacelamento de sólidos conceitos atinge, possivelmente, seus melhores resultados com a palavra *amor*. Não satisfeito por redefini-la como "episódios intensos, curtos e impactantes, desencadeados pela consciência a priori de sua própria fragilidade e curta duração" (BAUMAN, 2009, p. 20), rebaixa seu padrão ao nível de uma habilidade possível de ser adquirida: amor líquido. Esta proposta incabível de uma cultura consumista que se revela não só ineficiente, como resulta no desaprendizado do amor.

A abundância e disponibilidade por experiências "ditas amorosas" reduzem o amor à prática de iniciar e terminar relacionamentos. Contudo, o amor revela-se indócil à tentativa de que se comporte a partir de um conjunto de regras invariáveis em que é proposto o prazer passageiro, a satisfação instantânea e resultados sem esforços prolongados.

O reducionismo também ocorre ao se tentar colocar a ternura e a afetividade em uma perspectiva cognitiva e acadêmica, já que contrapõe

ao que a ciência entende como verdade: só se pode conhecer o outro o decompondo, metodologia essa aplicada tanto na pesquisa biológica como na social, estendendo à vida afetiva e às relações. O que fica claro nesse modelo epistemológico é a presença do saber de guerra que pretende uma neutralidade sem emoções (RESTREPO, 2001).

Segundo Restrepo (2001), a ciência, na tentativa de legitimar uma única forma de dar e receber afeto, faz a exclusão da afetividade do terreno epistemológico. Essa é a dificuldade ao se pensar afetividade como porta do conhecimento, tentativa essa assumida por esse trabalho. É difícil romper o que hoje se coloca como ótica estruturadora do processo de aprendizagem e da vida: o pensamento. Mas, afinal, o que há de tão ameaçador em um "encontro"?

López Quintás (apud PERRISSÉ, 2012) vê o homem como um ser de encontro, que se constitui a partir das relações que estabelece. Este espaço de possibilidades que se desenha quando não se vive uma única realidade, apresenta-se inspirador no desejo de se assumir o protagonismo da vida. Contudo, é preciso encontrar cúmplices em fazer do encontro uma realidade dialógica, criativa e livre o bastante para experimentar o melhor de cada um e daquele com quem se aventurou relacionar-se.

Na verdade, afeto e encontro podem assumir-se enquanto sinônimos neste trabalho. Apesar de uma semântica distante em muitas narrativas, desafia pensá-los em uma perspectiva que propõe a possibilidade de se fazerem substitutos em um enunciado. Impregnados de uma gênese comum, pode-se brincar de alterná-los, fazendo do exercício linguístico de aproximação um pensar imerso em criatividade e autonomia. Talvez essa seja a provocação para que se possa entender a ameaça que representa à sociedade líquida a simbiose vivida pelos termos afeto e encontro quando migram do linguístico para o real.

Afetos ou encontros são constitutivos dos sujeitos em uma relação, assim, não só as diferenças se fazem ouvir como também qualificam o conhecimento intuitivo. Dão voz ao singular e, reconhecido status e importância, à práxis cotidiana, que deve ser o passo norteador do conhecimento científico. São os encontros que integram percepções e sentimentos a um saber e o sedimentam em uma cultura não mais universal e atemporal, mas singular e humana.

Um modelo de conhecimento, quando afetado pela ternura, desafia a arrogância da lógica universal e entroniza em seu saber as diferenças do contexto que o cerca. Abrir-se à linguagem da sensibilidade, perscrutando, por vezes, a dor e o prazer do outro, é a mais eficaz investida frente a um mercado que tem valiosas moedas de troca: resultados sem esforços prolongados, satisfação instantânea, uso imediato e prazer passageiro.

É com a potência da escrita trazida por Deleuze e compartilhada por Restrepo que se vai pensar em afetividade sem esvaziar a palavra de sua semiótica ou extrair-lhe a força que lhe é imanente (DELEUZE, 2011). Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se e, assim, quer se colocar a escrita deste trabalho ao propor a escolha do encontro de pais e filhos no brincar, como, talvez não a única, mas a mais efetiva possibilidade de experimentar transgredir uma cultura de massa que, incansável, captura desejos, aniquila singularidades e silencia os corpos do homem pós-moderno.

O analfabetismo afetivo que tem suas raízes nas relações interpessoais e está instaurado democraticamente na vida cotidiana da sociedade contemporânea é refém de seu próprio entorpecimento. Assim, poucos recursos restam à resistência a esta ótica perversa que postula a normalidade de se viver insensível à singularidade do outro, em meio à dor e ao sofrimento de uma vida, onde estar só se insinua promissor de uma trajetória de conquistas e realizações.

Submersos em um analfabetismo que talvez esteja na origem de todos os demais (político, estético, científico, afetivo), o analfabetismo existencial corporifica a ausência de um sujeito crítico, autônomo, criativo e livre na sociedade pós-moderna. Sem esse ser que, em sua essência é relacional, perde-se qualquer possibilidade de se construir vínculos entre as muitas realidades que atravessam homens, mulheres e crianças a todo momento (PERISSÉ, 2012).

Bauman (2009, p. 24) alerta para o risco do analfabetismo existencial ao distender o conceito de amor em seu discurso como "[...] à vontade de cuidar, e de preservar o objeto cuidado [...] amar diz respeito à autossobrevivência através da alteridade."

Ao se aprofundar a temática das relações interpessoais entre pais e filhos em uma sociedade pós-moderna, corre-se o risco de perder-se na complexidade epistemológica que essa exige. Assim, a síntese conceitual

trazida por Bauman (2009) inspira e dá relativa segurança ao visitar teorias que deem conta das tantas matizes e sabores que se experimenta na tentativa de não aprisionar este impulso criativo, o amor, ao desejar apreendê-lo, pelo qual é possível tatear a transcendência, enamorar-se do belo e nominar o desconhecido.

A díade pais e filhos também foi atravessada pela liquidez da sociedade contemporânea e suas implicações. O encontro, o comprometer-se com a existência do outro, submete-se aos mesmos enlaces que ditam os tão familiares "relacionamentos de bolso" que se multiplicam em uma atmosfera de instantaneidade, velocidade e descompromisso com a possibilidade de dar certo.

Vai se pensar a potência que o brincar carrega em si como possibilidade de enfrentamento do analfabetismo existencial. Sabe-se que o faz de conta atemoriza uma sociedade que precisa de adoráveis personagens midiáticos, tecnologia avançada, embalagens coloridas e sofisticadas estratégias de marketing, já que a brincadeira criativa não é lucrativa, pois a satisfação por ela gerada depende muito da pessoa que brinca e pouco do objeto usado na brincadeira (LINN, 2010).

Como impressão digital, única e intransferível, a brincadeira se revela uma experiência primária de autorreflexão, expressão, que se constitui um mecanismo de sobrevivência e o fundamento da exploração intelectual. Junto está a habilidade de fantasiar, a necessidade de encontrar sentido nas experiências vividas, além do enfrentamento e devaneio experimentados a todo instante em um brincar inconfundível no prazer e criatividade que lhe são imanentes (LINN, 2010).

Esta força do brincar em transformar algo "que é" pelas infinitas possibilidades do que "pode tornar-se" dá à criança o espaço e o tempo de assumir diferentes papéis, encenar sonhos, esperanças, temores e desejos, se reconhecendo autor de uma realidade que, como na brincadeira, pode ser alterada e a todo momento reescrita (OLIVEIRA; SOLÉ; FORTUNA, 2010).

O brincar presente na sociedade pós-moderna oscila entre atividade para aprender algum conteúdo ou brincar por brincar. Essas dimensões são reducionistas quando propõe um brincar enquanto treino de comportamentos para a vida adulta ou só um momento de distração. Essas são rea-

lidades possíveis no brincar, desde que não deixem de ser possibilidades, já que jogar é sempre uma aposta.

Segundo Oliveira, Solé e Fortuna (2010), deve-se cuidar a fim de não sobrecarregar o brincar com funções e contribuições que podem ameaçar seu caráter autotélico. É inegável seu poder de transformação social em uma perspectiva emancipatória. É no mundo do faz de conta, onde outro senso de realidade é experimentado que, quando impulsionado pela confiança e desejo, se dá o enfrentamento da realidade, agora marcada por um novo imaginário. Isso porque, imerso em uma atmosfera de novos princípios, valores como solidariedade, ousadia e autonomia coexistem.

À luz desse brincar é que se quer compreender as relações entre pais e filhos na sociedade pós-moderna. O constructo teórico deste artigo oportunizou entender que não há pluralidade do brincar, ele é único: a pluralidade está no sujeito que brinca e na cultura em que está inscrito.

Desqualificado por uma sociedade de consumo e produtividade e didatizado por práticas de ensino fundantes de um fazer pedagógico já legitimado nas escolas de hoje, se instala a dúvida quanto à existência ou não do brincar enquanto encontro nas famílias.

Brincar que se realiza quando constitui e faz inteiros em suas ações, quem brinca, pelo tempo que se brinca e, sem prevalecer, como e com o que se brinca. Preservados estão, neste momento, a espontaneidade, a "improdutividade" e o distanciamento da realidade, sem desconectar-se e, por fim, o prazer, traduzido pela genuína alegria em encontrar-se com o outro, isto é, afetar e deixar-se afetar pelo parceiro de brincadeira.

Barbosa (2013) refere o próprio cotidiano como forma de resistência a temporalidade acelerada, quando se experimenta, nos fazeres simples do dia a dia, uma nova forma de marcar o tempo, não mais *chrónos*, mas áion. A autora lembra que há necessidade de tempo para que o encontro e a construção de uma vida comum aconteçam. Criar e experimentar formas dilatadas de vida, talvez seduza a criança à criação de novos mundos sociais, científicos e culturais em sua vida adulta.

Contudo, os referenciais teóricos não atravessaram com a mesma força os pais da sociedade pós-moderna que, mesmo imaginando ser importante o brincar na infância, não acreditam que essa seja a maneira mais efetiva de aprendizado, sendo denunciados pela escolha frenética que fa-

zem por aulas especializadas já nos primeiros anos de vida de seus filhos, e a utilização precoce de produtos tecnológicos por eles (CURTIS, 2006).

Entender o que mobiliza os tempos contemporâneos de uma sociedade líquida e trazer o brincar como ancoragem da singularidade de seus protagonistas revela-se um caminho possível de ser trilhado na tentativa de constituir um espaço legítimo da subjetividade do homem pós-moderno.

O desafio posto está na crença instaurada na hipótese que conjuga liquidez de uma sociedade e territorialidade de uma existência que se perceba única quando experimenta no brincar o momento do encontro com o outro e sua alteridade. Esta perspectiva inspira o desafio de convidar os pais ao encantamento do brincar com os filhos em um cotidiano que despreza o outro e engendra o prazer do encontro a um desencontro marcado todos os dias.

#### 2. METODOLOGIA

A pesquisa fez uso de observações de interações entre mães e filhos de 2 e 3 anos, tendo como referência o brincar. As filmagens foram realizadas, separadamente, em uma sala da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em Porto Alegre. Tiveram a duração média de 30 minutos de interação das mães e seus filhos. Mães foram orientadas a brincarem livremente com seu filho.

## 3. DISCUSSÃO

As imagens revelaram uma mãe acelerada. O protagonismo ao brincar é da mãe. O filho não reivindica outro papel que não de observador. A mãe se conecta com o brincar e com o papel de estimuladora, que assume como seu, mas não se conecta com o filho.

A afetividade entre mãe e filho não se sobrepõe à dificuldade de escuta da mãe. A subjetividade do filho perde-se no ato de brincar, sendo que o mesmo acontece com a possibilidade de realizar um brincar criativo e independente. Ao brincarem, a alteridade da relação desintegra-se, tal o descompasso entre mãe e filho, que se olham e não se veem, se ouvem e não se escutam. Assim, faz-se um silêncio sem que mãe e filho percebam

que, mesmo ao desejarem que o silêncio não exista, não se sentem fortes para rompê-lo.

O primeiro movimento ao iniciar o registro das filmagens entre pais e filhos foi encontrar a racionalidade científica que desse conta do objeto de pesquisa proposto: encontro, no brincar, entre pais e filhos na pós-modernidade. Contudo, racionalizar o olhar enquanto pesquisador significava renunciar ao elemento que deu à escrita desse trabalho sua maior potência, o afeto.

A opção foi por um relato das singularidades de cada história, nuances, fragmentos, sussurros, estilhaços, desacertos, ruídos que tecem enredos e, só assim, criam e recriam histórias. Sem resguardá-las em um cientificismo que lhes tirasse a potência, mas, ao contrário, dar-lhes um território que fosse pátria às perguntas que o interlocutor-leitor se fará.

Essas perguntas serão fundantes de um trabalho que se propõe a uma reflexão crítica da sociedade contemporânea que, liquefeita, se desprende a todo instante do que há de mais humano: o afeto. Afeto que, nesta escrita, pode-se brincar em tomá-lo como encontro.

Na análise foram utilizados marcadores que possibilitassem compreender se encontros se deram quando mães e filhos brincaram em um mesmo tempo e espaço e se ambos foram afetados ao brincarem juntos. Os indicadores se revelaram em um olhar que busca o outro, uma escuta que se faz silêncio para ouvir, uma fala que desse lugar ao imaginário, uma narrativa que qualificasse a ação do outro, a alegria em estarem juntos, pais e filhos, brincando.

Também se considerou de quem foi o protagonismo durante a brincadeira e o papel que cada um desempenhou ao brincar, seja de observação, diretivo ou de parceria; a velocidade e quantidade de informação presentes nos diálogos e a alternância dos turnos dialógicos.

Conceitos já definidos pela ciência, alteridade e devir-criança, orientaram a análise e se revelaram potentes em nominar na escrita o não-dito das relações. O brincar líquido mapeado entre as mães e seus filhos durante os encontros foi denunciado pela ausência de alteridade mútua e do devir-criança que prenunciava quando o ato de brincar não se faria encontro.

O conceito de alteridade não se limita à consciência da existência do outro, nem tão pouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. "O outro é o lugar da busca de sentido e da condição de existência e, simultaneamente, o lugar da incompletude e da provisoriedade" (PEREIRA; SALGADO; SOUZA, 2007, p. 1023).

O conceito de alteridade deu contorno às sombras, subjetividades da experiência compartilhada em um brincar líquido entre mães e filhos que possibilitou, também, extrair das aparentes "desimportâncias" as sutilezas das relações que, por vezes em seu fazer, aniquilam singularidades, capturam desejos e silenciam corpos.

A realidade da ausência de singularidades foi o aspecto mais evidente nas interações. Não há resgate de histórias familiar e cultural junto às crianças nas narrativas que sustentam o brincar entre as mães e seus filhos. Fica impossível, aos parceiros, no brincar, reinventar suas memórias e construir uma narrativa que lhes permita serem contados em uma nova versão, agora, por eles atualizada.

Bauman traz à discussão da modernidade líquida o que foi percebido quando mães e filhos se encontraram no brincar. Muita ansiedade, sofrimento e uma habilidade em "isolar-se" da experiência compartilhada. As mães pós-modernas estão familiarizadas com espaços públicos e regras de civilidade que preveem um respeitoso isolamento que afasta a possibilidade de encontrar-se com a alteridade do outro. A segurança e confiança no relacionar-se dos tempos líquidos vêm do aniquilamento do outro e da própria alteridade.

Walter Benjamin (2002) denuncia o apagamento das singularidades do sujeito que, imerso em um mundo industrializado, é produtor da homogeneização social. As mães desorganizam-se ao brincar com seus filhos, momento de singularidade única, que passa a compor-se por cenas rápidas, velozes, fragmentadas em um tempo que se revela *chrónos* e feito de sucessivas tentativas dessa mãe em dar conta do que insiste em escapar: a intimidade de se estar com quem se ama e se deseja encontrar.

É possível ser hábil o bastante a ponto de incorporar comportamentos quando em um convívio público e, se ser diferente, na intimidade das relações interpessoais que se estabelece na família? Acredita-se que os encontros entre mães e filhos não se deram, também, porque imersas em sentimentos de ansiedade que acompanham a vida líquida o, se perceber olhada e olhar o filho, exige um movimento que passa por reinventar a

vida, viver em um tempo aiônico, desacelerar e significar, junto com o parceiro, um lugar que ainda está vazio de subjetividades.

Todavia, nada atemoriza tanto o homem pós-moderno e, talvez, também as mães, que se deixar atravessar pelo outro tão desejado já que, se encontrado, se faz necessária uma nova narrativa, onde algumas falas se diluem, da mãe nesta perspectiva, dando ao filho o silêncio de quem vê o desejo do outro em ser coautor dessa história.

Muitos silêncios existiram. Os silêncios das mães não foi um silêncio pleno de significados de quem espera o tempo do outro e de quem dá ao outro o tempo que precisa para experimentar e apreender. Existiram muitos silêncios vazios de expectativa pela aventura em se relacionar e se encantar ao ver o outro maravilhado ao experimentar seu devir-criança.

Jódar e Gómez (2002, p. 32), inspirados no conto de Kafka *Um relatório para uma academia*, conceituam o devir-criança como desejar uma saída, construir uma linha de fuga. Quando se trata de encontrar uma saída, é que se aprende. É ali, onde a vida se torna impossível, que ela cresce.

Sobreviventes de um mundo voraz e de uma guerra anunciada por Walter Benjamim (2002), "temos de nos preparar, sim, é preciso, para sobreviver à cultura", se encontra, na "criança" e no "devir-criança", segundo Deleuze (apud JÓDAR; GÓMEZ, 2002), um guia de enfrentamento que escapa à imagem Homem que represa e sobre codifica.

Utiliza-se o "devir-criança" para entender as desterritorializações ou linhas de fuga a que se é convocado a fim de explorar e experimentar devires que, na contramão de uma vida sem vida, façam resistência a um cotidiano de banalidades. Quer se falar da potência do devir que advém como o trampolim que abre o universo do possível e lança o ser à sua infinitude (JÓDAR; GÓMEZ, 2002).

A conformidade infantil frente ao discurso do adulto sugere pensar na não possibilidade de se fazer o devir-criança, tanto em sua imanente força, quanto como real exercício de pertencimento, ao se brincar com os pais na contemporaneidade.

Para Benjamim, encontrar sentidos é uma experiência partilhada, afirmando que a semente da narrativa está no outro, "quanto mais o ouvinte esquece-se de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido" (BENJAMIM, 1994, p. 205). Os espaços de narrativa não se fizeram nos diálogos, já que esses só se constituem quando a dimensão

alteritária da relação autoriza os sujeitos a se apropriarem de seus afetos e, ao fazê-los palavras, possam convocar, provocar, seduzir e, assim, afetar o outro e deixar-se afetar.

A ação discursiva das mães apresentou-se mais diretiva e investigativa durante o brincar, imprimindo nas falas um caráter tutelar que não deixa espaço para possibilidade de ambos encontrarem sentidos. Essa postura é reveladora da força epistemológica que se faz, ainda que criptografada em uma práxis inconsciente de uma mãe que se percebe com a responsabilidade de transmitir valores, comportamentos e saberes úteis ao exercício futuro de práticas valorizadas por um mundo líquido.

#### **CONCLUSÃO**

O desafio se deu em sintetizar em um único texto uma experiência que se fez dos fragmentos das relações de pais e filhos pós-modernos que, verdadeiramente, buscaram encontrar-se no brincar. São os fragmentos que nos constituem, são neles que há, ainda, a sobrevida de nossas singularidades e não na totalidade de nossas existências.

A totalidade do "eu" já está líquida, comprometida com a instantaneidade, a aceleração, a individualização, o descartável, por isso da escolha por falar dos fragmentos das relações. Inteiros se está nos estilhaços de vida que se tenta juntar a todo instante e que, em uma consumista sociedade, são levados pelos fazeres de uma vida contemporânea que blefa ao falar de sermos "nós mesmos" quanto mais iguais formos.

O que se encontrou no brincar de mães e filhos pós-modernos? O desejo genuíno por encontrar-se. Contudo, as mães se apresentaram inseguras por estarem desautorizadas a pensarem e decidirem o que é melhor para seus filhos. Inseguras quando tantos manuais e profissionais ditam o que e como fazer com quem se ama. Inseguras de mostrarem fragmentos de uma existência que tem muito a dizer, mas existência essa que está calada à espera de que digam o que deve ser dito. Inseguras a ponto de se refugiarem ao reeditarem em seus discursos a versão pós-moderna de encontros que, talvez, nem em seu tempo foram encontros.

O brincar não garante a existência do encontro, já que a dificuldade de se encontrar com o outro, afetar e deixar-se afetar, estabelecer relação de alteridade, potencializar o devir-criança de ambos é experimentar uma intimidade que vê o outro e se percebe visto.

É no brincar, momento de intimidade e fantasia, que se dá, à existência de quem brinca, a possibilidade de uma narrativa própria e intransferível, sem excluir a pluralidade da vida ou, na tentativa por ordená-la, impossível quando se brinca, retirar-lhe a potência que está nas subjetividades que nos atravessam e edificam.

O lugar mais seguro a um exílio das banalidades e mesmices do perverso da pós-modernidade é a brincadeira, que destituída de seu papel tutelar ou utilitarista, injeta em quem brinca, criança ou adulto, o desejo por fazer um enfrentamento à cultura do capital que se fortalece no esvaziamento da experiência de pensar o próprio caminho.

A velocidade e a falta de intimidade desorganizam o brincar de pais e filhos. Também a concepção idealizada da criança faz o adulto assumir papel de tutela que embota a experiência e a esvazia de sentido. Sentido que se eterniza no brincar quando pais e filhos se sentem autorizados a falar, perguntar, responder, trazer informações, parar, observar, dirigir, ajudar, ser ajudado, criar, fantasiar, narrar, silenciar, sem absolutamente, precisar assumir um papel definido e castrador de um brincar que só é potente quando livre e criativo.

O brincar é a possibilidade de desinventar-se. É neste ato de bravura e heroísmo em uma sociedade que abrevia "eus", na tentativa de nos tornar iguais, que se encontra a mais eficiente resistência à liquidez contemporânea. O apagamento do afeto na vida do homem lhe retira a condição de ser protagonista de sua existência e só fazer parada quando, ao amar e ser amado, se perceber inventor de sua vida e, livre, reinventá-la, se constituindo a cada novo território de possibilidades que fizer passagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 31, n. 61, 2013.
- BAUMAN, Z. Amor Líquido sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

- BENJAMIM, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educa- ção**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- COUTO, M. **Contos do nascer da Terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- CURTIS, A. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: MOYLES, J. R. (org.). A Excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DELEUZE, G. Crítica e Clínica. 2. ed. São Paulo, 2011.
- FORTUNA, T. R. A reinvenção da infância: apontamentos sobre a infância na contemporaneidade. *In*: TRINDADE, I. M. F. (org.). **Múltiplas alfabetizações e alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- JÓDAR, F.; GÓMEZ, L. Devir-Criança: experimentar e explorar outra educação. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2002.
- LINN, S. Em defesa do faz de conta. Rio de Janeiro: Bestseller, 2010.
- OLIVEIRA, V. B. de; SOLÉ, M. B.; FORTUNA, T. R. **Brincar com o outro**: caminho de saúde e bem-estar. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.
- PEREIRA, R. M. R.; SALGADO, R. G.; SOUZA, S. J. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 1019-1035, 2009.
- PERRISÉ, G. **Pedagogia do Encontro**. São Paulo: Factash Editora, 2012.
- RESTREPO, L. C. **O direito à ternura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.

## AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO DE URUÇUÍ-PI.

Maria dos Anjos Gomes Leite<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema: as transformações ocorridas nas práticas pedagógicas no ensino médio de Uruçuí—PI. Com a nova proposta de um ensino que atenda a constantes mudanças do mundo atual e que observe as experiências e práticas pedagógicas inovadoras, a serem utilizadas de forma a elevar a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas públicas, faz-se necessária uma pesquisa que venha viabilizar estas mudanças a serem aplicadas na prática pedagógica do docente.

Por meio do levantamento de dados de escolas pesquisadas que já utilizam as metodologias inovadoras na prática pedagógica, mostrando que estas mudanças podem melhorar a qualidade do ensino, com essas práticas inovadoras os professores e alunos se aproximam, fazendo com que as disciplinas curriculares sejam planejadas para que os objetivos sejam alcançados e a relação entre os professores e alunos seja de harmonia, valorizando-os e orientando-os a pensar criticamente sobre sua realidade e prepará-los para a vida.

<sup>4</sup> Mestre em Educação- Florida Christian University/FCU, especialista Em Docência do Ensino Superior e Educação Global, professora da rede estadual do Estado do Piauí e na rede municipal de ensino de Uruçuí-PI.

Esta pesquisa consiste em, inicialmente, conhecer as situações enfrentadas pelos professores do ensino médio público do município de Uruçuí—PI, sobre a prática da pedagogia inovadora com os seus alunos de ensino médio, para assim, compreender como lidam com essa dificuldade. Tendo como relevância sensibilizar os docentes das instituições escolares sobre a importância do trabalho com as novas metodologias, observando não só os aspectos de conteúdo, mas como preparar esses jovens para o futuro.

A investigação se desenvolveu a partir da problemática sobre: Quais os fatores que levam à permanência de práticas pedagógicas tradicionais, impedindo as mudanças de paradigmas nas escolas de ensino médio da cidade de Urucuí–PI?

O presente estudo teve como objetivo geral: Investigar os fatores que levam à permanência de práticas pedagógicas tradicionais, impedindo as mudanças de paradigmas nas escolas de ensino médio da Cidade de Uruçuí—PI, e propor recomendações para que se adotem metodologias educacionais inovadoras, que contribuam para melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos do ensino médio.

Como objetivos específicos: identificar quais as práticas pedagógicas estão sendo utilizadas pelos docentes atualmente, mediante pesquisa por meio de aplicação de questionário, classificando as práticas pedagógicas identificadas em tradicionais ou inovadoras, conforme aponta a literatura; Identificar, os fatores que levam os docentes a ter dificuldades de utilizar as práticas pedagógicas inovadoras.

Nesse sentido, a revisão literária nos traz um aparato de informações para uma melhor compreensão sobre a temática estudada no referido artigo, trazendo uma análise de maiores evidências científicas, permitindo grandes contribuições na investigação da problemática lançada.

Nesse contexto, a revisão de literatura segundo Richardson (2017) nos traz um dos mais importantes passos a se realizar em uma pesquisa cientifica, dando uma abrangência em análise de publicações realizadas por outros autores sobre a temática a ser trabalhada e o problema lançado. Uma boa investigação ocasiona em subsídios escritos que contemplem e reforcem a validade e o conteúdo do que se deseja pesquisar.

Assim, a revisão literária deste estudo será subdividida nos seguintes tópicos: um resgate da história das práticas pedagógicas no brasil; conhecendo as práticas pedagógicas utilizadas atualmente e os desafios docentes

para pôr em práticas novas metodologias de ensino; como as práticas pedagógicas inovadoras podem refletir na qualidade do ensino.

## 1. UM RESGATE DA HISTÓRIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL

Este trabalho de pesquisa sobre as práticas pedagógicas inovadoras em Uruçuí foi desenvolvido em três escolas públicas de ensino médio, com o propósito de compartilhar conhecimento e experiência de ações pedagógicas inovadoras realizadas em outras escolas. Neste tópico, relata-se um pouco da história do pensamento pedagógico brasileiro, desde a chegada dos padres jesuítas às práticas pedagógicas atuais.

Quando os jesuítas chegaram no Brasil, tinham um plano voltado para educação dos povos indígenas, com um certo propósito de catequisar estes povos, segundo Saviani, é um certo tipo de pedagogia que se chamava "Uma Pedagogia Brasília", aplicada à época, com interesse de dominação e utilização da mão de obra destes para o colonizador.

Para Saviani (2013)

A primeira fase da educação jesuíta foi marcada pelo plano de instrução elaborado por Nobrega. O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de lado, com aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (SAVIANI, 2013 p. 43,).

Desde que iniciou a colonização brasileira, os padres jesuítas procuraram uma maneira de conquistar os povos nativos, uma das formas utilizadas foi um plano educacional organizado por eles, mas depois daquele tempo já tinha um objetivo com relação à pedagogia do ensino, que é a maneira de ensinar planejado e com objetivos claros.

Como afirma Ramos (2013):

O pensamento pedagógico teve grande influência dos jesuítas, que difundiram, nas classes populares, a religião da subserviência, da

dependência ao paternalismo, características marcantes da cultura brasileira até os dias de hoje (RAMOS, 2013, P.29).

Percebe-se pela afirmação da autora que a educação naquela época já privilegiava uma classe, a classe dos dominantes, ou seja, as pessoas que tinham posses, que o propósito dos estudos era uma forma de domesticar os povos nativos da data citada para melhor servir aos seus donos. Uma cultura tradicional como esta é difícil de ser mudada, a educação ainda anda a passos lentos, tudo é prioridade, menos a educação, percebe-se pelo valor que é destinado para esta área.

A pedagogia tradicional é clara na educação organizada pelos padres jesuítas no Brasil colônia, continuando com Ramos (2013), "tinha a função de corrigir, vigiar, aconselhar e ensinar a matéria por meio de aulas expositivas, ficando a cargo dos alunos prestarem atenção e realizar exercícios repetitivos para gravar e reproduz a matéria dada". Fica claro como a educação tradicional tinha uma presença marcante no início da colonização e ainda permanece em algumas escolas brasileiras.

Com relação à metodologia, este aspecto chama a atenção, pois os jesuítas já pensavam como aplicar os métodos de ensino, que é o tema desta pesquisa, como mudar as práticas pedagógicas em sala de aula, para se chegar aos objetivos propostos pela educação. Assim como os jesuítas naquela época encontraram uma forma de ensinar diferente, utilizando a música para conquistar as crianças, nos dias de hoje, as escolas em geral precisam procurar adotar metodologias conforme a realidade da sociedade atualmente, onde os alunos estão com um nível de conhecimento e acesso muito rápido por conta da internet, uma rede de informações acessíveis a grande maioria.

## 2. CONHECENDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS ATUALMENTE

Com os avanços tecnológicos e de informações rápidas e aceleradas, existe a necessidade de uma formação docente para acompanhar ou até mesmo se adequar a realidade dos alunos deste século, em virtude da quantidade de informação recebida. De acordo com o artigo de SILVEI-RA, publicado na Revista de Dom Alberto (2013), sobre o perfil do pro-

fessor do século XXI: uma reflexão necessária nos faz pensar em como mudar as práticas pedagógicas que estão sendo utilizadas ultimamente?

De acordo com Silveira (2013):

Hoje, a humanidade vive num cenário indiscutivelmente diferente e complexo do evidenciado até a década de 1980. O rápido desenvolvimento da sociedade técnica informacional, atingiu em cheio o mundo do conhecimento, levando a sociedade a repensar a dicotomia entre o pensar e o fazer, proporcionando inúmeros questionamentos sobre a arte de ensinar (SILVEIRA, 2013, p. 33).

Não se consegue mais a atenção necessária dos alunos atualmente, porque os conhecimentos estão cada vez mais acelerados e avançados por conta do mundo globalizado e dos avanços tecnológicos, pois é preciso encontrar uma maneira de estimular os jovens a aprender de uma forma atraente, que leve os alunos a uma reflexão sobre a realidade em que estão inseridos em um contexto social da informação rápida e tecnológica, como associar este conhecimento com os conteúdos trabalhados em sala de aula? São discussão que devemos refletir enquanto docente.

O que significa práticas pedagógicas de acordo com Ramos (2013):

Práticas pedagógicas implicam, necessariamente, decisões e ações que envolvem o destino humano das pessoas, requerendo projetos que explicitem direção de sentido da ação educativa e formas explícitas do agir pedagógico (RAMOS, 2013, p. 22).

Mostra que a didática é uma e disciplina importante que busca orientar a forma de trabalhar com os alunos da atualidade de modo a estimular e incentivar esses por meio do conhecimento, tarefa difícil nos dias de hoje, principalmente para professores que não foram preparados para trabalhar desta forma. A maneira de ensinar, ou seja, as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores ainda permanecem presente, é muito forte a influência da pedagogia tradicional, é uma maneira mais fácil de trabalhar com os alunos de hoje, mas isso não faz com que os jovens consigam ter uma educação de qualidade.

# 2.1 ESSES DESAFIOS DOCENTES EM POR EM PRÁTICA NOS NOVOS MÉTODOS DE ENSINOS

Em dezembro de 1996, a Lei e Bases da Educação Nacional determinou a prática docente além dos conteúdos previstos em sala de aula, trabalhando em uma gestão democrática na promoção das relações com as próprias sociedades, por meio de capacitações e projetos pedagógicos e conselhos para tais organizações e aplicações desses trabalhos. Contudo, sabe-se que a visão nos dias atuais é considerada outra, onde o acúmulo de tarefas que os professores e a própria gestão podem limitar essa extensão de trabalhos extramuros. Dentro desses desafios, ainda temos a briga por uma tendência pedagógica libertadora contra a tradicional, como afirma Gadotti (2006):

Contra essa tendência dominante, caminha e se forma uma tendência popular inspirada numa concepção dialética. Ao mesmo tempo, apesar da escola burocrática, o povo tem na luta pela sua sobrevivência a sua escola. O saber aí gerado não é um saber burocrático, batizado pelos exames, mas tesado diariamente pelas suas próprias condições de vida (GADOTTI, 2006, p.165).

Assim, a escola precisa começar a adotar de fato a tendência pedagógica libertadora que demonstra a realidade da educação atualmente, levando os docentes e estudantes a viverem dentro da escola sua realidade de vida, lutando por uma sobrevivência.

Quando se fala de inovação pedagógica, entende-se como as várias formas de aplicar um determinado conteúdo em sala de aula de forma diferente e que leve o aluno a participar e se envolver com o assunto ministrado.

Hengemuhle (2007) explica:

Após discorrermos sobre paradigmas da ciência e termos trazidos algumas considerações referentes ao ser humano como centro propulsor dos processos de compreensão da vida, para o qual se orientam e a partir do qual emergem nossas discussões sobre a educação e aqui, mais especificamente sobre a formação e as práticas daqueles que buscam dinamizar processos pedagógicos, os professores, voltamos, agora, nossas atenções para refletir sobre algumas dimensões dos paradigmas da educação e da formação desses professores (HENGEMUHLE,2007, p.51–52).

Percebe-se que depende da busca pelo conhecimento individual de cada professor, que identifica a necessidade de se autoavaliar sobre sua prática de ensinar e tentar mudar sua metodologia para alcançar um resultado no ensino e aprendizagem dos alunos. Claro que seria mais fácil ao professor se estivesse a sua disposição todas as condições adequadas para desenvolver seu trabalho, mas quando o professor é determinado a fazer uma inovação em suas aulas, não existem obstáculos, ele busca alguma inovação que está em seu alcance e faz as adequações a sua realidade.

# 3. COMO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PODEM REFLETIR NA QUALIDADE DO ENSINO

Na realidade, hoje, as práticas pedagógicas inovadoras tornaram-se indispensáveis em sala de aula, para que o aluno venha a melhorar seus índices na aprendizagem. Já é compreendido que, utilizando as metodologias tradicionais, não se tem alcançado resultados satisfatórios. Melhorar a aprendizagem dos alunos aumenta a aprovação desses nas avaliações externas e internas da instituição, diminui a evasão escolar e aumenta as chances deles em aprovação em concursos e empresas. Nesse sentido de melhorar a qualidade do ensino médio em Uruçuí, faz-se necessária a participação da gestão da escola, apoiando e criando também projetos com objetivos claros e metas a serem alcançadas como.

Afirma Luck (2009):

[...] foi motivado pela clara percepção de que a qualidade do ensino se assenta, dentre um dos aspectos mais fundamentais, sobre a competência profissional dos diretores escolares e sua capacidade de organizar, orientar e liderar as ações e processos promovidos na escola voltados para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LUCK, 2009, p.9). Como se observa a afirmação de Luck (2009), é de muita importância, se querem ter uma escola utilizando as práticas pedagógicas inovadoras, precisa de profissionais comprometidos e envolvidos no processo, pois sem o apoio deles, não se percebe de forma clara a realização dos projetos utilizando as metodologias ativas.

Outro ponto importante e de acordo com Luck (2009) é o sistema de ensino para que haja de fato a aplicação das metodologias ativas nas escolas de ensino médio, precisa ser mais discutido sobre a iniciativa de governo e gestores das escolares.

Desenvolver continuamente a competência profissional constitui--se em desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, pois essa se constitui em condição fundamental da qualidade de ensino. Nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam (LUCK, 2009, p.12).

Sem o envolvimento de todos os segmentos da educação, não se consegue aplicar as práticas pedagógicas inovadoras nas escolas de ensino médio da cidade de Uruçuí—PI. Como afirma a autora, nenhuma escola pode alcançar seus objetivos e metas sem os profissionais comprometidos e envolvidos no processo, andando junto com metas claras aonde a escola quer chegar, precisa ser mais discutido e colocado em prática a educação de qualidade no Brasil.

#### 4. METODOLOGIA

Em virtude disso, foi por meio da construção do conhecimento científico que a pesquisa em questão tem por objetivo geral analisar os fatores que contribuem para a permanência de práticas pedagógicas tradicionais, impedindo as mudanças de paradigmas nas escolas de ensino médio da cidade de Uruçuí–PI. Tendo como finalidade buscar respostas para a seguinte problemática: dificuldades dos docentes em lidar com as novas práticas pedagógicas em sala de aula?

A construção metodológica utilizada para a edificação deste estudo foi desenvolvida a partir da pesquisa de natureza básica cuja, segundo Minayo (2002), compreensão e desenvolvimento de novos questionamentos de

determinadas áreas de estudos já concluídos, como uma forma de aplicação de novos conhecimentos e práticas geradoras de conteúdos úteis para o avanço da ciência.

O estudo em questão possui uma abordagem de caráter misto, o enfoque nessa perspectiva de métodos mistos abrange as técnicas quantitativas e qualitativas, sendo a pesquisa de métodos mistos uma forma da investigação que combina ou associa as abordagens qualitativa e quantitativa e envolvem suposições filosóficas, uso e combinação de ambas as abordagens.

A referida pesquisa também é considerada descritiva, em virtude dos objetivos e problemáticas levantados estarem envolvidas em fenômeno específico. Diante disso, pode-se considerar um estudo de natureza descritiva uma análise de um grupo ou fenômeno determinado, relatando as circunstâncias do fenômeno comportamental da problemática levantada ou da população específica, a fim de realizar descobertas para realizar conexões viáveis entre as variantes das Ciências Sociais (RICHARDSON, 2017).

Trata-se de uma pesquisa de campo, pois diante a problemática levantada busca-se respostas por meio de um estudo detalhado para a obtenção de informações e conhecimentos. Diante disso, Lakatos e Marconi (2003) colocam a pesquisa de campo como uma investigação das hipóteses realizadas, bem como, a busca de novos conhecimentos e compreensões de um determinado fenômeno, sendo necessário um bom levantamento bibliográfico da temática apresentada, para assim fazer a correlação e construção do projeto da pesquisa e a coleta a ser realizada.

Nesse contexto, a pesquisa foi desenvolvida nas escolas públicas de ensino médio da Cidade de Uruçuí–PI. Uma cidade do Estado do Piauí, os habitantes são chamados de uruçuienses. O município se estende por 8411,9Km²e contava com 20.149 habitantes no último censo, sendo vizinho dos municípios de Benedito Leite- MA e Antônio Almeida.

No âmbito do município, foram realizadas as pesquisas de campo em três escolas, sendo elas: Unidade Escolar José Patrício Franco, CETI-Cícero Coelho e CETI-Maria Pires Lima totalizando 600 (seiscentos) alunos e 40 professores do Estado e 06 gestores.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi realizada a pesquisa de campo em três fases. No início, foram realizados contatos com os diretores das escolas estaduais pesquisadas, quando foi feita uma apresentação prévia do projeto, destacando os objetivos e metodologias adotadas para a investigação. Após isso, foi solicitada a autorização institucional, com o objetivo de encaminhar o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e apoio dos gestores escolares para que a pesquisa fosse realizada cuja participação na mobilização de professores e alunos foi fundamental para que os objetivos fossem alcançados. Após a autorização das instituições, um terceiro passo foi a realização de um questionário para os alunos, com a participação de 235 alunos.

Levou-se em conta: clareza e precisão dos termos, forma e ordem das questões, introdução (GIL, 2002). A verificação revelou que não houve ocorrências do tipo "não sei", dificuldades geradas por questões difíceis, ambíguas e mal formuladas, pessoas que se recusaram a responder e comentários negativos sobre alguma questão. Isto posto, considerou-se adequado o instrumento para o alcance dos objetivos propostos para a investigação. Após essa etapa, foram iniciados os trabalhos de coleta de dados propriamente dita, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Cabe ressaltar que nos primeiros contatos com os sujeitos pesquisados foram esclarecidos os aspectos gerais da investigação e da necessidade de assinarem os respectivos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para gestores e professores e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para os alunos. Não foram registradas recusas quanto à participação. A análise e os resultados são apresentados a seguir.

O procedimento de análise dos resultados da pesquisa foi por meio de caráter quantitativo e qualitativo, sendo realizado a aplicação e análise de um questionário fechado e uma entrevista semiestruturada com os professores, gestores e alunos das referidas escolas citadas na cidade de Uruçuí–PI.

Nesse tópico foram apresentados os resultados da análise e dados coletados juntos aos professores das três escolas estaduais de ensino médio da cidade de Uruçuí-PI. O tratamento destes dados foi realizado com método qualitativo e a apresentação ocorre por meio do gráfico 1, para melhor compreensão dos resultados.

Percepção do professor sobre a avaliação da prática pedogógica inovadora

46%

32%

11%

11%

desempenho do aluno participação motivação outros

Gráfico 1 — Percepção do professor sobre a avaliação da prática pedagógica inovadora

Fonte: pesquisa realizada pela autora, 2019.

Observando o gráfico 1, percebe-se que os professores afirmam conhecer e saber a importância da prática pedagógica inovadora em sua escola, por melhorar o desempenho dos alunos, aumenta a participação dos alunos em suas aulas adquirindo assim melhor conhecimento, melhora também a motivação, pois este aluno vai se sentir o centro do processo ensino aprendizagem.

Conforme apontado na teoria, Luck (2009) lembra que a escola deve atuar para desenvolver habilidades nos alunos que permitam o desenvolvimento de seu potencial, considerando-se as demandas e o contexto atuais.

Nesse tópico foram apresentados os resultados da análise e dados coletados juntos aos alunos das três escolas estaduais de ensino médio da cidade de Uruçuí—PI. O tratamento destes dados foi realizado com método quantitativo. Apresentação ocorre através de gráficos, para melhor compreensão dos resultados.

Os estudantes responderam que reconhecem a importância das aulas diferenciadas, mas afirmaram que aulas inovadoras não acontecem de fatos como afirma os professores, como mostra a pesquisa realizada anteriormente com os docentes.

É correto que os jovens de hoje reconhecem a importância e gostaria que essas aulas viessem acontecer de fato e de verdade na prática, para com isso realmente haver uma melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem. No gráfico apresentado, os alunos deixam claro que as aulas envolvendo projeto quase não acontecem, a maioria respondeu que não, mais uma vez a pesquisa entra em contradição como a resposta dos professores, pois comprova que o que acontece na realidade em sala de aula é totalmente diferente do que é colocado no papel.

### **CONCLUSÕES**

Com a nova proposta de um ensino médio que atenda às constantes mudanças do mundo atual, observam-se as experiências e práticas pedagógicas inovadoras a serem utilizadas de forma a elevar a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos das escolas públicas de Uruçuí. Faz-se necessária uma pesquisa que venha viabilizar estas mudanças a serem aplicadas na prática pedagógica do docente.

Esta pesquisa consistiu, inicialmente, da busca pelo conhecimento das situações enfrentadas pelos professores do ensino médio público do município de Uruçuí—PI sobre a prática da pedagogia inovadora com os seus alunos de ensino médio, visando compreender como lidam com essa dificuldade, tendo como relevância sensibilizar os docentes das instituições escolares sobre a importância do trabalho com as novas metodologias, observando não só os aspectos de conteúdo, mas como preparar esses jovens para o futuro.

Na prática que se observa na rede pública, percebe-se que as mudanças educacionais ocorridas em relação às práticas pedagógicas inovadoras ainda permanecem sendo utilizadas de forma individualizada por parte de alguns professores e escolas.

Constatou-se que gestores e professores apresentam pouco conhecimento sobre as práticas pedagógicas inovadoras, porque para se ter uma prática pedagógica inovadora em sua escola precisa de apoio do governo do Estado, onde todos os envolvidos possam perceber as diferenças entre as práticas utilizadas.

Percebeu-se que a maioria dos alunos que responderam os questionários sobre a utilização das práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula negaram a existência das aulas inovadoras em sua escola, como exemplo: aula de campo, aula de laboratório de informática e de ciências.

Observou-se que os alunos ao serem questionados sobre uma prática pedagógica tradicional, a maioria identificou e afirmou que acontece, como sendo os seminários e aulas expositivas, dialogadas, mas o mesmo não ocorre quando se trata de uma prática inovadora.

Identificou-se que os profissionais do ensino médio e gestores principalmente os que trabalham em tempo integral percebem que a realização de aulas inovadoras em suas escolas, como foi pesquisada nas três escolas, sendo duas delas de tempo integral. Mesmo assim, as respostas dos gestores e professores não diferenciaram, mas a dos alunos, em sua maioria, não reconhece que seus professores trabalhem com metodologias ativas.

As principais características observadas foram que há uma necessidade de se trabalhar de forma mais participativa com os estudantes para que, desta maneira, venham perceber que sua escola utiliza de práticas pedagógicas inovadoras. Observa-se isso principalmente nas escolas de tempo integral, onde os professores realizam aulas diferenciadas, mas que ainda precisam ser massificadas entre os alunos.

Como contribuições sobre prática pedagógica inovadora, percebe-se que houve uma melhoria na prática de alguns docentes, não se percebe por que os professores trabalham de forma isolada, individualmente. Sobre a formação continuada, esta interfere na ação pedagógica do professor na escola, a partir do momento em que ele leva os conhecimentos adquiridos para a sua prática pedagógica, é de grande relevância a formação e o estudo do professor, ele nunca para de estudar para poder contribuir nas gerações futuras.

Como recomendações para os atores envolvidos no processo ensino aprendizagem nas três escolas estaduais de ensino médio, da cidade de Uruçuí—PI, sugere-se aos professores e aos gestores a utilização dos conhecimentos aprendidos nas suas formações tanto em programa, como individual, não desanimem, não se escorem em limitações para fazer um trabalho pequeno, sem significância. Busquem trazer opções de melhor envolvimento dos alunos com o seu próprio aprendizado, incentivar, estimular a participação dos alunos nas feiras de ciências e olimpíadas das

diversos áreas do saber, tudo isso requer o envolvimento de todos, não só do professor, ainda que se constate que ele é uma peça fundamental na melhoria do ensino aprendizagem, mas é preciso de toda a comunidade escolar envolvida. Com o que foi exposto, percebe-se que a inovação pode ocorrer quando há apoio e instrumentos, mas é possível inovar, sim, mesmo sem tantos elementos externos, cabendo ao professor realizar uma autoavaliação e ter disposição para a inovação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GADOTTI, M. Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- HENGEMUHLE, A. Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- RAMOS, Z. L. Conhecimentos Pedagógicos. 5. ed. Brasília: Vestcon, 2013.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

### LA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA ENSEÑANZA MEDIA: UNA INVESTIGACIÓN DE CAMPO EN EL CETI MARÍA PIRES LIMA

Lubia Faeth Alves Ferreira<sup>5</sup>

### INTRODUCCIÓN

Este estudio parte de la necesidad de investigar el trabajo del profesor de lengua española ante un nuevo reto: enseñar español en una escuela de tiempo integral en la red estatal de educación pública. Su tema central es observar la didáctica empleada en la enseñanza del español en la enseñanza media a través de una investigación de campo en el Centro de la Educación Profesional a Tiempo Integral María Pires Lima y cómo el profesor puede actuar sobre los problemas que se plantean. Dada la importancia del tema para la mejora de la labor docente, se busca trabajar en conjunto con los directivos de esta institución educativa, para mejorar el sistema educativo que afecta directa e indirectamente el desempeño de la escuela y por lo tanto la comunidad escolar, para analizar mejor la enseñanza de la lengua española en esta institución. Observar la didáctica empleada por el profesor de español de enseñanza media del CETI- María Pires Lima es el objetivo general de este trabajo y tiene como objetivos específicos:

<sup>5</sup> Mestre em Educação- Florida Christian University/FCU, especialista em Supervisão Escolar— Faculdade de Teologia Hokemãh- FATEH.

- Comprobar la didáctica del enseño del profesor de lengua española.
- Señalar las dificultades que el profesor encuentra al enseñar lengua española.
- Comprobar si el profesor trabaja las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, leer, escuchar y escribir.
- Comprobar si el profesor de lengua española tiene calificación profesional.
- Resaltar el interés de los estudiantes pelas clases de español.

El problema en cuestión es: ¿Cuál es el papel del profesor de ELE en el CETI María Pires Lima? Con los cambios en la educación las funciones del profesor varían por eso ellos deben estar en constante actualización profesional para trabajar de acuerdo con los principios de su profesión. Teniendo en cuenta la metodología como una forma de avanzar a su fin, a lo largo del desarrollo de nuestro trabajo usamos diversos métodos que nos ha guiado para obtener los datos necesarios en nuestra investigación. Se llevará a cabo la investigación con los estudiantes y el profesor de lengua española, como actores principales, son importantes para esta investigación que se hará de una entrevista con el profesor y los estudiantes con seis preguntas cerradas y una abierta. En la investigación de campo desarrollado, en busca de datos que pueden resultar o no, las hipótesis. Las entrevistas fueran en la escuela en estudio en la ciudad de Urucuí. El análisis de los datos obtenidos de los instrumentos de datos se realiza teniendo en cuenta las concepciones teóricas de los encuestados para probar o contradecir las hipótesis levantadas. Para mejor comprensión el asunto fue abordado de la siguiente manera: en el primero capitulo denominado: la didáctica en la enseñanza del español abordará los conceptos de didáctica, enseño y aprendizaje y explicar lo que es enseñar lengua extranjera español, el papel del profesor en el contexto escolar y también de cómo surgió la enseñanza de español en el Brasil. En el segundo capítulo denominado: estudio de caso: en el Centro de la Educación Profesional a Tiempo Integral María Pires Lima se abordará: la institución en estudio. Por fin será presentado el tercero capitulo intitulado: análisis y discusión de los resultados, que será dividido en dos partes: como los alumnos se dan cuenta del proceso de enseñanza de español en la escuela CETI María Pires Lima, en el cual

será discutido el resultado de la investigación hecha junto a los alumnos; y la segunda parte abordará el papel del profesor de español del CETI María Pires Lima, demostrando como el profesor de español evalúa su propia actuación.

### 1. LA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

### 1.1 DIDÁCTICA: CONCEPTOS GENERALES

Para que este estudio tenga buenos resultados necesitamos hablar sobre Didáctica que es la teoría de la enseñanza porque estudia y enseña la metodología de impartir clases con calidad, los profesores deben tener conocimiento de didáctica para que consigan adecuar sus metodologías a la realidad de los alumnos de acuerdo con sus intereses y necesidades, para que logren éxito en un estudio crítico y reflexivo de las hipótesis, principios y resultados de la investigación sobre la enseñanza.

Conforme Albornoz (2011, p. 15) didáctica:

Es la ciencia que tiene como objeto de estudio los procesos de enseñanza y aprendizaje y que ha sufrido una evolución en las últimas décadas afianzando la idea de que la teoría debe estar íntimamente relacionada con la práctica, a fin de optimizar referidos procesos, dentro de un contexto mayor: construir una escuela más humana y humanizadora.

La didáctica es de suma importancia para la práctica profesional del profesor, por eso, tenemos que reflexionarla para encontrarse el real significado de didáctica. Trabajar para que el trabajo del profesor sea optimizado a fin de que a escuela sea un lugar mejor.

Según Eulálio (2011 p.41)

La definición literal de didáctica pasa por su doble raíz del latín: Docere y discere. La primera palabra hace mención del que enseña, o sea, está relacionada al mestre, al maestro, al profesor, es decir, aquel que enseña y la segunda, se relaciona al discípulo, al aprendiz, al alumno, o sea, al que aprende.

Se observa pela definición que la didáctica no es algo solamente del profesor, como detentor del conocimiento, mas también del alumno que es el constructor de su proprio conocimiento, los dos son los protagonistas del aula. Eulalio (2011, pg.41) hablando un poco sobre didáctica dice que no es algo secundario, pero tiene que ver con enseño y aprendizaje, y por eso los profesores deben dar la importancia debida a este tema.

De la Torre (apud Rivilla, 2002) nos dice que el acto didáctico es el propio proceso de "enseñaje", o sea, el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que la didáctica es la disciplina de que estudia y fundamenta la actividad de enseñanza. Dicho eso podemos decir que la didáctica es una de las disciplinas técnicas de la Pedagogía siendo ella la ciencia y la técnica de la Educación.

La didáctica puede dividirse en dos: didáctica general y la didáctica especial. Veamos la diferencia: según Eulálio (2011, p.50) 'la didáctica general dentro de la Pedagogía de la educación estudia los principios, las normas y técnicas que deben regular cualquier tipo de enseñanza para cualquier tipo de alumno, o sea, cuida de los principios y normas generales de la enseñanza'. Ya la didáctica especial o didáctica de la lengua española de acuerdo con Eulálio (2011, p.51) estudia los aspectos relacionados a la disciplina de lengua española, teniendo el papel de analizar y evaluar los problemas que la enseñanza del español presenta en el decurso de la enseñanza y organizar los medios de sugerencias para solucionarlos. Notase que la didáctica general aplicase a estudiar los principios y normas de la enseñanza, o sea, las reglas. Ya la didáctica especial de la lengua española se dedica al estudio de los problemas específicos de esta asignatura: español.

# 1.2 DESPUÉS DE TODO, ¿QUÉ ES ENSEÑAR LENGUA EXTRANJERA ESPAÑOL?

Enseñar Lengua Extranjera Español no es meramente enseñar contenidos gramaticales es, sobre todo, llevar el alumno al conocimiento de que debe tener consciencia del mundo para lo cual debe tornarse un ciudadano de bien.

Costa (2011, p. 59) nos recomienda que:

El profesor debe presentar elementos que el alumno ya conoce y otros desconocidos para él; o sea, que con lo que ya sea conocido el alumno puede sentirse confiado y entender de lo que está hablando, mientras que lo desconocido ayudará a despertar su curiosidad para profundizar en lo estudiado.

El profesor debe presentar las diversidades culturales y lingüísticas de los diversos países de habla española, como también la importancia de estudiar esta nueva lengua, y como el alumno puede usar esta nueva lengua en su cotidiano. Enseñar una lengua extranjera no es una actividad muy fácil, pero muy gratificante cuando se cosecha los frutos de su trabajo y esfuerzo. La lengua española ganó su espacio en las escuelas públicas a partir de la Ley nº 11.161, de autoría del diputado Átila Lira y sancionada por el Presidente de la Republica Luis Inácio Lula da Silva en 5 de agosto de 2005. Con esto, el contexto educacional brasileño acompañó el progreso de los tiempos y se adaptó, con relación a la enseñanza de la lengua, haciendo que en la actualidad el idioma español sea uno de los más estudiados en el país.

Conforme Eulálio (2010, p. 52) "Esta ley tiene una importancia fundamental para la sociedad brasileña, su economía y a su intercambio culturales con los países de habla hispana, incluso con España." Resaltando la necesidad de estudiar la lengua española que, con más de 400 millones de hablantes, tras beneficios personales: conocer nuevas culturas, y profesionales: actuar en el mercado de trabajo entre otros. Nuestro país, Brasil, hace parte del MERCOSUL, lo que nos lleva a abrir nuevos horizontes lingüísticos y a profundizar nuestros conocimientos de esta lengua para lograrnos éxito en el mercado de trabajo, en el intercambio con personas de los países vecinos entre otros motivos. El español es una lengua que está creciendo en estas últimas décadas y a cada día más en expansión.

La carga horaria vigente no permite desarrollar plenamente todas las habilidades lingüísticas del lenguaje, lo que no impide que el maestro las utilice en la clase. La Ley 9.394/96 define en su artigo 2º que la educación tiene por finalidad el pleno desarrollo del educando, su preparo para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo. Pero los profesores del siglo XXI deben seguir lo que dijo Eulálio (2011, p. 98):

En todas las esferas de la vida humana, alumno, profesores, coordinadores y directores de las IES son invitados a llevar cabo una educación de calidad, comprometida con la buena formación acorde con el nuevo perfil de profesional que la sociedad actual espera de los ciudadanos, ante alumnos sentados en los bancos escolares de escuelas y universidades que futuramente serán absorbidos por el mercado de trabajo.

Trabajar por una educación de calidad en busca de la buena formación para que el alumno pueda ser aceito en el mercado de trabajo y en la sociedad en que hablar una lengua extranjera es casi como una obligación que fue impuesta a la sociedad del siglo XXI.

### 1.3 ENSEÑO Y APRENDIZAJE

Enseñar no es algo fácil, es un proceso intencional de mediación e interacción entre el estudiante y el docente, es algo mutuo, no depende solamente del profesor, pero también del deseo de aprender del alumno.

Conforme Costa (2011, p. 25)

La enseñanza media en Brasil es vista como una de las últimas etapas de la educación básica, y [...] tiene como principal objetivo preparar el alumno para el mercado de trabajo integrándolo como buen ciudadano en la vida social y ofreciéndole los conocimientos necesarios para integrarlo en otra etapa educacional: la enseñanza superior.

El profesor tiene la misión de preparar los alumnos para el mercado de trabajo y para la vida, es una calle de dos manos, pues los alumnos deben querer aprender para que esto se torne posible. Segundo Ávila (1982, p. 230) enseño y aprendizaje: "Son dos polos de uno mismo proceso, entendido el enseño como acción sistemática, ordenada y con un propósito de transmisión de conocimiento y experiencias, y el aprendizaje como resultante de esta acción", los dos son muy importantes en la adquisición del conocimiento.

Para entender un poco más sobre enseño y aprendizaje debemos tener conocimientos sobre los conceptos de enseñar y de aprender. De acuerdo con la pedagogía tradicional aprender es el mismo que memorizar y enseñar es verbalizar, o sea, aprender y enseñar son procesos paralelos mas no están interconectado. Ya para la pedagogía progresiva aprender es reflejar y enseñar es orientar, ellos son procesos interconectados entre sí.

Anastasiou (2006) nos habla que el verbo enseñar, del latín, *insignare*, significa marcar con un signo, que debería ser de la vida, buscar y despertar al conocimiento. Esto reflejado en la clase, significa que el aprendizaje puede o no ocurrí. Conforme Anastasiou (2006) el verbo aprender significa tomar conocimiento mediante la retención en la memoria a través de estudio, pero la memorización no es suficiente para que el alumno realmente aprenda. Tenemos que hacer con que nuestros alumnos entiendan y comprehendan todo lo que les es repasado. Pero sabemos que el acto didáctico de enseño y aprendizaje depende del trabajo conjunto de los alumnos y profesores, para que sea agradable y dinámico.

Para Eulálio (2011, p. 29)

El proceso de enseñanza- aprendizaje intercultural... es complexo y un trabajo que debe ser continúo porque está direccionado a la formación del alumnado de forma integral. Este mismo proceso proporciona una formación vuelta al plurilingüismo, al diálogo fecundo entre las culturas de los interlocutores, al fortalecimiento de la identidad de los miembros de cada comunidad lingüística, es decir, de cada grupo social hacia la construcción de una interculturalidad.

Enseñar y aprender es un proceso continuo pues lleva a la formación integral del alumno y al fortalecimiento de la identidad, como dice Ávila (1982, pg 230) "enseñar es, sobre todo, crear condiciones para que el aprendizaje se lleva a cabo, y esto sólo es efectivo cuando si procesa integralmente" y para que esto ocurra requiere que los profesores e instituciones de enseñanza posean algunas calidades como se puede ver en Rivilla (2002, p. 40):

- Apretura
- Solidaridad
- Identidad

- Sensibilidad
- Compromiso
- Tolerancia
- Paz activa
- Asunción de derechos y deberes y la realización de procesos de enseñanza y aprendizaje:
- Integradores
- Inclusivos
- Transformadores
- Interdisciplinares
- Globalizadores
- De discriminación positiva
- De indagación colaborativa
- De reciprocidad de deberes y derechos.

Estos aspectos facilitan el proceso y hace con que él sea más eficaz y llegue a su objetivo final que es el enseño y aprendizaje integral y la formación de un individuo de bien, ampliando los horizontes teóricos y el saber socio comunicativo.

# 1.4. LO QUE VIENE A SER EL PAPEL DEL PROFESOR EN EL CONTEXTO ESCOLAR?

El profesor tiene un papel importante en la sociedad donde actúa, su trabajo va alem de contenidos gramaticales, el lleva sus alumnos para una formación integral con conocimiento teoricos y practicos, pensamiento crítico, visão de mundo individualizada y de grupo, con condiciones de entrar en el mercado de trabajo. Na verdad el profesor cambia la vida de sus alumnos, pues ello tiene el comprometimento con la aprendizaje y con la educación de calidad.

Para Verde (2010, p. 17) "para la función de maestro, la principal condición es tener competencia o dominio en su area de conocimento en la que vai actuar. Y tener preocupación y comprometimento con el aprendizaje del alumno". No solamente trabajar por trabajar, pero tener segurança en lo que hace, motivacion para impartir clases y hacer lo que le gusta son de suma importancia para él.

Verde (2010, p. 36) "caracteriza el profesor como aquel que pasa por un proceso formal de adquisición de conocimientos y habilidades, garantizados por una instituición oficial para el magisterio, a traves de procesos de aprendizaje estructuradas." O sea, él busca aprofundizar sus conocimentos y habilidades estudiando con afinco para crecimento personal y profisional.

Sobre la formación del profesor, Luckesi (1986, pg 26) dice que " el educador nunca estará permanentemente "listo", formado, pues su preparación , su maduración se hace diario, en la meditación teorica sobre su pratica." Concluye que la aprendizaje es algo continuo, no es finito, debese siempre buscar el conocimento a lo largo de la vida. El profesor de ELE precisa de una formacion especifica en su area de conocimento. No es suficiente ser un nativo, es necesario tener un conocimento reflexivo de la lengua y experiencia de haberla aprendido como nos dice ALENCAR NETA (2010,pg 49) o sea debe ser un profesional preparado, que domine la lengua y tenga compromiso con la educación de calidad, actuando como mediador del proceso de enseño aprendizaje, no como portador del conocimento.

Asi podemos decir que lo papel del profesor es (algunos de estes elementos foram citados por Carlos Barroso (2003, p.261):

- Dominar su asignatura de actuación
- Mediar conocimentos
- Guiar para la aprendizaje significativa.
- Ajustar su didáctica a las nuevas exigencias de la realidad
- Aprender a aprender
- · Negociar y ofrecer alternativas
- Diseñar actividades adecuadas
- Conocer sus alumnos
- Dominar las nuevas tecnicas de Información y Comunicación
- Tener una formación continuada
- Ser un investigador

Entre otros, el papel del profesor se desarrolla de muchas maneras diferentes, hacendo siempre lo mejor para que la educación cambie para nuevos caminos, y que sus alumnos consigan llegar adonde quiserem ir.

### 1.5. EL PROFESOR DE LENGUA EXTRANJERA ESPAÑOL EN EL SIGLO XXI

La sociedad del siglo XXI creó nuevos mecanismos de avance y control de la formación educacional de los ciudadanos y el mercado de trabajo exige personas cada vez más cualificadas y preparadas para enfrentar los cambios advenidos de la globalización. En la educación no es diferente, en la busca pela calidad hay grandes cambios para las propuestas y reglamentaciones de la educación en nuestro país. Para esto, los profesores trabajan de forma incesante para que el enseño cambie para mejor, con los alumnos, coordinadores y directores de las instituciones de enseño, se comprometen con la buena formación y con una educación de calidad. Segundo Eulalio (2011, pg 99) la escuela del siglo XXI debe dar énfasis en el aprendiz y a su proceso de enseñanza y aprendizaje y la didáctica sólo tiene a contribuir con tal emprendimiento socio educacional. El foco debe ser en el alumno y en su aprendizaje. El alumno es el constructor de su propio conocimiento.

Eulalio (2011, p. 100) nos dice:

Se espera de la escuela de hoy que sea capaz de ofrecer las condiciones necesarias de formación al alumno que es curioso, instigador, critico que quiere conocer más, que quiere ser libre para poder usar su conocimiento de manera competente, dándole una formación global, es decir, dándole condición a este alumno de tener una formación educacional adecuada a las exigencias de la sociedad del siglo XXI y para ello, la escuela deberá desarrollar las competencias en el aula, o sea, trabajar la teoría aliada a la práctica.

El profesor trabaja en el aula contenidos basados en situaciones prácticas dando al alumno la oportunidad de usar el conocimiento adquirido en clase en situaciones reales de la vida cotidiana. Teniendo en consideración que la carga horaria del profesor de ELE no es suficiente para trabajar todas las competencias como debería.

Eulalio (2011) nos da un panorama con algunos conceptos clave presentes en la labor del profesor de ELE para una mejor comprensión del pensar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero. Veamos:

CONCEPTOS	SIGNIFICADO
Aprendizaje significativo	El alumno debe incorporar este aprendizaje
Aprendizaje mecánico	Basado en las reglas gramaticales y en la memorización de palabras.
Aprendizaje Humanista	Aprendizaje emotivo y afectivo
Objetivos del aprendizaje	Lo que queremos que el alumno alcance en su proceso de estudio.
Contextos de aprendizaje	Las condiciones en que se producen el aprendizaje
Condiciones óptimas de aprendizaje	Vuelta a las reales necesidades de los aprendices.
Motivación para el aprendizaje	Viene de dentro del individuo, al profesor cabe sólo incentivarlo.
El Aula	El ambiente en el cual se desarrollan las clases.
La lengua en el aula	El principal motor del aprendizaje.
La lengua de los discentes	Lengua llena de errores naturales proprio del proceso.
La lengua del profesor	Hablada por el profesor dentro del aula de forma clara.
La lengua aportada al aula	A través de las normas, textos, documentos, películas, revistas y juegos.

Cuadro 1: conceptos clave presentes en la labor del profesor de ELE

No son pocas las atribuciones del profesor en el siglo XXI, su actuación didáctica en el proceso de enseño aprendizaje proporciona la calidad que este proceso necesita para cambiar para mejor. Tornando a aprendizaje significativa, incorporando nuevos conceptos y signos de la lengua meta, mejorando su práctica desarrollando un aprendizaje de forma integral en los aprendices para que ellos alcancen éxito en sus estudios en las diversas condiciones a ellos propuestas. La motivación para el aprender debe ser incentivada por el profesor, pues ella está dentro de cada alumno, y depende del interés de cada uno. Aprendizaje es algo continuo, el individuo no puede parar en la búsqueda por lo conocimiento, mismo con algunos errores debemos continuar con nuestros estudios, pues el error faz parte del aprendizaje.

Podemos afirmar que en el siglo XXI el profesor es esencial en la sociedad que cambia en grande velocidad, aprovechando el interés de los aprendices en la búsqueda por conocer la cultura de los otros países, la nueva lengua, la gramática, los aspectos lingüísticos y engrandecimiento personal.

# 2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El análisis de los cuestionarios dio subsidio a pensar en el papel del profesor de lengua extranjera español, de la percepción de los estudiantes que estudian en la institución en estudio, y cómo el profesor trabaja el tema de la enseñanza de lenguas extranjeras en la consecución de los objetivos que al tiempo que pretenden estimular y motivar a los estudiantes, como el ejemplo en el ejercicio de sus funciones como profesional de la educación.

# 2.1. COMO LOS ALUMNOS SE DAN CUENTA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN LA ESCUELA CETI MARIA PIRES LIMA

Observado a través de cuestionarios que las clases de español son bien aceptadas por los estudiantes, ya que demuestra un compromiso para todos los empleados y con la institución, está motivando y animando, como se muestra en el siguiente gráfico:

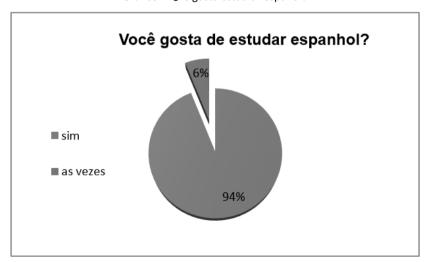


Gráfico 1: ¿Le gusta estudiar español?

Fuente: Investigación de campo hecha por la autora, mayo /2021.

Observado a través del cuestionario sobre el estudio de lengua española extranjera, el 94% de los alumnos respondió que sí, le gusta estudiar y el 6% respondió que no le gusta estudiar español. Sabiendo que cuando el profesor consigue adecuar sus metodologías a la realidad de los alumnos de acuerdo con sus intereses y necesidades ellos logran éxito en su actividad docente, pues poseen una didáctica adecuada.

Você entende espanhol com o seu professor?

sim
não

61%

Gráfico 2: ¿Entiende español con su profesor?

Fuente: Investigación de campo hecha por la autora, mayo /2021.

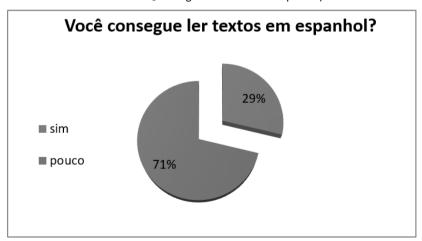
Se observó a través de cuestionario que en relación a entender lengua extranjera español, 39% de los alumnos respondieron que sí, entienden esta lengua e 61% respondieron que no entienden. Llevando en cuenta que el alumno es el constructor de su propio conocimiento COSTA (2011, p.59) nos recomienda que el profesor debe presentar elementos que el alumno ya conoce y otros desconocidos para él; para que el alumno pueda sentirse confiado y entender de lo que está hablando, y que lo desconocido ayudará a despertar su curiosidad para profundizar en lo estudiado.



Gráfico 3: ¿El profesor de español habla en español en la sala de aula?

Fuente: Investigación de campo hecha por la autora, mayo /2021.

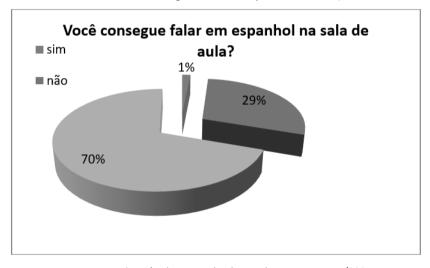
Al sean cuestionados si el profesor habla español en la sala de aula, 6 % afirmó que sólo a veces, ya 94% respondió que sí. El resultado muestra que el profesor habla usando la lengua extranjera española y que a veces se hace necesario expresarse en portugués en algunas situaciones para que sea comprendido por todos.



**Gráfico 4:** ¿ Consigue leer textos en español?)

Fuente: Investigación de campo hecha por la autora, mayo /2021.

Al analizar este gráfico podemos concluir que 29% de los alumnos respondieron que consiguen leer los textos en español y 71% opinó que consiguen leer un poco los textos. Lo que indica que aun gustando estudiar español la mayoría de los alumnos sienten dificultades para hacer lectura de textos en esta lengua, tal vez por ser una disciplina nueva en la vida escolar de los alumnos que comienzan a estudiar esta lengua a partir del segundo año de la enseñanza media, y por aún estar en el comienzo del año lectivo, aún no están familiarizado con la disciplina nueva.



**Gráfico 5:** ¿ Consigue hablar en español en el aula?)

Fuente: Investigación de campo hecha por la autora, mayo /2021.

Al observar este gráfico podemos ver que se dividieron un poco: 1% afirmó que consigue hablar en español en la sala de aula, 29% respondió que no y 70% afirmó que consigue hablar un poco. Las salas son formadas por alumnos de diferentes personalidades donde algunos superan las expectativas y se lanzan de cabeza en el aprendizaje, tal vez por identificarse con la disciplina, y otros son más reservados y un tanto apáticos a los nuevos descubrimientos.

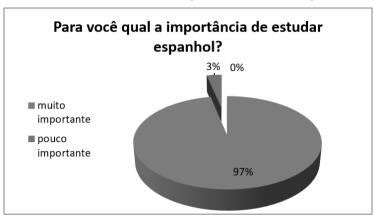


Gráfico 6: ¿Para usted cual la importancia de estudiar español?

Fuente: Investigación de campo hecha por la autora, mayo /2021.

Observando el gráfico podemos concluir que 97% de los alumnos creen que es muy importante estudiar español en las escuelas y sólo 3% opinaron que es poco importante. La gran mayoría de los alumnos acepta como muy importante la enseñanza de la lengua española en la escuela en estudio, lo que traerá muchos beneficios para ellos, pues nuestro país, Brasil, hace parte del MERCOSUL, lo que abre nuevos horizontes lingüísticos y profundizar nuestros conocimientos en esta lengua lleva a lograrnos éxito en el mercado de trabajo, en el intercambio con personas de los países vecinos puede cambiar para una realidad cerca.



Gráfico 7: ¿ Qué actividad usted tiene más facilidad para hacer en español?

Fuente: Investigación de campo hecha por la autora, mayo /2021.

A partir del análisis del gráfico se observó que más de una habilidad fueron citadas por los entrevistados demostrando cuáles actividades ellos tiene mayor facilidad en realizar en español: escuchar 46% de las respuestas citadas por los entrevistados y leer 25%. Luego después apareció: escribir citado por 14% de los entrevistados, y hablar por 7%, lo que nos muestra que el profesor trabaja las cuatro habilidades necesarias en la enseñanza de la lengua española y que el mismo posee la didáctica adecuada para trabajar con sus alumnos.

Se puede concluir que la institución en estudio posee un profesor que posee las características necesarias para un profesor de lengua extranjera español, que consigue influenciar sus alumnos, que motiva e incentiva a usar sus talentos y creatividad, posee un compromiso no sólo con la institución, pero también con las personas que forman parte de ella, y las ve no como cosas y sí como el patrimonio más importante. El profesor utiliza las cuatro habilidades del aprendizaje de lenguas en sala de aula como también habla en la lengua meta con sus alumnos. Con su compromiso pasa confianza a todos lo que es muy bueno para que el enseño pueda hacerse agradable y significativo.

### 2.2. EL PAPEL DEL PROFESOR DE ESPAÑOL DEL CETI MARIA PIRES LIMA

Hemos entrevistado el profesor de la escuela en estudio y se observó que cumple con los requisitos básicos de un maestro de lengua extranjera español, teniendo en cuenta los principios de la educación. En la búsqueda de los objetivos desarrolla sus actividades mirando lo mejor para todos, motivar y animar a los estudiantes en su búsqueda del conocimiento, lo que facilita el desarrollo de proyectos y hace que el ambiente de trabajo sea más agradable.

1. Você trabalha as quatro habilidades linguísticas: falar, ler, escutar e escrever em sala de aula?

La profesora dijo: "trabajo pues es mucho importante para la aprendizaje de los alumnos usar todas las habilidades lingüísticas, teniendo contacto con todas las expresiones de la lengua extranjera ellos tendrán una aprendizaje más efectiva" (profesora, mayo /2021), mostrando que ella da importancia para las cuatro habilidades lingüísticas en clase.

### 2. Você adequa as metodologias didáticas à realidade do aluno?

Ella afirmó que: "Sí, cada alumno tiene una forma de aprendizaje distinta, tengo que trabajar de acuerdo con la realidad de cada uno de ellos" (profesora, maio /2021) esto nos revela que la profesora si preocupa con el enseño y aprendizaje y principalmente con cada uno de sus alumnos.

### 3. Você faz capacitação continuada?

Ella habló: "siempre hago capacitación continuada, siempre procuro aprender algo nuevo, pues en mi opinión el profesor debe está contantemente en busca del saber" (profesora, maio /2021). Como VERDE (2010, p.17) nos diho para la función de maestro, la principal condición es tener competencia o dominio en su area de conocimento en la que vai actuar, o sea, el maestro siempre debe estar buscando nuevos saberes y nunca debe parar de estudiar.

### 4. Você fala em espanhol na sala de aula?

La profesora dijo que habla con ellos en español siempre para que tengan un mayor contacto con la lengua estudiada y puedan aprender oír y hablar en esta lengua siguiendo su ejemplo. Podemos concluir que ella entiende la importancia de hablar con sus alumnos utilizando la lengua meta para que ellos tengan contacto con el español y aprendan en la práctica a hablar también.

### 5. Você possui qualificação profissional na área em você atua?

La profesora dijo que es formada en letras/ español por la UESPI, El profesor de ELE precisa de una formación especifica en su area de conocimento. No es suficiente ser un nativo, es necesario tener un conocimento reflexivo de la lengua y experiencia de haberla aprendido como nos dice ALENCAR NETA (2010,p. 49) o sea, debe ser un profesional preparado, que domine la lengua y tenga compromiso con la educación de calidad, actuando como mediador del proceso de enseño aprendizaje, no como portador del conocimento.

## 6. Cite algumas dificuldades que você encontra ao ensinar língua espanhola?

Sobre la dificultad no enseño de lengua español habló: "la mayor dificultad es mostrar para los alumnos la importancia de aprender una lengua extranjera,

pues algunos no dan la importancia necesaria, y también la vergüenza que algunos tienen de hablar en lengua extranjera" (profesora, mayo /2021), enseñar no es algo fácil más con un poco de motivación, incentivo y con metodología adecuada se consigue lograr éxito y superar las dificultades.

#### **OBSERVACIONES FINALES**

Es posible concluir que el enseño del español está en lo camino cierto, y que el trabajo de la profesora de lengua española en la escuela de tiempo integral en la red estatal de educación pública sigue de manera esperada, valorando la educación y empleando la didáctica correcta en la enseñanza del español en la enseñanza media de la escuela que trabaja. Al observar la didáctica empleada por la profesora de español del CETI- María Pires Lima analizamos que ella tiene conocimiento de didáctica y consigue adecuar sus metodologías a la realidad de sus alumnos de acuerdo con sus intereses y necesidades, para que su trabajo sea optimizado a fin de que a escuela sea un lugar mejor. Con esto el objetivo general fue alcanzado. Los objetivos específicos fueran alcanzados también: comprobado la didáctica del enseño usado por el profesor de lengua española. Mostrar para los alumnos la importancia de aprender una lengua extranjera y también la vergüenza que algunos tienen de hablar en lengua extranjera son las dificultades que el profesor encuentra al enseñar lengua española. Se comprobó que la profesora trabaja las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, leer, escuchar y escribir. Y se mostró que ella tiene calificación profesional para actuar como profesora, se resaltó también el interés de los estudiantes pelas clases de español.

### **REFERENCIAS**

ALBORNOZ, Omar Mario; FAIAD, Alejandro Ismael. **Pasantía Su- pervisionada I: La enseñanza de español en la escuela prima- ria.** Teresina: UAB/FUESPI, 2011.

ALENCAR NETA, Laura Torres de; EULÁLIO, Luciana Maria Libório; ALBORNOZ, Omar Mario. **Prática Pedagógica I**. Teresina, 2009.

- ANASTASIOU, Lea das Graças C. Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para ações em currículo com matriz integrativa. Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas. Recife, 2006.
- ÀVILA, Fernandes Bastos de. **Pequena enciclopédia de moral e civismo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FENAME, 1982.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- COSTA, Margareth Torres de Alencar; ANDRADE, Leane Amaral Paz; ALBORNOZ, Omar Mário . **Prática Pedagógica V: la enseñanza de español en enseñanza media- algunos principios teoricos operacionales.** Teresina: UAB/UESPI, 2011.
- EULÁLIO, Luciana Maria Libório. **Didática de La lengua Española** / Luciana Maria Libório Eulálio; Teresina: UAB/UESPI, 2011.
- EULÁLIO, Luciana Maria Libório; COSTA, Margareth Torres de. Pratica Pedagógica de La lengua Española: uma mirada hacia las leyes y La enseñanza en la educación básica brasileña. Teresina: UAB/UESPI, 2010.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. Elementos para uma didática no contexto de uma pedagogia para transformação. **Anais da III CBE**. São Paulo: Loyola,1986.
- RIVILLA, Antonio Medina e MATA, Francisco Alvador (coord.). **Didáctica General**. Madrid: Pearson Educación, 2002. (Colección didáctica).
- SAMARA, Beatriz Santos; BARROS, Carlos de. **Pesquisa de Marketing: conceitos e metodologia**. 3. ed. São Paulo: Afiliada, 2002.
- VERDE, Eudoxio Soares Lima. **Didática Geral.** Teresina: EDUFPI/UAPI, 2010.

### ENSINANDO ATRAVÉS DA LUDICIDADE

Luana Moraes Brambilla Cabral<sup>6</sup>, Fabiana Diogo Da Rocha Bonini<sup>7</sup>

### INTRODUÇÃO

Lecionar exige novas atitudes e competência. O professor precisa ter um novo olhar e nessa busca novas atividades são propostas por diversos educadores, comumente chamadas de atividades lúdicas, as quais vão desde uma leitura de livro a brincadeiras ao ar livre (pega-pega, por exemplo).

As atividades recreativas estão auxiliando diversos educadores, podendo ser utilizadas para complementar ou até mesmo ajudar na compreensão de determinada matéria ou, simplesmente, para um momento, visando a integração do educando na sociedade, tendo em vista que a interação com outras crianças já o prepara para a vida social.

Contudo, o profissional que as utiliza deverá observar, como disse Luckesi (2014, p. 18), que: "Algumas atividades poderão parecer "chatas" para um, mas "lúdicas" para outros. Como isso pode ser? Exatamente

<sup>6</sup> Advogada, Pós-graduada em Direito Processual Civil e Direito Civil pela rede LFG em parceria com a Uniderp-Anhanguera, discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia EPT, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) na modalidade a distância. Polo: São João da Boa Vista, SP, discente do Curso de Letras, ofertado pela Universidade Anhanguera na modalidade a distância, Polo de São José do Rio Pardo, SP.

<sup>7</sup> Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia EPT, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) na modalidade a distância. Polo: São João da Boa Vista.

devido à ludicidade do ser um estado interno ao sujeito ao vivenciar uma determinada atividade externa".

De acordo com Santo Agostinho (*apud* SANTOS 1997, p. 45), o lúdico é tão educativo que se constitui em uma força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação.

Assim, o professor, ao adotar atividades recreativas em suas aulas, deverá ter o cuidado de antes conhecer seus alunos, saber quais são os seus interesses, já que nem todas as atividades serão atrativas igualmente para todas as crianças.

Segundo Dohme (2003, p. 113):

As atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com que ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, a liderança seja solicitada ao exercício de valores éticos e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes.

O uso de atividades recreativas na Educação Infantil é sem dúvida muito importante. Para a criança, brincar é mais do que uma atividade, ela não só se diverte, mas recria e interpreta o mundo em que vive, relacionando-se com o mundo, e, assim, aprende.

Desta maneira, a utilização de atividades lúdicas, incluídas as recreativas, apresentam-se como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem, devendo ser utilizadas pelos professores nas várias etapas do ensino.

#### 1. LUDICIDADE

Quando falamos em ludicidade, logo associamos a palavra à recreação. Isto porque, inicialmente, o termo lúdico referia-se apenas ao jogar e brincar. Com a evolução de seu conceito, o lúdico deixou de ser entendido apenas como brincadeiras e passou a ser compreendido como aquilo que desperta o prazer, quando a criatividade é estimulada e o conhecimento, por conseguinte, é desenvolvido.

Entretanto, não podemos confundir atividades lúdicas com ludicidade, tendo em vista que esta está diretamente ligada ao interior da pessoa que a experimenta, estando atrelada à vivência e às emoções do sujeito. Assim, conforme dito anteriormente, o que é lúdico para um pode não ser para outro.

Hoje, as atividades lúdicas são vistas como facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem. Na escola a recreação, por sua vez, está associada à prática de atividades lúdicas, à espontaneidade, à liberdade de expressão, possuindo como objetivo o desenvolvimento integral dos estudantes (cognitivo, afetivo, social e motor). Isto porque sua utilização permite que os educandos tenham uma maior interação entre si, desenvolvam outras habilidades até então desconhecidas por eles mesmos, além de melhorar o nível intelectual e a capacidade de concentração, redução do estresse, entre outros benefícios.

Contudo, atualmente passamos por um período de grande avanço tecnológico e, há muitos anos, as brincadeiras de rua e os jogos manuais vêm sendo substituídos pela televisão, internet e jogos virtuais. Não que eles não sejam adequados e não devam ser utilizados pelas crianças, mas acabam influenciando diretamente no ensino aprendizagem e, em muitas oportunidades, atrapalhando esse processo, já que são mais individuais e não prezam pela interação social.

Neste contexto, devemos trabalhar um pouco mais sobre jogos, brincadeiras e experiências de aprendizagem, motivo pelo qual, a seguir, veremos alguns conceitos, destacando sua importância para o desenvolvimento infantil, finalizando com alguns exemplos.

### 1.1. JOGOS

Segundo Kiya (2014, p. 10), ao citar o dicionário eletrônico de Língua Portuguesa Infopédia, conceitua jogos como sendo "atividade lúdica ou competitiva em que há regras estabelecidas em que os participantes se opõem, pretendendo cada um ganhar ou conseguir melhor resultado que o outro."

De acordo com Vygotsky (1998 apud ROLIM; GUERRA e TAS-SIGNY, 2008, p.177 apud KIYA, 2014, p. 15)

O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá

à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

Assim, vemos que a utilização de jogos e atividades lúdicas no ensino-aprendizagem auxilia a prática pedagógica, despertando interesse dos alunos nas atividades desenvolvidas em aula.

Os jogos pressupõem a existência de regras. O jogo favorece o desenvolvimento físico, mental e emocional dos educandos, podendo ser utilizados como jogos recreativos (com o objetivo principal de divertir) ou como atividade de aprendizagem.

São exemplos de jogos:

**Exemplo 1**: **palavra-cruzadas.** A utilização da palavra-cruzadas em sala de aula tem por finalidade desenvolver, entre outras habilidades, o estímulo à memória.

Ao fazer uso da palavra cruzada, não devemos nos preocupar com uma idade apropriada para se fazer o exercício. Pode ser usado desde a educação infantil, pois o uso dessa ferramenta pedagógica enriquece o vocabulário dos educandos, além de auxiliar na compreensão das várias disciplinas. A utilização de palavras cruzadas é feita em todas as disciplinas, inclusive em matemática.

A criança consegue reconhecer os erros sozinha, pois quando sobra alguma abertura no exercício ela sabe que falta alguma coisa na escrita correta. As palavras cruzadas, jogo de adivinhar palavras e cruzá-las em sentido horizontal e vertical, tiveram origem no Antigo Egito e foram publicadas no Brasil, em 1925 pela primeira vez, no jornal carioca *A Noite*.

Esse exercício é uma forma de entretenimento para algumas pessoas, porém ao serem usadas as palavras cruzadas estimulam o raciocínio. O recurso de se usar esse suporte pedagógico em sala de aula de modo lúdico colabora no desenvolvimento, na escrita, na compreensão do sentido das palavras e de sua ortografia. A palavra cruzada tem vários subsídios importantes que colaboram no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, além da ortografia e questões semânticas. O uso desse jogo nas escolas favorece e provoca o estímulo cognitivo, assim como, auxilia na compreensão e coordenação e na aprendizagem do significado das palavras (HAMZE, 2010).

### Exemplo 2: corrida de revezamento (Jogo recreativo)

Desenvolvimento: os jogadores são organizados em 2 (duas) filas. A partir de uma linha de saída, a um sinal determinado, o primeiro jogador de cada fila deve correr, contornar um obstáculo, retornar e bater na mão do segundo jogador, e assim sucessivamente. Será vencedora a fila em que o primeiro voltar a ser o primeiro.

OBS: esse jogo pode ser praticado por alunos de qualquer faixa etária.

### 1.2. BRINCADEIRAS

Segundo Kishimoto (2011, p.18 apud KIYA, 2014, p.10), "definir jogo, brincadeira e brinquedo não é tarefa fácil, pois esses conceitos variam de acordo com o contexto em que estão inseridos", para ele brincadeira é:

A ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo.

De acordo com Marins e Costa (2016, p. 7), a brincadeira é uma forma de divertimento típico da infância, uma atividade natural, que não implica compromisso, planejamento e seriedade, é uma prática que gera espontaneidade e prazer. Portanto, brincando a criança se diverte, faz exercícios, constrói conhecimentos e aprende a conviver com amigos. Através dessa prática, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e colaborar para a construção de um mundo melhor.

A brincadeira, embora muitas vezes seja atrelada apenas às crianças pequenas, é fundamental para o desenvolvimento do ser humano e muito importante nas mais variadas etapas da vida. Seu conceito é variado, dependendo muito do interlocutor, mas podemos dizer que a brincadeira é, segundo Bertoldo (2000, p. 10 apud PERANZONI, ZANETTI e NEUBAUER, 2013): "ação de brincar, divertimento, gracejo, zombaria, festinha entre amigos e parentes".

Caracteriza-se por ser, normalmente, livre e sem regras rígidas. Segundo Mendes (2019), o que difere a brincadeira de outras atividades diárias é a sua natureza divertida e criativa, sendo esta a principal diferença.

Exemplos de brincadeiras:

Exemplo 1: brincadeira batata quente: Os jogadores formam um círculo, com um deles sentado ao centro da roda com os olhos vendados. No círculo, cada jogador deve passar a bola – ou a batata – para o que está a sua direita. Enquanto o objeto circula, todos cantam: "Batata quente, quente, quente... ". A qualquer momento o jogador que está vendado pode gritar: 'Queimou!' Quem estiver com a bola nas mãos nesse instante será o próximo a ir para o centro da roda. Dica: para deixar mais divertido, o jogador central pode dar ordens para os outros participantes. Se ele gritar "meia-volta!", a bola deve girar no sentido contrário; "Com uma mão!", os jogadores passam a bola entre si com uma mão só. O objetivo desta brincadeira é estimular a coordenação motora, atenção, agilidade, socialização. Pode ser realizado a partir dos 4 anos de idade, na escola, dentro de casa, parque etc. os integrantes para a brincadeira ficar interessante seria com 6 ou mais participantes. Material a ser utilizado pode ser uma batata mesmo, uma bola ou um objeto que possa ser passado rapidamente de mão em mão.

**Exemplo 2: dança da cadeira:** A brincadeira consiste em colocar uma música para tocar enquanto as pessoas circulam em volta das cadeiras. Quando a música para todos devem se sentar em alguma cadeira. Quem não conseguir está eliminado e assim retira-se uma cadeira. No final, duas pessoas disputam sentar-se em uma cadeira para vencer.

### 1.3. ATIVIDADES RECREATIVAS DE APRENDIZAGEM

Nos termos do já exposto, as atividades recreativas são, geralmente, associadas à satisfação pessoal de quem as pratica. Em termos gerais, podemos dizer que as atividades recreativas são aquelas que promovem experiências com forte aspecto de ludicidade e, por estimularem as atividades físicas e o desenvolvimento psicomotor, muitos a associam apenas às aulas de Educação Física. Não há dúvidas de que essa disciplina proporcione, e muito, a prática de tais atividades, mas estas não estão restritas à disciplina.

A recreação possui como principais objetivos: integrar o indivíduo ao meio social; desenvolver o conhecimento mútuo e a participação grupal; facilitar o agrupamento por idade ou afinidades; desenvolver ocupação para o tempo ocioso; adquirir hábitos de relações interpessoais; desinibir e desbloquear; desenvolver a comunicação verbal e não-verbal; descobrir habilidades lúdicas; desenvolver adaptação emocional; descobrir sistemas de valores; dar evasão ao excesso de energia e aumentar a capacidade mental do indivíduo (VIEIRA, 2016, *apud* MARINS e COSTA, 2016, p. 2).

Na escola, tais atividades podem ser livres ou dirigidas. No primeiro caso, não há intervenção de ideias pelo professor, trata-se de um momento de desconcentração, diversão e sociabilização. Já no segundo, a atividade é supervisionada e guiada pelo professor.

De acordo com Campos (2006, *apud* MARINS e COSTA, 2016, p. 7), no processo ensino e aprendizagem, o jogar e o brincar auxiliam no desenvolvimento psicomotor, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipótese, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que acontecem quando jogamos, quando obedecemos regras, quando vivenciamos conflitos numa competição.

Hoje a inserção e utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é uma realidade que se impõe ao professor, os brinquedos devem ser vistos como elementos que promovam a aprendizagem e não apenas vistos para um momento de lazer da criança.

Para Campos (2006, *apud* MARINS e COSTA, 2016, p.8), "os professores precisam estar cientes de que a brincadeira é necessária e que traz enormes contribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender e pensar".

Assim, tanto em Educação Física quanto nas demais disciplinas, é possível o direcionamento das atividades recreativas para aprendizagem, e não apenas para a socialização/divertimento, motivo pelo qual apresentamos os modelos abaixo.

Exemplo 1: atividades científicas – plantar e cuidar de plantas: as atividades de recreação com foco científico são intuitivas e divertidas, além de ajudar os estudantes a desenvolverem aspectos cognitivos, melhorar as habilidades motoras, de observação e expressão. Tais atividades podem, ainda, ser interdisciplinadas com Língua Portuguesa ao proporcio-

nar o desenvolvimento oral e narrativo. Caso a escola possua um espaço aberto, pode ser proposto a criação de uma pequena horta, onde as crianças plantão alguns temperos e/ou vegetais e acompanharão seu crescimento. Não existindo tal espaço, poderá ser criado na própria sala de aula um "espaço verde", onde as crianças cultivarão em vasos algumas plantas, podendo, da mesma forma, observar o seu desenvolvimento/crescimento.

**Exemplo 2: atividade física – caçada:** conforme já exposto, as aulas de educação física são um excelente momento para a prática de atividades recreativas destinadas à aprendizagem. Nesta atividade são trabalhadas a noção espacial e a coordenação motora.

Material: bola (basquete, vôlei ou handebol) e coletes.

Desenvolvimento: cada aluno terá uma bola e um colete enroscado na cintura, sendo delimitado um espaço na quadra. O aluno ficará quicando a bola e tentará roubar o colete dos outros alunos, sem deixar de quicar a bola, sem deixar que roubem seu colete e sem sair da linha estipulada.

#### 2. TECNOLOGIA EM SALA DE AULA

Não há como negar que o mundo, nos últimos anos, está muito mais tecnológico. Inclusive a forma de interação mudou em razão desta realidade. As crianças, por sua vez, estão tendo acesso cada vez mais cedo (nem sempre de forma positiva) às ferramentas tecnológicas, não podendo a escola ficar alheia. Assim, a escola não pode ser um local dissociado da tecnologia.

Com o intuito de ensinar lógica de programação para crianças e adolescentes, foi criado o *Scratch*, que é uma linguagem de programação visual baseadas em blocos. Por intermédio dessa ferramenta, o professor poderá criar jogos para trabalhar com seus alunos, bem como permitir que estes desenvolvam outros jogos.

Abaixo demonstramos um exemplo de jogo educativo produzido por intermédio do *Scratc*h.

# 2.1. JOGO EDUCATIVO QUIZ: PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

A proposta do quiz é a fixação pelos alunos do aprendizado sobre a preservação do meio ambiente. Através de afirmações fáceis o aluno optará

por escrever Verdadeiro ou Falso. Para as respostas falsas, haverá uma explicação do que seria o correto pensar. Serão 5 questões, a cada resposta correta será atribuído 2 pontos. Resposta errada, menos 1 ponto. O total de pontos será contabilizado e servirá para acrescentar na média final do aluno.

O objetivo é a fixação dos conhecimentos adquiridos através da aula sobre a preservação do meio ambiente. Atividade a ser desenvolvida para 5º ano do ensino fundamental, crianças de 10 a 11 anos.

Para começar o jogo, o aluno deverá colocar seu nome. Após serão realizadas perguntas, e o aluno deverá responder verdadeiro ou falso. Para as respostas corretas, aparecerá a palavra Correto, e para as respostas erradas, aparecerá a palavara Errado, seguida da justificativa.

As regras do jogo são simples: a cada resposta correta é atribuído 2 pontos. Para resposta errada, é atribuído -1 ponto.

Os alunos irão utilizar o Quiz criado para fixação do aprendizado sobre a preservação do meio ambiente.

Este jogo pode ser encontrado através do link: https://scratch.mit.edu/projects/490054875.

### **3 ROTFIROS DE ATIVIDADES**

Ainda buscando subsidiar a utilização de atividades lúdicas no processo de aprendizagem, deixamos o roteiro de duas atividades:

# 3.1. ATIVIDADE 1 – TEMA: PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

A educação ambiental deve começar desde a educação infantil, as escolas têm um papel fundamental no processo de conscientização de preservação do meio ambiente. Falar do meio ambiente na educação infantil é essencial para a formação de indivíduos responsáveis e conscientesde seu papel na preservação do planeta. A atividade consistirá em assistir ao filme *Wall-e*. Esse filme mostra um planeta habitado somente por um robô e uma barata. O robô é programado para limpar a terra do lixo produzido e acumulado por muitos anos.

O filme mostra também que toda a humanidade precisa do sol, e o robô ao se surpreender com uma plantinha mostra que precisamos das plantas para nos alimentar, respirarmos, etc. Para fixação do aprendizado, os alunos serão convidados a darem um volta no quarteirão da escola e recolherem os lixos que encontrarem.

Atividade devolvida para crianças do  $5^{\circ}$  ano do ensino do Fundamental.

Objetivo da atividade consiste em identificar os danos ambientais a partir dos hábitos e dos consumos dos humanos.

(EF05CI05) Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana.

Serão utilizados os meios televisivos disponibilizados na escola para reprodução do filme proposto. Para captação do lixo, conforme proposto, será dado para cada aluno luvas descartáveis e saco de lixo preto.

Primeiramente, os alunos assistirão ao filme WALL-E, após será realizada discussão sobre o filme voltada para a produção excessiva do lixo e consumo desenfreado. Os alunos serão convidados a darem uma volta com os alunos no quarteirão da escola recolhendo os lixos encontrados. Em seguida, os alunos farão desenhos sobre o filme. Os alunos deverão conversar em casa sobre o que aprenderam na escola com seus pais e trazerem por escrito um texto contando suas experiências com a atividade desenvolvida. Os alunos terão avaliados durante a aula o interesse, a participação e o desempenho nas atividades propostas através de observação do professor.

### 3.2. ATIVIDADE 2 - BINGO DAS SÍLABAS INICIAIS

Atividade proposta para os alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Por intermédio do jogo, "Bingo das sílabas iniciais" os alunos deverão relacionar elementos sonoros (sílabas iniciais) à respectiva escrita, ou seja, farão a relação entre fonema e grafema.

Esta atividade tem como objetivos de aprendizagem: a) comprrender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podem ser pronunciadas separamente; b) observar semelhanças sonoras nas sílabas iniciais de palavras; c) perceber que palavras diferentes possuem partes sonaras iguais; d) Ientificar a sílaba como unidade fonológica; e) desenvolver a reflexão sobre as propriedades sonoras das palavras e a sua forma escrita e como objeto do conhecimento a construção do sistema alfabético e da ortografia.

Habilidades desenvolvidas: EF01LP13 — comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais. EF01LP06 – segmentar oralmente palavras em sílabas EF01LP07 – Identificar fonemas e sua representação por letras. EF01LP08 — Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita. EF01LP09 — Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.

Será utilizado como material cartelas de bingo, contendo figuras e o nome destas embaixo da respectiva imagem; fichas com palavras. envelopes para guardar as fichas; marcadores para o bingo. folhas com figuras e nome destas, mas faltando a sílaba inicial, que deverão ser preenchidas individualmente pelos alunos.

Para a realização da atividade, os alunos devem ser divididos em duplas. Cada dupla irá receber uma cartela e marcadores. O professor retirará do envelope uma ficha contendo uma palavra e a lerá em voz alta. A dupla que tiver, em sua cartela, uma figura cujo som inicial seja o mesmo da palavra sorteada deverá marcá-la. Vence a dupla que completar uma linha na horizontal primeiro, devendo, para tanto, gritar a palavra BINGO.

Etapas a serem desenvolvidas : <u>ETAPA 1</u>: conversar com os alunos se eles conhecem o jogo "bingo" e questionar se alguém já jogou alguma vez este jogo. Explicar de forma geral como funciona o bingo. <u>ETAPA 2</u>: apresentar para os alunos as cartelas do bingo, mostrando que irá sortear algumas fichas que contêm palavras. Explicar que estas palavras sorteadas serão lidas em voz alta e que eles terão que identificar o som inicial desta, bem como se há, na cartela que possuem, alguma palavra que comece com o mesmo som. <u>ETAPA 3</u>: para que os alunos compreendam bem a dinâmica, separe algumas figuras e mostre para a classe. Peça que digam, em voz alta, o nome da figura. Agora solicite que digam de forma silábica o respectivo nome, ajudando-os a identificarem quantos sons diferentes a palavra possui, ou seja, quantas vezes abrem a boca para pronunciarem a palavra. Após realizar este procedimento, peça para que identifiquem qual é o primeiro som (sílaba) da palavra. Durante este procedimeto, o professor pode escrever o nome das palavras no quadro, separando em siladas,

solicitando que os alunos digam quais as letras necessárias para formar cada sílaba. ETAPA 4: após realizar o procedimento acima com várias figuras, pedir aos alunos que identifiquem se todas as palavras começavam com a mesma sílaba, se há palavras que, embora diferentes, começam com sílabas iguais. ETAPA 5: explique as regras do jogo "bingo das sílabas iniciais", divida a classe em duplas e distribua as cartelas. Após cada jogada, pegar a cartela da dupla vencedora e conferir, juntamente com a classe, se está correto. Mostrar para a classe pergunando se todas as palavras marcadas pela dupla naquela linha realmente começam com o mesmo som. Realizar outras interaçõe, como perguntar outras palavras que também começam com aquela sílaba, por exemplo. ETAPA 6: após realizar algumas rodadas, encerrar a atividade distribuindo, para cada aluno, uma folha onde conste algumas figuras com o repectivo nome, mas faltando a sílaba inicial, para que preencham com a sílaba correta.

Avaliação: os alunos serão avaliados de acordo com a sua participação no jogo, respondendo as seguintes indagações: O aluno demonstrou interesse? Foi participativo? Compreendeu as regras? Encontrou dificuldade na identificação das sílabas? A avaliação também é realizada por intermédio da atividade final, que é escrita, onde os alunos devem preencher as sílabas iniciais das palavras.

Na execução da atividade, os alunos utilizarão, principalmente, a oralidade como forma de expressão. Para a execução da atividade, os alunos deverão exercitar a escuta, a leitura e a oralidade, haja vista que terão que escutar a palavra, ler aquelas que constam de sua ficha, mas é principalmente através da fala (oralidade) que irão expor suas impressões e conclusões. Ao final, também será realizada uma atividade escrita.

A utilização do jogo bingo dos sons iniciais é uma forma de os alunos aprenderem brincando a correspondência de fonema-grafema, aprender que as palavras são formadas por sílabas, que palavras diferentes podem começar com sílabas iguais, enfim, são vários os aspectos que podem ser desenvolvidos, mas de forma lúdica, menos cansativo.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, temos que ainda hoje não é fácil conceituar ludicidade, atividades lúdicas e recreativas, bem como que ainda há muita confusão na sua aplicação no ambiente escolar.

Felizmente, a ideia inicial de que tais atividades eram destinadas, apenas, à descontração mudou muito nos últimos anos, sendo reconhecido o importante papel que possuem no processo de ensino-aprendizagem. Hoje tem sido cada vez mais estimulada a aplicação de tais atividades, não apenas às crianças da educação infantil, mas durante todo o percurso escolar.

As atividades lúdicas, além de despertarem o interesse dos alunos, possibilitam o desenvolvimento de vários aspectos cognitivos, motores, psicológicos e social, contribuindo não apenas na aprendizagem, mas para a própria formação do estudante, devendo, por conseguinte, ser incentivada a sua utilização, já que ao se manifestarem, vão se tornando criativos, eloquentes e questionadores. Estarão assim construindo suas identidades pessoais, sociais e culturais.

Na experiência de aprendizagem, podemos dizer que ao estudarmos o uso das atividades recreativas no ensino-aprendizagem, com as aplicações de jogos e brincadeiras, percebemos que aquela brincadeira ou jogo que participamos no nosso tempo escolar, não foi em vão. O que parecia sem sentido à época, e somente visto com divertimento, agora percebemos que contribuiu para nossa socialização ou para o desenvolvimento de nossas habilidades motoras e/ou sensoriais, ajudando em nossa formação.

Com a realização deste trabalho, foi possível perceber que o brinquedo, a brincadeira e o jogo são de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, assim como as atividades recreativas, pois favorecem a ampla participação e convivência às crianças, promovendo e desenvolvendo aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, elementos essenciais para a aprendizagem e formação dos estudantes.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perusi Alves et al. **Jogos de Alfabetiza- ção**. Ministério da Educação. In: SER digital, 2009. Disponível em: http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/5. pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

- DOHME, Vania. Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003. Disponível em: http://legacy.anpuh.org/sp/downloads/CD%20XVII/ST%20VIII/Vania%20DAngelo%20Dohme.pdf. Acesso em: 16 set. 2021.
- FREIRE, J.B. Educação Física de corpo inteiro: Teoria e prática da educação física escolar. Rio de Janeiro: Scipione, 1989.
- HAMZE, Amélia. O Uso de Palavras Cruzadas em Sala de Aula. *In*: EDUCADOR, Brasil e escola. São Paulo, 2010. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/palavras--cruzadas.htm. Acesso em: 28 jan. 2021.
- KIYA, Marcia C. da Silveira. Caderno Pedagógico, vol. II. **O uso de Jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem.** Ortigueira, 2014. Versão on-line. ISBN 978-85-8015-079-7.
- LIMA, Cláudia Novais. **Bingo das sílabas iniciais**. *In*: EDUCADOR, Brasil e escola. São Paulo. Disponível em: https://novaescola.org.br/plano-de-aula/2955/bingo-das-silabas. Acesso em: 22 fev. 2021.
- LUCKESI, CIPRIANO. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, v. 3, n. 2, p. 13-23, Salvador, 2014.
- MARINS, Danielle Stéfane de; COSTA, Celia Regina Bernardes. **Recreação Escolar: o brinquedo a brincadeira e o jogo na educação da infância.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, ano 1. Vol. 10 pp. 05- 24. ISSN.2448-0959.
- MENDES, Maria. Ação de divertimento que colabora no desenvolvimento infantile. *In*: EdUCAMAIS Brasil, 2019. Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/educacao-fisica/brincadeiras. Acesso em: 22 fev.2021.
- PERANZONI, Vaneza Cauduro; ZANETTI, Adriane; NEUBAUER ,Vanessa Steigleder . Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras: recursos necessários na prática educacional cotidiana. **Revista Digital, a**no 18, n.º 182. Buenos Aires, 2013. Disponível em: https://www.

- efdeportes.com/efd182/os-jogos-recursos-na-pratica-educacional. htm. Acesso em: 22 fev. 2021.
- RIBEIRO, Ramiro. Aula 2 **Quiz de Matemática com Scratch.** S. l.: s. n.], 17 setembro. de 2018. 1 vídeo (30 min 29s). Publicado pelo canal Ramiro Ribeiro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oyaDYCFx\_xA. Acesso em: 19 fev.2021.
- SANTOS, Santa Marlli Pires. **Brinquedoteca: O lúdico em diferentes contextos**. 4. ed, Petrópolis, 1997.
- SILVA, Anilde Tombolato Tavares da; BITTENCOURT, Cândida Alayde de Carvalho; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **Brinquedos E Brincadeiras: A Experiência Do Projeto De Extensão Ludoteca Em Movimento**. II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD. Londrina, 2013. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20 de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20 do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/BRINQUEDOS%20E%20BRINCADEIRAS%20A%20 EXPERIENCIA%20DO%20PROJETO%20DE.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.
- WALL-E. Direção de Andrew Stanton. Estados Unidos: Pixar Animation Studios, 2008. 1 DVD (98 min.).

### ESTÁGIO SUPERVISIONADO DURANTE A PANDEMIA NAS REDE DE BIBLIOTECAS DA UPF

Lano Alves Costa<sup>8</sup>
Lucimelc Alves Costa<sup>9</sup>
Gisele Ferreira Albernaz<sup>10</sup>
Daniela Medeiros Carlos de Souza<sup>11</sup>

### INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é uma das etapas do Curso de Bacharelado em Biblioteconomia do Centro Universitário Leonardo da Vinci— UNIASSELVI, esta prática está inserida no curso e serve para formação complementar inicial do futuro profissional, permitindo um maior conhecimento na prática cotidiano da biblioteca. A realização efetiva do pre-

<sup>8</sup> Mestre em Direto Canônico pela Pontifícia Universitá Gregoriana de Roma, Mestrando em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Passo Fundo, Acadêmico do Curso de bacharelado em Biblioteconomia.

<sup>9</sup> Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Passo Fundo, Acadêmica do Curso de bacharelado em Biblioteconomia.

<sup>10</sup> Mestranda em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Acadêmica do Curso de bacharelado em Biblioteconomia.

<sup>11</sup> Mestranda em Educação pela DEVE University da Florida - USA, Acadêmica do Curso de bacharelado em Biblioteconomia.

sente estágio aconteceu por etapas, sendo em observação, coleta de dados, diagnóstico e *paper* e socialização final do estágio.

Desde o ano de 2020, a prática do estágio supervisionado teve alterações consideráveis, pois ela deveria se adaptar à nova realidade, pandemia da Covid-19. Remodelando a sua prática pedagógica e as metodologias usadas foi proposto um estágio de observação por meio virtual, foi escolhida a rede de bibliotecas da Universidade de Passo Fundo, uma grande oportunidade de ter o conhecimento dos métodos e do sistema de organização dos livros.

A importância e o objetivo deste trabalho é a valorização das bibliotecas virtuais, e diagnosticar a proporção de suas funções e produtos virtuais para melhorar suas funções. A biblioteca sempre tem seu objetivo no processo de ensino aprendizagem como aliada na pesquisa e informação, onde há uma biblioteca, existe sempre um centro colaborativo de cultura que incentiva hábitos e forma conhecimento. A biblioteca virtual hoje é um recurso importante para promover o processo de ensino e o desenvolvimento científico da academia principalmente nesta realidade em que estamos vivendo, sendo uma transmissora do conhecimento e informação em tempo real e independente do ambiente em que estamos. Neste contexto o bibliotecário tem uma enorme contribuição para esse processo, pois promove subsídios e meios para produção e organização da informação.

Para Rowley (2002, p. 4), há uma abundância de termos que servem de inspiração para representar a biblioteca no mundo digital, como "[...] biblioteca sem paredes, biblioteca em rede, biblioteca no microcomputador, biblioteca lógica, biblioteca virtual, centro nervoso de informações [...]". A autora também menciona a biblioteca digital, assim como a biblioteca eletrônica. (ROWLEY, 2002). São muitos os termos usados para bibliotecas não físicas como digitais, eletrônicas, virtuais e híbridas no qual os alunos, usuários ou a comunidade pode ter acesso à informação e podem acessar de outros ambientes.

Hoje existe um impacto positivo das bibliotecas digitais e virtuais nas empresas bibliotecárias, que nesta última década surgiram muitas. Também é importante ressaltar o interesse dos pesquisadores, como os futuros bibliotecários, pois podem ter acesso a todo esse conteúdo, também podendo apontar a contribuição da literatura na divulgação da informação e do conhecimento.

### 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Será apresentada uma visão externa da rede de bibliotecas da Universidade de Passo Fundo, no qual poderemos entender a importância do papel dessas unidades de informação virtuais na sociedade e principalmente dos acadêmicos. Segundo Oliveira et. al. (2011, p.75):

O perfil do bibliotecário se encaixa nesse novo mercado, pois assim como ocorre nos centros de informação tradicionais, este profissional pode desenvolver competência para criação de diretrizes no que diz respeito à organização da informação e a análise de conteúdo para a representação da informação.

O bibliotecário tem que estar inserido neste novo contexto, surge um novo pensamento para a profissão e esta deve estar alinhada com este tempo. Para lidar com esse novo cenário informacional, bibliotecários e profissionais da informação necessitam se adequar, buscando capacitação para manter-se no mercado de trabalho, os estudos iniciais nos cursos de graduação devem repassar esse entendimento de ferramentas básicas no dia a dia como a compreensão da utilização do computador e de suas ferramentas virtuais como um todo.

O estágio supervisionado nos fornece várias maneiras de compreender e aprender algumas habilidades básicas para praticar nossa carreira, ele nos ajuda a dominar as ferramentas virtuais para ingressarmos nestes ambientes de aprendizagem promovendo grandes resultados.

Pode-se dizer que somos uma sociedade da informação emergente neste mundo em que a informação se tornou um insumo muito importante. Por outro lado, o bibliotecário, intermediário dessas informações, precisa atualizar seus conhecimentos para se destacar no mercado de trabalho e mudar a concepção de uma profissão que está fadada ao desaparecimento. Para Tarapanoff, Santiago e Correa (1988, p.73),é "proverbial a afirmação que o bibliotecário é resistente à mudança". O bibliotecário com esta visão clara, se não mudar seus pensamentos e buscar se inserir nesse contexto, deve ser eliminado.

Como ambiente para todos, a biblioteca tem o seu papel social, guardando informações, memória, cultura e pessoas. A missão do bibliotecário é fazer com que sua biblioteca priorize o acesso das pessoas à informação e garanta que as necessidades de todos os usuários sejam atendidas. A rede de bibliotecas da UPF é o sonho para muitas pessoas, um local com rico conhecimento e acessível a todos, revelou-se neste tempo de pandemia um verdadeiro pilar para a pesquisa e a busca do conhecimento.

#### 2. VIVÊNCIA DO ESTÁGIO

Estágio é o período de prática inicial dos cursos de biblioteconomia, durante o qual os alunos se inserem em contato direto com o ambiente de trabalho, realizam atividades, planejamentos ou planos profissionais, passíveis de avaliação, têm duração limitada e são supervisados por professores. Os estágios supervisionados proporcionam condições de aprendizagem para os acadêmicos.

O planejamento e a prática de atividades, levam ao um aprofundamento no conhecimento teórico-prático no campo de trabalho, ou seja, na biblioteca. Por mais que estamos vivendo em tempos de isolamento social, com pouco acesso a ambientes físicos e principalmente fechados, incontestavelmente estamos vivenciando aquilo que já era falado no passado, uma biblioteca sem um ambiente físico, capaz de chegar a todos os lugares e a todas as pessoas. Longe também de uma democratização capaz de dar acesso em todos os níveis sociais, demos os primeiros passos, onde já se pensa em uma biblioteca virtual e universal. A escolha do local de estágio na rede de bibliotecas da Universidade de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, foi devida sermos alunos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), como estamos vivendo este contexto decidimos por pesquisar, analisar e observar o ambiente virtual da rede de bibliotecas da universidade.

O incentivo à leitura, seja acadêmica ou literária, é uma marca da UPF. A Rede de Bibliotecas é uma das formas pelas quais os acadêmicos têm acesso ao que há de mais atualizado em literatura científica, bem como clássicos e novidades literárias. O acervo, em constante atualização, está disponível em nove bibliotecas.

A Biblioteca Central e a Biblioteca do Centro de Documentação e Informação do Livro Didático estão localizadas no Campus I; a Biblioteca Biomédica, no Campus II; a Biblioteca UPF Idiomas, no Campus III, todas em Passo Fundo. As demais bibliotecas situam-se nos campi de Carazinho, Casca, Lagoa Vermelha, Sarandi e Soledade.

Na Biblioteca Central, localizada no Campus I, há espaços para exposições, salas de estudo individuais e em grupo, sala de multimeios, anfiteatro e um setor de obras raras, além do Centro de Referência de Literatura e Multimeios – Mundo da Leitura. Todas as bibliotecas contam com espaços qualificados para os usuários e acervos atualizados que atendem às demandas locais.

Além do acervo físico, a UPF disponibiliza à comunidade acadêmica um vasto acervo virtual, com mais de 211 mil títulos de livros, além de bases de dados e periódicos eletrônicos, que podem ser acessados de qualquer computador conectado à internet.

O acesso ao acervo físico da Rede de Bibliotecas da UPF não se restringe apenas à comunidade acadêmica. O público em geral também pode usá-lo para pesquisas e consultas em geral. No entanto, nesse caso, a consulta é somente local.

Todo o acervo da Rede de Bibliotecas da UPF é de livre acesso tanto para a comunidade universitária como para o público em geral. Os usuários externos poderão utilizar o acervo somente para consulta local, ou seja, sem que os materiais saiam da biblioteca. A biblioteca virtual o acesso é restrito para comunidade acadêmica.

Redes de Bibliotecas da UPF:

Biblioteca Virtual Universitária – Pearson

Contém acervo eletrônico de livros na integra em língua portuguesa. A Pearson possui acervo multidisciplinar com títulos que permite anotações pessoais, escolher os favoritos e ainda realizar impressão de acordo com a aquisição da cota de direitos autorais.

• Biblioteca Virtual — Minha Biblioteca

O acervo de livros virtuais Minha Biblioteca, possui títulos que contemplam as diversas áreas do conhecimento, com textos na íntegra. A Minha Biblioteca permite copiar e colar partes dos textos, além de impressão de duas em duas páginas.

• EBSCO E-books

Essa coleção disponibiliza mais de 180 mil títulos de livros em língua inglesa e abrange todas as áreas do conhecimento. A plataforma permite acesso ilimitado, impressões e *downloads* (assim que o usuário baixar o

*e-book*, este ficará disponível em seu tablet, computador ou *e-reader* pelo período de até um ano).

A política de desenvolvimento de coleções da Rede de Bibliotecas da Universidade de Passo Fundo tem por finalidade definir critérios para o desenvolvimento e a atualização do acervo. Seus principais objetivos são:

- Estabelecer normas para seleção e aquisição de material bibliográfico;
- Disciplinar o processo de seleção, tanto em quantidade quanto em qualidade, de acordo com as características de cada curso oferecido pela Instituição;
- Atualizar permanentemente o acervo, permitindo o crescimento e o equilíbrio deste nas áreas de atuação da Instituição;
- Direcionar o uso racional dos recursos financeiros:
- Determinar critérios para duplicação de títulos;
- Estabelecer prioridades de aquisição de material;
- Estabelecer formas de intercâmbio de publicações;
- Traçar diretrizes para o descarte do material;
- Traçar diretrizes para a avaliação das coleções.

A formação do acervo é constituída de acordo com seus recursos orçamentários contemplando os diversos tipos de materiais em seus variados suportes. Esses materiais deverão servir de apoio informacional às atividades de ensino, à pesquisa e extensão da instituição, além de resguardar obras oriundas da própria instituição.

Serviços ofertados pela Rede de Bibliotecas da UPF:

- Consulta local;
- Levantamento bibliográfico;
- Comutação bibliográfica;
- Empréstimo domiciliar;
- Catalogação na Publicação CIP;
- Visita programada;
- Orientação aos calouros;
- Empréstimo entre bibliotecas;
- Devolução multicampi;

- Orientação para a normalização de trabalhos acadêmicos;
- Capacitação ao uso de fontes bibliográficas;
- Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos— Icap;

### IMPRESSÕES DO ESTÁGIO - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste trabalho realizado, é possível afirmar que há um grande desafio para os futuros bibliotecários, exercer suas funções em ambientes profissionais diferentes, seja na biblioteca física e na virtual, há uma necessidade muito extrema de formação e disponibilidade para encarar o novo no exercício da profissão.

Pesquisar e observar as redes de biblioteca da UPF, leva a concluir que todo trabalho dos bibliotecários da instituição é louvável, mesmo que os métodos primários, eram voltados para um ensino de pesquisa tradicional. A importância do reconhecimento do trabalho que os bibliotecários da instituição estão fazendo é fundamental para que o acesso a pesquisa não pare, que a cultura continue a ser construída com uma arquitetura de conhecimento intelectual e lógico. Reconhecemos estes profissionais e parabenizamos pelo excelente trabalho que estão prestando aos alunos e demais usuários das redes de biblioteca da UPF.

Ao atuar num ambiente em que a informação é fundamental, é o principal produto, não é fácil nos dias de hoje. Na formação dos estudantes, sejam eles da graduação ou de pós-graduação a pesquisa e a busca pelo conhecimento é fundamental para sua atuação no mercado de trabalho, por isso professores, auxiliares de educação, bibliotecários e demais profissionais do ensino devem sempre está atualizados não só na teoria mais também na prática, através de um ambiente informatizado no qual leve a diferentes direções no futuro.

Foi percebido que o bibliotecário deve estar sempre atualizado com as novidades do mercado de trabalho. Esta pandemia fez grandes transformações nos pensamentos dos profissionais, pois agora mais do que nunca sabem que é preciso estar em constante formações, principalmente neste advento da internet.

No que se remete a pesquisa virtual, é impossível não falar dos mecanismos de busca que são diversos nas redes, mais o buscador do

google merece uma atenção, não só por sua agilidade na pesquisa mais também pelo fato de ser um grande instrumento e mecanismo baseado nos estudos e práticas da bibliometria, ele fomenta o desenvolvimento do comércio eletrônico, busca inserir o bibliotecário neste contexto, capaz de atuar em um trabalho que a teoria é nova, mais que abarca conceito e funções que antes eram tradicionais para o bibliotecário. Ressalto falar dele, pois é o primeiro acesso que fazemos em busca de algo nas redes e foi nesta pesquisa.

Os meios de pesquisa apresentada pela disciplina como o formulário de pesquisa, ajudou a analisar as atividades desenvolvidas nas redes de bibliotecas, como conhecê-la mesmo que virtualmente, este ambiente desafiador para os futuros bibliotecários. Ainda é longo o caminho que precisa ser percorrido para que haja uma totalidade no conhecimento virtual para as bibliotecas, mas vejo que os novos desafios nos empolgam diariamente para a busca do saber e para que o profissional bibliotecário seja reconhecido pelo seu trabalho de tratamento das informações, entrar neste mercado de trabalho nos leva a ser inserido num campo que precisa ser atualizado diariamente, pelas novidades, competências e habilidades da profissão.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MANUAL dos usuários das redes de Bibliotecas da UPF. *In*: UNIVER-SIDADE de Passo Fundo. Passo Fundo. Disponível em: https://www.upf.br/\_uploads/Conteudo/Biblioteca/2020/Manual%20 do%20usu%c3%a1rio\_Rede%20de%20Bibliotecas%20UPF(1). pdf. Acesso em: 31 maio 2021.

**MECANISMO de pesquisa, Internet**. *In*: Portal Mec. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ rceb02\_98.pdf. Acesso em: 1 jun. 2021.

OLIVEIRA Adriano Mendes; FERREIRA Héber Terra; CASIMIRO Valdir Assis; SANTOS Cibele A. C. M. Search Engine Optimization - SEO: a contribuição do bibliotecário na otimização de websites para os mecanismos de busca. **CRB-8 Digital**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 64-77, abr. 2011.

- ROWLEY, J. **A biblioteca eletrônica. Brasília**, DF: Briquet de Lemos, 2002. 399 p.
- TARAPANOFF, Kira; SANTIAGO, Silvia Helena Leme; CORRÊA, Dauí Antunes. Características e tendências do profissional da informação. **R. Bras. Bibliotecon**, 21 (3/4); p. 60-84, São Paulo, 1988. E-doc.

### DINÂMICA EVOLUTIVA DO CURSO SUPERIOR DE PEDAGOGIA NA INSTITUIÇÃO ALFA

Renata Cristina Rocha Medeiros<sup>12</sup> Maria João Cardoso Carvalho<sup>13</sup>

### INTRODUÇÃO

Este artigo é um excerto de uma tese de doutorado que tratou da boa classificação do curso de graduação em Pedagogia da Instituição Alfa pelo ENADE nos anos de 2004 a 2014. A Educação no Brasil é historicamente pautada pela desvalorização social e pelos parcos investimentos. Ser professor é, frequentemente, confundido como uma profissão de fácil execução cujos profissionais nem sempre têm formação adequada ao exercício da sua função.

A sociedade atual e a ideia de mercado que lhe está subjacente fazem grandes exigências cujas respostas, em termos de recursos, parecem não atender adequadamente quanto ao alcance dos resultados esperados. Nesse âmbito, pretendeu-se conhecer a dinâmica evolutiva do curso superior de Pedagogia na Instituição Alfa (nome fictício).

Há poucos estudos que enfocam a dinâmica evolutiva de cursos superiores em geral e, em particular, que enfocam cursos superiores de Pedagogia. A relevância deste artigo se dá em destacar pontos que tornam

<sup>12</sup> Doutoranda Ciências da Educação Universidade Trás os Montes de Alto Douro.

<sup>13</sup> Doutora Ciências da Educação Universidade Trás os Montes de Alto Douro.

eficaz o curso de Pedagogia de uma instituição federal de ensino superior da região Sudeste (Instituição Alfa). Poderá, assim, dar uma visão aos profissionais de educação de um tipo de perfil que pode potencializar o sucesso dos alunos dessa instituição, selecionada por ser uma referência nacional e internacional no campo da pesquisa. Essa escolha ampara-se, ainda, no fato de a Instituição Alfa ser uma das cinco melhores universidades brasileiras, fazendo parte do *ranking* das 500 melhores do mundo.

O ranking elaborado pelo *Times Higher Education* (THE) e divulgado em setembro de 2020 inclui na sua base quase 1.400 universidades presentes em 92 países. Notificou que a Universidade Alfa (UA) foi classificada em terceiro lugar no *ranking* brasileiro. Esse *ranking* referência a Universidade Alfa pelos melhores resultados e bem-sucedidas associações no ensino, pesquisa e extensão, entre produção e disseminação de conhecimentos, tendo ganhado destaque com a instalação de unidades acadêmicas, campus universitários, editora, bibliotecas, museus e outros espaços de cultura e lazer por todo o estado (THE, 2020).

A seguir, descrevem-se, para contextualização, a educação superior e o curso de Pedagogia, o crescimento das matrículas na educação superior e o currículo do curso de Pedagogia. Após a contextualização, discute-se o curso de Pedagogia da Instituição Alfa e, por fim, apresentam-se as considerações finais.

### 1. A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CURSO DE PEDAGOGIA

O curso de Pedagogia se confunde com a evolução da educação superior no Brasil, que teve início na década de 1920, a Câmara dos Deputados promoveu debates sobre a expansão do ensino profissional no país. Até 1930, no Brasil, os professores eram formados pela Escola Normal (Brzezinski, 1996).

Nessa época, devido às exigências do mercado por profissionais mais qualificados, vários decretos-leis favoreceram a criação de faculdades pelo país. A formalização do curso de Pedagogia só ocorreu no final da década de 1930, pelo Decreto n.º 19.852/31, e teve sua organização regulamentada pelo Decreto-lei n.º. 1.190/1939 (BRASIL, 1939; INSTITUIÇÃO ALFA, 2007), pelo qual as Escolas Normais foram gradativamente subs-

tituídas pelos Institutos de Educação. Até então, a formação do educador infantil ocorria em dois anos.

Conforme o decreto, o curso de Pedagogia era composto por três séries (BRASIL, 1939). Após finalizar os três anos de formação, o aluno passava pelo quarto ano, considerado complementar, que era constituído pelos cursos de "Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Administração Escolar" (SAVIANI, 2008, p. 39 – 40). Todas as alterações realizadas no ensino, seja ele infantil, fundamental ou médio, afetaram diretamente os conteúdos programáticos do curso de Pedagogia. Um decreto estabeleceu que, a partir de 1º. de janeiro de 1943, "seria exigido o grau de bacharel em Pedagogia para os cargos de técnico de educação" (ARANTES; GEBRAN, 2014, p. 2). O licenciamento autorizava os licenciados a atuarem como professores da Escola Normal, responsáveis pela formação dos professores dos ensinos fundamental e médio.

Em 1981 foi produzido um documento com material reunido até aquele ano, cuja pauta principal foi redigida em um dos debates durante 1975, pelo Comitê Pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura- Regional de São Paulo, que se tornou referência, norteando os trabalhos realizados sobre a identidade do pedagogo a partir de então (Silva, 1999). Os pedagogos conseguiram estabelecer a sua identidade como educador, e, a partir de 1983, o curso de Pedagogia teve uma estrutura nacional curricular, o que lhe estabeleceu força.

Após a LDB de 1996, os professores e profissionais da educação mobilizaram-se para o fortalecimento do curso de Pedagogia, o que tornou o período muito rico em termos de produção de legislação, ao mesmo tempo em que se foi verificando alguns ganhos em termos da profissão.

## 2. O CRESCIMENTO DAS MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O crescimento do ensino superior foi abarcado pela iniciativa privada como o setor que mais contribuiu para o crescimento do país, pois entre 1995 e 2013 o crescimento do setor público alcançou quase 176%, enquanto no setor privado esse aumento superou os 407%. Em 1995, o número de matrículas nas instituições públicas chegou a quase 40% e o

do setor privado passou dos 60%. Um dos maiores problemas considerados por Kramer (2006) incide sobre o investimento na educação infantil, que não deixa de estar relacionado aos professores e profissionais ligados a essa área.

As realidades encontradas no país são de profissionais que atuam na educação infantil sem a mínima qualificação. Atendendo às diretrizes estabelecidas em 1996, o MEC lançou em 2005 o Programa de Educação Infantil (PROINFANTIL) para professores que estavam em exercício na educação infantil, em escolas públicas ou privadas e que não tinham, até então, concluído o ensino médio. Segundo o Portal Educação (2013), o PROINFANTIL é um curso de nível médio realizado na modalidade a distância, no ensino Normal, cujo objetivo passaria por formar cerca de 40 mil profissionais que estavam atuando na educação infantil, com crianças com idades entre zero e seis anos, sem ter formação específica para o Magistério.

No período compreendido entre os anos de 1960 e 2002, o setor privado apresentou crescimento tendo sua participação elevada para 97%" (CORBUCCI, 2004, p. 678). Segundo o autor, apesar de predominar no sistema público a matrícula no período diurno (64% do total), no setor privado as matrículas no noturno respondem por 67% do total.

Em 2003, a Secretaria de Política Econômica (SPE) fez um balanço sobre o gasto com a educação no Brasil e chegou à conclusão de que, em 2002, "cerca de 70% do gasto direto do Governo Central com educação e cultura foram destinados ao ensino superior, 13% ao ensino fundamental, 8% ao ensino médio e 4,5% à educação de jovens e adultos" (Brasil, 2003, p. 34).

Em 2005 foi aprovada a Portaria n.º 931 que incluiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Apesar do esforço do Governo em oferecer formação aos profissionais que atuam com a educação infantil, esse programa sofreu severas críticas por desvalorizar os ditos "pedagogos" em exercício de funções. Entende-se que a substituição desses profissionais, que já têm o conhecimento empírico pelos que possuem o título de Pedagogia incorreria em uma questão social de desemprego, uma vez que a formação na modalidade Normal é aceita pela LDB, que a restringe à atuação na educação pré-escolar. Outra questão aventada por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) é a quantidade de pedagogos que frequentaram

as faculdades, apesar de não saberem lidar com crianças. Entende-se que muitos alunos cursam Pedagogia para atuar fora da educação infantil, o que justifica a ação do governo.

O artigo 87 da LDB estabeleceu a necessidade da formação do educador, entrando em sintonia com a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" na Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996, p. 12). Dessa forma, os profissionais da educação infantil deveriam ter se profissionalizado, o que não aconteceu. Após dez anos da vigência da Lei, encontrou-se expressivo número de profissionais que não apresentavam alguma formação (CARVALHO, 1998). Em 2007 se encerrou o prazo estabelecido pelo MEC para que os profissionais da educação realizassem o curso de formação no Ensino Normal ou o curso de Pedagogia.

O Censo de 2013, realizado pelo MEC, mostrou que, em 2013, 24,9% dos docentes pesquisados, lecionava para o ensino médio; desses, 13,9% possuíam formação mínima, o que corresponde ao Ensino Normal ou Magistério. Dos profissionais que lecionavam para o ensino fundamental, 0,3% não tinha a formação mínima para atuar na profissão; 74,8% cursaram o ensino superior.

A LDB promoveu ampla diversificação do sistema de ensino superior, pela previsão de novos tipos de instituição (universidades especializadas, institutos superiores de educação, centros universitários), instituindo novas modalidades de cursos e programas e estabelecendo os fundamentos para a construção de um sistema nacional de avaliação da educação superior.

Em pesquisa realizada durante o mês de outubro de 2016, foram encontrados anúncios de vagas para a educação infantil, sendo que apenas uma delas solicitava o curso técnico e 10 requeriam profissionais com formação superior em Pedagogia. Os anúncios encontrados fazem parte de *sites* pagos e gratuitos para o profissional da educação. Quanto à remuneração, foram verificadas diferenças, sendo que o profissional que é portador do diploma de Pedagogia recebe cerca de 40% a mais que o profissional cujo diploma é técnico. Quando a vaga é para o cargo de gestão, a diferença é de 360% comparando profissionais com formação em Pedagogia. Conclui-se que os profissionais da educação com diploma do curso de Pedagogia são mais valorizados do que os que não o têm.

#### 3. O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são concebidas para orientar a elaboração e a implementação para todos os cursos superiores no Brasil. O órgão que regulamenta os procedimentos pedagógicos no Brasil é o MEC. As instituições de ensino superior devem elaborar os seguintes documentos, que serão a base para o funcionamento dos cursos superiores das instituições: Projeto Político Pedagógico (PPP), Projeto Político Institucional (PPI) e Projeto de Desenvolvimento Instrucional (PDI).

As diretrizes curriculares determinam o que deve constar no projeto pedagógico e esse documento define a identidade da instituição educacional, indicando quais serão as etapas que os cursos devem seguir. E mais, estabelece como precisa ser a organização do curso, a execução do estágio curricular, os mecanismos de avaliação e a definição dos critérios, além do perfil que o formando deve apresentar para o mercado ao final do curso, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas.

Entretanto, mesmo apresentando um conjunto de leis, as diretrizes curriculares, como o próprio nome indica, fornecerão apenas uma referência "para as instituições, ficando a cargo da organização e de seus programas de formação, permitindo a flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos" (ANDRADE; AMBONI, 2003, p. 18). Para Andrade e Amboni (2003), as IES devem preparar os alunos para serem profissionais que busquem atualizações continuamente e tenham autonomias profissionais e intelectuais visando transpor desafios que enfrentam para produzir conhecimentos e dominar as tecnologias. Além disso, as DCNs de 1996 apresentam argumentos para que os alunos e futuros profissionais concebam a formação universitária como uma etapa de um processo que se estabelece contínua e permanentemente.

Na formação superior, o aluno encontrará uma sólida formação básica, embasada no desenvolvimento das competências teórico-práticas ajustadas às demandas do mercado. Para tal, o currículo oferecido pela instituição deve ter caráter flexível e, ao mesmo tempo, pleno, em consonância com o projeto pedagógico, que deve atender às demandas sociais e do meio, acompanhando simultaneamente os avanços científicos e tecnológicos, concomitantemente ao desenvolvimento e estímulo da autonomia.

O aluno deve ser preparado para enfrentar os desafios oriundos das transformações céleres pelas quais a sociedade e o mercado de trabalho estão passando, juntamente com as mudanças do exercício profissional. O PPP se propõe a ser uma referência na formação do discente, ofertando vários tipos de formação e habilitações dentro do programa. Para a construção do PPP, a LDB de 1996, no artigo 14, rege os princípios da educação básica considerando a gestão democrática do ensino público, exigindo a "participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola" (Brasil, 1996, p. 05).

Em linhas gerais, as diretrizes curriculares abordam o que deve constar no projeto pedagógico, indicando quais as etapas que os cursos devem incluir, os objetivos que devem perseguir, sem esquecer o estabelecimento dos modos organizacionais a que o curso deve obedecer, nomeadamente no que respeita à prática do estágio curricular, aos mecanismos de avaliação, com critérios definidos, e ao perfil do formando no final do curso, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas (ROCHA, 2008).

Em sua atuação, o MEC vem instituindo sucessivas leis que regulamentam a educação no Brasil e estabelecem padrões de funcionamento das IES, influenciando a sua definição curricular e, consequentemente, suas formas de condução dos cursos oferecidos. As leis da educação introduziram também as macrorreferências no perfil de profissionalização a ser alcançado pelos graduandos e pela sua adequação perene, em conformidade com as transformações da estrutura social, econômica e industrial, nacional e internacional. Dessa forma, as IES que oferecem cursos de graduação devem adaptar e flexibilizar seus currículos, buscando formar profissionais capazes de se adaptarem melhor às diversas demandas regionais, locais e do mercado, em atendimento às exigências legais.

A construção de um currículo para um curso superior está diretamente relacionada às diretrizes curriculares nacionais. Deve, também, criar condições para que os alunos sejam atendidos em suas diferentes necessidades e que o conhecimento seja disseminado de forma democrática para todos, potencializando o aprendizado do aluno.

O currículo do curso de Pedagogia deve procurar atender e orientar o aluno que atuará na educação infantil, no ensino fundamental, médio, jovens e adultos, educação especial e educação profissional. A construção do

currículo deve considerar a gestão democrática e participativa, desenvolvendo a prática da leitura e da escrita em situação real e contextualizada. A avaliação deve ter caráter formativo (UNESCO, 2009). O currículo de qualquer curso superior é construído a partir do Projeto Pedagógico (PP) do curso, que, por sua vez, deve ser elaborado com base nas diretrizes do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), atendendo à especialidade de cada curso, à comunidade escolar, ao regionalismo, representando a instituição e articulando a relação de complementaridade existente entre esses documentos essenciais e indispensáveis para apoiar e direcionar o processo de ensino e aprendizagem (PORTAL EDUCAÇÃO, 2013).

O Projeto Pedagógico (PP) recebe este nome por ser um documento que reúne propostas de ações que serão executadas no período de formação dos discentes; é político pela função de formação de cidadãos; e pedagógico, por estabelecer projetos educativos visando ao ensino e à aprendizagem desses alunos. O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) tem a mesma função do Projeto Político Pedagógico (PPP), só que, no campo da instituição, esse documento se apresenta de forma dinâmica, intencional, legítima e transparente. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) deve atender às demandas do curso, apresentando a forma como a instituição alcançará as metas estabelecidas no projeto educacional (LO-PES, 2013).

A necessidade de práticas intencionalmente organizadas para a construção do PPP é identificada por Vásquez (2007). Para o autor, a discussão sobre o tema em um momento em que os assuntos de gestão parecem mais importantes, não descarta as reuniões para se realizar um documento dessa grandeza. O PPP é o documento que norteia os professores no planejamento da disciplina que lecionarão, concretizando a política educacional da instituição. A elaboração desse documento deve ter a participação de todas as pessoas que compõem a comunidade escolar. Portanto, a construção do PPP requer método, organização e sistematização (VEIGA, 2000).

O currículo do curso de Pedagogia foi elaborado em 1970, a partir do Parecer 252/69, e até atualmente sofre alterações, tendo como referência as DCNs de 1996, atualizadas em 2006, buscando acompanhar as demandas vigentes. Entretanto, os anseios da modernidade resultaram no esta-

belecimento do curso de Pedagogia como é visto hoje (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

A formação para a educação infantil foi realizada de diversas formas, a partir de cursos regulares, de formação em serviço, de nível médio ou superior, entre outras modalidades, por não haver uma regulamentação específica para a atuação do profissional. Para Ribeiro et al. (2016), a diversidade de cursos formadores para a educação infantil reflete, além da falta de políticas públicas, uma larga demanda da oferta para a formação. Após a LDB de 1996, os profissionais, para atuarem na educação infantil, formam-se nas Faculdades de Pedagogia, as quais foram adequando o currículo para atender à demanda para a educação infantil (RIBEIRO et al., 2016).

Apesar da profissão que a dimensão da Pedagogia alcança, pois ela ultrapassa os limites da educação infantil, percebe-se que os cursos estão voltados para atender à LDB de 1996, art. 62. Esse artigo estabelece que os profissionais que atuarão na educação básica deverão possuir diploma de graduação plena, curso de licenciatura realizado em universidades ou IES, atualizado pela Lei nº 12.796, de 2013. Como até 1996 a formação superior não era uma obrigatoriedade, os cursos superiores de Pedagogia focavam seus currículos na educação básica (ensino fundamental e médio), visando atender à demanda do mercado. Mesmo oferecendo outras habilitações, o forte do curso de Pedagogia era a educação básica. Por esse motivo, atendendo à LDB de 1996, art. 62, parágrafo 8º, "os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular" (BRASIL, 2016f, p. 01).

A educação básica no Brasil é composta de três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A educação básica fundamenta-se em três documentos nacionais, sendo eles a Constituição Federal de 1988, art. 208, IV, que garante a educação para crianças entre zero e cinco anos, reforçado pela mesma lei no art. 7°, XXV, que assegura a educação aos filhos dos trabalhadores e dependentes. Além da Constituição, a garantia para a educação infantil é assegurada pela LDB 9.394, de 1996, pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) - Lei n°. 8.069, de 1990 (BRASIL, 1990), e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei n°. 10.172, de 2001 (BRASIL, 2001a), garantindo a aplicabilidade da educação.

No Brasil, a regulamentação para a formação de docentes para a educação básica, pelo Parecer CNE/CP nº. 9, de 8 de maio de 2001, ocorreu antes da regulamentação do curso de Pedagogia, pelo Parecer CNE/CP nº. 5, de 13 de dezembro de 2005. Esse atraso refletiu nas questões mais amplas da formação do profissional de educação. Para Saviani (2008), o curso de Pedagogia fortaleceu-se a partir da relação estabelecida com a prática educativa. O PNE definiu, pela Resolução nº. 2, de 2015, que devem ocorrer mudanças nas DCNs para a "formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada" (BRASIL, 2015d, p. 01).

Itens como formação continuada são reforçados, pois já estavam presentes desde 2001 (BRASIL, 2001b), quando se afirmou que: "durante a graduação, a instituição de ensino superior deve tocar nesta questão da continuidade formativa" (BRASIL, 2003, s.p.). Nesse documento, são apresentadas referências para a formação de professores, fazendo uma retrospectiva da situação profissional do docente e propondo mudanças para o contexto em que se encontram os alunos (BRASIL, 2003). O curso de Pedagogia passou, em 2017, por transformações requeridas pelo MEC, sempre visando a melhorias para a formação do futuro profissional.

Para continuar a relatar sobre o curso de Pedagogia, aprofundar-se-á na história do curso de Pedagogia da Instituição Alfa, percebendo-se, na prática, os impactos das mudanças e melhorias para esse curso nessa instituição.

# 4. DISCUSSÃO: O CURSO DE PEDAGOGIA DA INSTITUIÇÃO ALFA

Colocar o curso de Pedagogia da Instituição Alfa em funcionamento foi tarefa árdua para um grupo de professores do Colégio Gama, da cidade Beta, que se reuniram e planejaram a criação de uma Faculdade de Filosofia, com base no Decreto-Lei n.º.421, de 11 de maio de 1938 (sobre a instituição e funcionamento de escolas de ensino superior no país).

Após quase 10 anos de efetivo exercício, a Faculdade de Filosofia se incorporou à Universidade de Minas Gerais, uma instituição pública mantida pelo governo do estado. O curso de Pedagogia, assim como os de Filosofia, Letras, Geografia e História, Ciências Sociais, História Natural, Física, Química e Matemática, estavam estruturados com a duração de três anos e formavam bacharéis. Esses concluintes tinham direito à matrícula no curso de Didática, que lhes conferia o título de Licenciados. O curso de Didática começou a funcionar em 1944, época em que os primeiros bacharéis foram formados (INSTITUIÇÃO ALFA, 2015).

A Instituição Alfa, pertencente à Instituição Federal de Ensino Superior do Sudeste Brasileiro, foi criada pelo Decreto-Lei n.º 62.317, de 28 de fevereiro de 1968. Esse decreto reestruturou a Universidade Federal do Sudeste brasileiro, sendo resultado do desdobramento do Departamento de Pedagogia e Didática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na época responsável pelos cursos de Pedagogia e de Didática.

Os objetivos para a formação de especialistas para todos os graus de ensino e a formação pedagógica de professores licenciados para o ensino médio em todos os ramos estavam ligados "à unidade do sistema profissional da universidade; a pesquisa se estenderia no campo educacional, pedagógico, de planejamento da educação e economia da educação" (INSTITUIÇÃO ALFA, 2015). A reforma universitária de 1968 privilegiou um modelo único de IES, no qual a pesquisa estava inserida no cotidiano acadêmico e a extensão recebia uma função ainda pouco definida e de via única, restrita à transferência de resultados para a sociedade e ao oferecimento aos estudantes de oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade.

O modelo de ensino superior subjacente à reforma de 1968 experimentou grande crescimento durante a década de 1970. A universidade consolidou-se como a principal fonte de desenvolvimento da atividade nacional de pesquisa e iniciou o processo de constituição da extensão como exercício próprio da instituição de ensino superior. Sem instrumentos próprios e clara concepção a respeito da natureza e modalidades de articulação com a sociedade da qual faz parte, nesse primeiro período a universidade brasileira limitou sua atividade nessa área, respondendo a demandas pontuais do setor produtivo. Também implementou projetos de prestação de serviços no setor da saúde e na formação e aperfeiçoamento de professores, aproveitando o estoque de recursos e de competências de que já dispunha nessas áreas (MACEDO et al., 2005).

Desde o início de sua formação, a Instituição Alfa atendeu a uma demanda de profissionais que precisavam do diploma para atender às necessidades da Lei. Enquanto ocorriam esses avanços, ficava mais clara a inadequação do modelo único de IES preconizado pela reforma de 1968 para as condições e necessidades brasileiras. Segundo Alarcão (2011), muitas instituições não universitárias, em sua imensa maioria privadas, foram criadas nesse período para atender a uma demanda crescente por educação superior, que se verificara impossível de ser atendida pela universidade, pública ou privada, cuja expansão era limitada pelos altos custos acarretados pelo princípio da indissociabilidade do ensino-pesquisa e pela dificuldade de manter em níveis adequados o investimento requerido pelo sistema público.

O corpo docente da Faculdade Alfa, atendendo ao apelo da valorização da titulação de doutor, 72% dos professores entraram com doutorado e 2% já buscaram uma qualificação melhor, o pós-doutorado. Assim, o edital do concurso para professor adjunto realizado na Instituição Alfa, em 03 de novembro de 2015, exigiu titulação mínima de doutorado na área de formação e são raros aqueles que admitiram certa flexibilidade. Além disso, a Faculdade exige que os recém-admitidos apresentem um plano de trabalho que inclui ensino, pesquisa e extensão.

Analisando o currículo Lattes dos entrevistados, verificou-se que, 50% são pós-doutores; dos seis coordenadores, três possuem título de pós-doutorado; estendendo essa análise para todos os docentes da Instituição Alfa, percebeu-se que 95% deles cursaram o doutorado. Todos os professores atuavam e pesquisa e extensão e 30% atuavam também na gestão da Faculdade.

Os docentes são anualmente submetidos à avaliação de desempenho e precisam lograr a aprovação de seu memorial, que deve considerar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica. A produção científica do docente também é valorizada e existem critérios definidos pela CAPES para avaliação da produção, o que ocorre trienalmente. Na avaliação CAPES a pós-graduação da Instituição tem nota 7, a máxima.

O "Ranking Universitário Folha 2016" (2016) reconheceu a Universidade Alfa como a segunda melhor do país; no estado de Minas Gerais ela foi a primeira. O curso de Pedagogia da Instituição Alfa foi avaliado como o sexto melhor, em uma medida de desempenho por pesquisa realizada

pelo Data Folha com 2.222 responsáveis pela contratação de profissionais do mercado. Sobre a qualidade do ensino, foi considerada a primeira, levando em consideração o quadro de subindicadores: doutorado, mestrado, ENADE, dedicação dos docentes e consultores do MEC; nesse quesito, a Instituição Alfa ficou em primeiro lugar. Sobre a proporção de mestres e doutores, a Universidade Alfa ficou em quinto lugar no país, pois tem 95% de doutores, porcentagem muito acima da exigida pelo MEC/Brasil (1999b), que estabelece que pelo menos 1/3 do corpo docente seja composto de mestres ou doutores (MEDEIROS PINHEIRO, 2017).

O curso de Pedagogia obteve, até 2008, a nota 5 na avaliação do INEP. Sofreu uma queda no ano de 2011 (nota 3), mas em 2014 mostrou evolução, conquistando a nota 4. Esse fato se explica por um movimento, conforme explicou um dos entrevistados: "O desempenho em 2011 caiu devido a um protesto dos alunos e pelo fato de os professores se dedicarem mais à pós-graduação e menos à graduação. Então, os alunos boicotaram a prova" (Coordenador 1).

Acessando o site do curso de Pedagogia da Instituição Alfa, encontra-se uma matriz curricular, a partir da qual os alunos podem escolher cinco modalidades: Administração de Sistemas e Instituições Educacionais, Ciências da Educação, Educador Social, Educação de Jovens e Adultos e Formação Complementar Aberta. No primeiro e segundo períodos, havia ênfase teórica sobre a prática educativa; no terceiro período, o aluno já era direcionado a estudar na área escolhida por ele, entre as opções citadas. No sexto período, iniciava-se o estágio supervisionado; no sétimo, os alunos tinham a possibilidade de optar por disciplinas que se enquadravam no seu interesse profissional. Como relata um dos entrevistados: "O currículo é diferenciado a formação mais equilibrada, a formação psicológica e a formação sólida na área de ciências sociais também são legal" (Coordenador 2).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que, tratando-se de uma instituição federal de ensino, a Instituição Alfa conta com corpo docente de excelência, composto de doutores e pós-doutores, e suas atividades incluem ensino, pesquisa, extensão e gestão. Esses profissionais procuram estar sempre atualizados

com o que há de novo no campo da educação. Verificou-se que os professores buscam seguir à risca as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o curso de Pedagogia, além de proporcionar aos alunos atividades de iniciação à pesquisa e participação nas atividades extensão.

Um fato que garante o destaque da Instituição Alfa refere-se à reduzida carga horária de docência de cada professor: quatro turmas por semestre, sendo o restante do tempo dedicado à pesquisa e extensão. A avaliação de desempenho à qual são submetidos regularmente leva em consideração a produção científica, cujas regras são definidas pela CAPES, e a atuação nos cursos de pós-graduação ministrados pela instituição. Infere-se que o perfil desses professores, constituído de doutores dedicados ao ensino e à pesquisa, também à gestão e à extensão, é um dos fatores que explicam o sucesso dos alunos nas provas do ENADE.

O perfil dos alunos de uma universidade pública é definido pelo seu desempenho superior no processo seletivo derivado das provas do ENEM. Como a preferência dos alunos mais bem classificados pelas universidades públicas federais, o perfil dos alunos do curso de Pedagogia da Instituição Alfa de Ensino Superior do Sudeste Brasileiro é bem superior ao da maioria dos alunos de faculdades particulares.

Outro fator responsável pelo elevado *ranking* da Instituição Alfa nos resultados do ENADE é representado pela disponibilidade que tem o docente de dedicar-se ao preparo de suas aulas, uma vez que sua carga é inferior ao de outras instituições. Por isso, pode ministrar aulas bem elaboradas, que combinam teoria e prática, além de informações atualizadas sobre pesquisas recentes.

Os profissionais da Instituição Alfa entendem à docência como profissão e não tanto como missão. Apesar de questionarem os salários e as condições de trabalho, todos se sentem orgulhosos por trabalharem nessa instituição, que é uma referência nacional. E declaram que a estrutura da Instituição Alfa favorece o desenvolvimento da carreira docente, conforme os ditames da Lei n.º 12.863.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2011.

- ANDRADE, R. O. B.; AMBONI, N. Diretrizes curriculares para o curso de graduação em Administração: como entendê-las e aplicá-las na elaboração e revisão do projeto pedagógico. Brasília: CF de Administração, 2003.
- ARANTES, A. P. P.; GEBRAN, R. A. O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. Holos, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.15628/holos.2014.1643.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF: Presidência da República, 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cci-vil\_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/leis/L5540.htm.
- 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/cci-vil\_03/leis/l9394.htm
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Critérios para autorização e reconhecimento de cursos de Instituições de Ensino Superior. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces1070\_99.pdf.
- BRASIL. Ministério da Fazenda. Secretaria de Política Econômica. **Gasto Social do Governo Central 2001-2002.** Brasília, DF: Ministério da Fazenda, 2003. Disponível em: //2184f49c-a58e-4820-86aee63e28d1d209/Paper/p870.
- BRASIL. Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013. Altera a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação

do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nos 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 269 11.892, de 29 de 2013. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm

- BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei no 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.
- BRZEZINSKI, I. Pedagogia, pedagogos e formação de professores. 7 ed. Campinas: Papirus, 1996. Disponível em:https://books.google.com.br/books?hl=ptBRelr=eid=0tO2L26DsX4Ceoi=fndepg=PA11edq=%22Pedagogia,+pedagogos+e+formação+de+professores.+%22eots=u-4oTT-GFvesig=jm7AFpzSn KU71A-gJDwDn4UirbSs#v=onepageeq=%22Pedagogia%2Cpedagogose formação de professores. %22ef=f.
- CAMPOS, M. M., Füllgraf, J.; Wiggers, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, 87–128, 2006.
- CARVALHO, D. P. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica**. Bauru: Ciência e Educação, n.5, p. 81–90, 1998. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1516-73131998000200008.
- CHAVES, V. L. J. **As feições da privatização do público na educa- ção superior brasileira: o caso da UFPA.** 2005. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- CORBUCCI, P. R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação e Sociedade**, p. 677–701, 2004.

- FUNDEF/FUNDEB: O que significam? *In*: PORTAL FUNDEB. Disponível em: https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos.
- GHIRALDELLI Júnior, P. História da educação brasileira. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- INSTITUIÇÃO Alfa. **Proposta de reforma do currículo do curso de Pedagogia**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.
- INSTITUIÇÃO Alfa. História da FaE: um pouco de história. *In*: FACULDADE de Educação UFMG. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/pagina.php?page=historia\_FAE.
- KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, 27, 797–818, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.
- LOPES, N. **O que é o projeto político-pedagógico (PPP)**. 2013. Disponível em: http://gestaoescolar.org.br/aprendizagem/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica610995.shtml.
- MACEDO, A. R.; TREVISAN, L. M. V; TREVISAN, P.; MACEDO, C. S. Educação superior no século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Avaliação de Políticas Públicas e Educação**. Rio de Janeiro: Educ, 2005.
- MEDEIROS Pinheiro, J. A. D. La CAPES y el reconocimiento de título de posgrado en Brasil. Editora Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). **Revista Científica de UCES**, 21(1), 151-160, 2017. Recuperado de: http://dspace.uces.edu.ar: 8180/xmlui/handle/123456789/4323.
- OLIVEIRA, C. A. B. Processo de industrialização: do capitalismo originário ao atrasado. Campinas: UNESP, 2003.
- RANKING das melhores universidades do mundo. *In*: TIMES Higher Education, 2020. Disponível em: https://www.timeshighereducation.com/worlduniversityrankings/2021/worldranking#!/page/32/length/25/sort\_by/rank/sort\_order/ asc/cols/stats.

- RIBEIRO, K. A. A., Cristiane, M; FIGUEIRA, S.; SILVA Jacob, L. M. Visita domiciliária: percepções no espaço da prática. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, p. 01–04, 2016.
- ROCHA, R. C. Aplicabilidade das diretrizes curriculares nacionais nos cursos de administração da cidade de Belo Horizonte: percepção dos coordenadores. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2008.
- RUF. Ranking Universitário Folha 2016. (2016). *In*: FOLHA de São Paulo. Disponível em: http://ruf.folha.uol.com.br/2016/.
- SAVIANI, D. Escola e Democracia-Comemorativa. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados 2008. 112 p. (Coleção Educação Contemporânea).
- SILVA, C. S. B. Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999. Disponível em: https://pedagogiaaopedaletra.com/o-curso-depedagogia-no-brasil-historia-e-identidade/.
- THE United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. *In*: PORTAL Mec. 2009. Disponível em: Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ salamanca.pdf.
- VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

### EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: O QUE SABEM OS PROFESSORES SOBRE OS MARCOS LEGAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

Alexsandro do Nascimento Santos<sup>14</sup> Vanize Zambom Niederauer<sup>15</sup>

### INTRODUÇÃO

Ainda que possamos sublinhar os avanços importantes que o Brasil realizou nas últimas décadas para a garantia do direito humano à educação, as desigualdades educacionais permanecem um problema a ser enfrentado pelas políticas educacionais. Assumimos que essas desigualdades são interseccionais e que combinam processos de exclusão/marginalização com base em diferenças socioeconômicas, socioespaciais, de gênero e étnico-raciais, entre outras (OLIVEIRA, 2007; ARAUJO e OLIVEIRA, 2003).

Especificamente no que tange às questões relativas à heterogeneidade étnico-racial e às desigualdades educacionais dela decorrentes, a sociedade brasileira tem ampliado sua percepção crítica a respeito desse dilema e tem

<sup>14</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Acadêmico) e do Mestrado Profissional em Formação de Gestores da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid) e Diretor-Presidente da Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo.

<sup>15</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid).

produzido algumas respostas parciais para o problema. Entretanto, os dados disponíveis nas nossas bases oficiais revelam que há um padrão persistente de desigualdades de acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa entre os grupos raciais que compõem a sociedade brasileira (SILVA e HASENBALG, 2000; HENRIQUES, 2001; SOARES e ALVES, 2003, PAIXÃO, 2010; PROCÓPIO, FREGUGLIA e CHEIN, 2014).

Importa sublinhar que essa forma múltipla de manifestação das desigualdades educacionais com base em raça. As crianças negras enfrentam mais obstáculos para entrar no sistema educacional. Quando entram, elas precisam lidar com um conjunto de situações desafiadoras, e até dolorosas, de reprodução do racismo e de desatenção pedagógica que impactam fortemente sua chance de permanecer. Quando conseguem permanecer, elas precisam aprender o que está sendo ensinado lidando com os atravessamentos do racismo na relação pedagógica e em sua própria subjetividade e, quando conseguem aprender o que está sendo ensinado, concluem a educação básica com padrões de desempenho inferiores aos seus colegas não negros (SENKEVICS; MACHADO e OLIVEIRA, 2016; IEDE, 2020).

O engajamento histórico dos movimentos sociais negros e de seus aliados, desde o período de colonização e escravização legalizada, obriga-nos a reconhecer que a noção de que educação importa sempre esteve presente na pauta desses grupos. No Brasil, a reivindicação para a inclusão das pessoas negras na cobertura educacional formal é uma pauta visível de organizações sociais negras desde, pelo menos, o início do século XIX.

É ancorado nessa história de longa duração e mobilizando diferentes estratégias políticas e de articulação societária que os movimentos sociais negros produziram uma alta capacidade de incidência nas políticas públicas brasileiras. Especialmente, a partir da Constituição Federal de 1988, essa incidência tem gerado resultados importantes no campo normativo. Para dar um exemplo, tanto o Plano Nacional de Educação de 2001 quanto o Plano Nacional de Educação de 2014 estabeleceram objetivos e metas nesse sentido. Adicionalmente, com a aprovação da Lei Federal n.º 10.639/03 e da Resolução CNE/CP 1/2004, balizas importantes para a construção e revisão de políticas educacionais foram forjadas, a partir do reconhecimento da urgência de empreendermos uma (re)educação das

relações raciais numa sociedade fundada e mergulhada no racismo estrutural (SILVA, 2004).

Todavia, os sinais estabelecidos no nível normativo-legal não são suficientes para resolver os graves problemas existentes no mundo empírico, das práticas educativas e da gestão escolar. Para que eles gerem efeitos consistentes, é preciso instaurar um processo técnico-político de produção de políticas públicas de educação orientado para produzir a igualdade/equidade educacional entre os grupos raciais que compõem a nossa sociedade. Sem que os governos municipais e estaduais (efetivos gestores da maior parte das matrículas de educação básica) se comprometam em formular e implementar políticas educacionais com foco no enfrentamento ao racismo na escola, e sem que os profissionais da escola compreendam sua tarefa, nesse processo, e assumam o compromisso de lutar cotidianamente contra os efeitos devastadores do racismo estrutural e institucional na escola, os documentos nacionais serão apenas boas cartas de intenção.

É nesse sentido que se faz necessário o esforço de pesquisa e sistematização de dados que nos mostrem o quanto os gestores e professores da educação básica compreendem os princípios e as tarefas que precisam assumir nesse campo e que nos façam enxergar o grau de adesão, engajamento e de realização das ações nos diferentes níveis da gestão da educação pública: a gestão do sistema de ensino, a gestão das escolas e a gestão da sala de aula.

Apresentamos, neste artigo, os resultados de uma investigação realizada em quatro redes públicas municipais de ensino.

# 1. QUAL O CAMPO NORMATIVO QUE ORIENTA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL?

1.1. DA TRAMITAÇÃO DA LEI N.º 10.639/03 À IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

O processo de formulação da Lei n.º 10.639/03, marco nacional que inaugura uma nova fase da ação normativa do Estado Brasileiro no

campo da educação das relações étnico-raciais precisa ser compreendido a partir de um conjunto de elementos contextuais presentes no final do século XX e início do século XXI. (DIAS, 2005; SILVA, 2012). Alguns desses elementos merecem destaque para o recorte de análise que este artigo apresenta.

Em primeiro lugar, temos a intensificação do conjunto de lutas e reivindicações dos movimentos sociais negros brasileiros e sua participação cada vez mais marcante nos processos de conscientização da sociedade brasileira e nos processos de ocupação de espaços institucionais de poder, sobretudo a partir da participação em partidos políticos e governos subnacionais no período pós-Constitutição Federal de 1988. (MUNANGA, 2010, VALENTE, 2010; HENRIQUES, 2001)

Em segundo lugar, o reconhecimento, por parte do governo brasileiro, ainda na gestão Fernando Henrique Cardoso, da existência do racismo estrutural e de seus impactos na sociedade brasileira, sinalizando a necessidade de um compromisso efetivo com seu enfrentamento e da urgência da elaboração e implementação de políticas públicas para a superação do racismo. (CARDOSO, 1998; JACCOUD, 2002)

Em terceiro lugar, a mobilização de intelectuais, militantes, ativistas e lideranças políticas brasileiras na organização e na liderança da relatoria da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada pela Organização das Nações Unidas em 2001. Como resultado da Conferência, os países se comprometeram com um conjunto de ações no curto, médio e longo prazo para o enfrentamento do racismo, organizados na Declaração e no Programa de Ação publicados em setembro daquele ano (ALBERTI e PEREIRA, 2007).

Em quarto lugar, temos a dinâmica do pleito eleitoral de 2002, que, no segundo turno, opôs as candidaturas de Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores) e de José Serra (Partido da Social-Democracia Brasileira). Nessa arquitetura da disputa, os movimentos sociais negros se aglutinaram majoritariamente na candidatura petista e, no processo de negociação de seu apoio, exigiram que um conjunto de compromissos fossem assumidos para orientar políticas públicas de enfrentamento ao racismo e para estabelecer um lugar estratégico de representação política desses movimentos dentro do governo que pudesse ser eleito.

Esse pacto foi especialmente importante por colocar, sobre a mesa da definição eleitoral, o peso dos movimentos sociais negros na dinâmica política da democracia brasileira, na perspectiva da noção de justiça social que combina reconhecimento e redistribuição (FRASER, 2006).

A primeira resposta objetiva a este pacto foi justamente a retomada, aceleração e sanção do Projeto de Lei n.º 259, de autoria da Deputada Esther Grossi. Este Projeto de Lei havia sido proposto em 1999 e não havia recebido, por parte do Poder Legislativo e por parte do governo Fernando Henrique Cardoso o apoio necessário para avançar. Após a eleição de 2002, realizada em outubro, por interferência do, agora, presidente eleito, a tramitação legislativa avançou velozmente, permitindo que o Projeto de Lei fosse aprovado na Câmara dos Deputados ainda no final de dezembro, menos de dois meses depois do processo eleitoral, e que o Gabinete da Presidência recebesse a Lei 10.639/03 para sanção ainda no primeiro mês de mandato.

A priorização e a aceleração da tramitação do PL 259/1999 e sua transformação na Lei Federal 10.639/03 aconteceu simultaneamente a outra frente de luta e de reconhecimento da necessidade de ações de correção do racismo sistêmico em educação: a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais. Este processo tomou lugar no Conselho Nacional de Educação.

No dia 05 de novembro de 2002, a Conselheira Professora Petrolhilha Beatriz Gonçalves e Silva (docente da Universidade Federal de São Carlos, à época) apresentou aos seus colegas conselheiros a Indicação 06/2002, que já propunha ao Conselho um esforço coletivo para produzir normas e orientações destinadas ao tratamento dos impactos do racismo no trabalho educativo. Ato contínuo, o Conselho instaura uma Comissão dedicada a elaborar uma versão preliminar deste documento normativo, liderada pela professora Petronilha e com a possibilidade de acolher pesquisadores, ativistas e militantes além dos conselheiros e conselheiras. Com a sanção da Lei n.º 10.639/03, esta comissão assume a tarefa de elaborar as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Os trabalhos da Comissão se desenvolvem ao longo de quatorze meses. No mês de janeiro de 2004, o Parecer 3/2004 é apresentado ao

Conselho Pleno, e na reunião de 10 de março de 2004 ele é aprovado. Como de praxe, o texto é submetido ao Ministério da Educação para homologação. No dia 19 de maio, o Ministério da Educação decide pela homologação do Parecer, dando início ao processo de produção da Resolução 1/2004, finalmente consolidada e publicada em 17 de junho daquele mesmo ano.

Ao longo da primeira década, após a criação desses três instrumentos legais, várias experiências de implementação da lei foram realizadas no Brasil. Para induzir e incentivar essas experiências e para sistematizar e consolidar as aprendizagens geradas nesse processo, a Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR (com status de ministério) e a Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), instâncias criadas pelo governo federal, realizaram um conjunto de ações.

Uma dessas ações foi a realização do ciclo de seminários *Diálogos Regionais sobre a* Implementação da Lei n.º 10.639/03. Com base nas reflexões e produções desse conjunto de seminários, a SEPPIR e a SECAD/MEC produziram o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Este plano assume seis eixos: 1) fortalecimento do marco legal; 2) política de formação para gestores e profissionais de educação; 3) política de material didático e paradidático; 4) gestão democrática e mecanismos de participação social; 5) avaliação e onitoramento e 6) condições institucionais. (BRASIL, 2009).

### 1.2. O PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES E AS RECOMENDAÇÕES PARA AS ESCOLAS E SISTEMAS DE ENSINO

Os eixos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana são organizados para delimitar as ações práticas que deveriam ser assumidas por diferentes instâncias e agentes do ecossistema educacional.

Tabela 1 – Campos de Responsabilidade no Plano Nacional de Implementação das DCNS-FRFR

- 1. Atribuições dos Sistemas de Ensino
- 1.1. Ações sob corresponsabildiade de todos os sistemas de ensino
- 1.2. Ações do Governo Federal
- 1.3. Ações do Governo Estadual
- 1.4. Ações do Governo Municipal
- 2. Atribuições dos Conselhos de Educação
- 3. Atribuições das Instituições de Ensino
- 3.1. Da rede pública e particular de ensino
- 3.2. Das instituições de ensino superior
- 3.3. Das atribuições das coordenações pedagógicas
- 4. Atribuições dos Grupos Colegiados e Núcleos de Estudo
- 4.1. Núcleos de estudos afro-brasileiros e grupos correlatos
- 4.2. Fóruns de educação e diversidade étnico-racial

Fonte: elaboração própria com base em BRASIL, 2009.

# 2. O QUE SABEM OS PROFESSORES SOBRE OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS?

Com base na delimitação dos instrumentos legais disponíveis para o trabalho com a Educação das Relações Raciais, desenvolvemos, no ano de 2019, pesquisa envolvendo profissionais de quatro redes públicas municipais de ensino da grande São Paulo. A pesquisa utilizou um instrumento de coleta de dados na forma de questionário eletrônico com dezesseis perguntas.

Seis perguntas diziam respeito à caracterização do grupo de respondentes e de suas escolas. Outras quatro perguntas trataram de aspectos relativos às características do arranjo local de implementação das ações no campo da Educação das Relações Raciais.

A amostra total de respondentes foi de 196 pessoas. Deste total, 88 eram homens (45%) e 110 eram mulheres (55%). Do ponto de vista da autodeclaração racial, 8% declararam-se pretos; 44% declararam-se pardos; 40% declararam-se brancos; 2% declararam-se indígenas e 5% preferiram não responder a esta pergunta no questionário.

Todos os professores da amostra trabalham em redes públicas municipais e desempenham suas atividades nos anos iniciais do ensino fundamental (68%) ou na educação infantil (32%). Do total de professores

respondentes, 31% possuem licenciatura em pedagogia como seu maior nível de formação. Outros 66% declararam ter, além da licenciatura em Pedagogia, especialização na área de educação (diversos cursos) e 5% deles declararam possuir título de mestre ou doutor, na área da Educação. Não foram localizados professores sem a formação superior mínima em Pedagogia.

Os professores respondentes foram questionados sobre a presença das discussões sobre a educação das relações raciais durante sua formação em nível superior. Também foram questionados sobre o acesso que tiveram aos documentos legais nacionais acerca desta temática durante a graduação. As respostas estão sistematizadas nas duas tabelas que seguem:

Tabela 2 – Acesso a discussões sobre o tema da Educação das Relações Raciais na Graduação

Não tive acesso a	Tive pouco	Tive acesso	Tive bastante
essas discussões	acesso a essas	razoável a essas	acesso a essas
	discussões	discussões	discussões
20,5% (40)	36% (70)	31,5% (62)	12% (24)

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da coleta.

Tabela 3 – Acesso às normativas nacionais sobre Educação das Relações Raciais na Graduação

Documento	Sim, tive acesso	Não, não tive acesso
Lei Federal n° 10.639/03	85% (166)	15% (30)
Parecer CNE/CP 3/2004	46% (90)	54% (106)
Resolução CNE/CP 1/2004	44% (86)	56% (110)
Plano de Implementação das	(00)	100% (196)
Diretrizes		

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da coleta

Os dados sistematizados nas tabelas 2 e 3 revelam um dado bastante preocupante: a ausência, invisibilidade ou insuficiência do tema da educação para as relações raciais nos currículos dos cursos que formam professores no Brasil. Se considerarmos, na tabela 2, os índices relativos às respostas "não tive acesso" e "tive pouco acesso", alcançamos um total de 56,5% dos respondentes que não receberam preparação adequada neste campo durante sua licenciatura. Se consideramos, na tabela 3, o acesso às normativas nacionais sobre a temática, nenhum professor responden-

te havia tomado contato com o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais durante a graduação, e mais de 50% não conheceram nem o Parecer nem a Resolução publicados pelo Conselho Nacional de Educação.

Também perguntamos aos professores sobre o acesso a discussões sobre o tema em ações de formação continuada, em serviço, realizadas nas escolas e/ou redes públicas de ensino nas quais trabalham. A pergunta foi formulada da seguinte forma: considerando os últimos 5 (cinco) anos, você participou de alguma situação de formação continuada especificamente voltada ao tema da Educação das Relações Étnico-Raciais promovida pela rede de ensino em que você atua?

Tabela 4 – Acesso à formação continuada em serviço sobre a Educação das Relacões Raciais

Não tive acesso	Tive acesso	Tive a algumas	Tive acesso
a nenhuma	a uma única	situações de	a muitas
situação de	situação de	formação	oportunidades
formação	formação		de formação
22% (43)	24% (47)	36% (70)	18% (36)

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da coleta.

Os dados sobre a participação dos professores em situações de formação continuada também são preocupantes. Quase ½ dos respondentes informam que não tiveram acesso a nenhuma situação de formação continuada promovida por sua rede de ensino sobre o tema em questão. E quase ¼ tiveram acesso a uma única situação de formação nos últimos cinco anos de trabalho na rede. Parece evidente que há uma baixa priorização do tema por parte dos gestores dos sistemas de ensino nos quais os professores da amostra desempenham seu ofício docente.

Os professores também foram perguntados se eles consideram que o tema da educação das relações raciais e do combate ao racismo é um tema importante para a sua formação como profissional. A pergunta foi formulada da seguinte forma: em sua opinião, qual é o grau de importância e relevância do tema da educação das relações raciais e combate ao racismo na sua formação, como professor(a)? As respostas coletadas foram as seguintes:

Tabela 5 – Importância/Relevância do tema de Educação das Relações Raciais para a
formação

Muito	Importante.	Importante, mas	Não considero
importante.	Considero o	não prioritário.	tão importante
Considero o	tema muito	Há outros temas	assim. É um
tema prioritário e	relevante.	mais urgentes	tema pouco
urgente.			relevante.
46% (90)	23% (45)	24% (47)	7% (14)

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da coleta.

Os professores revelam que compreendem a relevância e importância deste tema para sua formação profissional, uma vez que 69% das respostas colocaram o tema como prioritário/urgente ou muito relevante. Todavia, salta aos olhos o grupo de 14 profissionais que declararam considerar este tema pouco relevante. O resultado indica a necessidade de conduzirmos pesquisas sobre as percepções dos professores a respeito deste tema.

Também perguntamos aos professores se eles consideram que o tema da educação das relações raciais e de combate ao racismo é importante para os estudantes e se eles consideram que o investimento pedagógico nesse campo deve ser priorizado. A pergunta foi formulada da seguinte forma: em sua opinião, qual o grau de importância do trabalho pedagógico com os temas da educação das relações raciais em sala de aula, com os estudantes?

Tabela 6 – Importância/Relevância do tema de Educação das Relações Raciais para a formação

Muito	Importante.	Importante, mas	Não considero
importante.	Considero o tema	não prioritário.	tão importante
Considero o	muito relevante.	Há outros temas	assim. É um
tema prioritário e		mais urgentes	tema pouco
urgente.			relevante.
46% (90)	39% (76)	8% (16)	7% (14)

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da coleta.

A percepção dos professores sobre a relevância e importância do tema aumenta, uma vez que 85% dos professores que responderam à pesquisa sinalizam que o tema é prioritário, urgente ou muito relevante para o trabalho realizado cotidianamente com os estudantes. Todavia, é bastante

preocupante que 7% dos respondentes considerem que esse é um tema pouco relevante para a formação dos educandos, em flagrante da contrariedade às normas educacionais brasileiras.

Finalmente, perguntamos aos professores qual era a percepção que eles tinham a respeito de seu grau de preparo e segurança para o trabalho com o tema das relações raciais em sala de aula. Nossa preocupação, nesta pergunta, era com o fato de que muitos professores, mesmo se sentindo convidados a trabalhar com o tema e reconhecendo sua importância, poderiam não se sentir suficientemente capazes para enfrentar esse desafio. A pergunta foi formulada da seguinte maneira: Analisando sua própria prática profissional e os desafios para o trabalho com a educação das relações raciais em sala de aula, você se percebe: (1) nada ou muito pouco preparado e confiante; (2) um pouco preparado e um pouco confiante; (3) razoavelmente preparado e confiante ou (4) muito preparado e confiante. As respostas que coletamos foram as seguintes:

Tabela 7 – Importância/Relevância do tema de Educação das Relações Raciais para a formação

Nada ou muito	Um pouco	Razoavelmente	Muito preparado
pouco preparado e	preparado e um	preparado e	e confiante
confiante.	pouco confiante	confiante	
22% (43)	44% (86)	18% (36)	15% (31)

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da coleta.

Cerca de dois terços dos professores que participaram da pesquisa afirmam que não se sentem nada preparados ou que se sentem pouco preparados para o trabalho pedagógico com o tema da Educação das Relações Raciais. Tal índice revela uma lacuna importante para o avanço da educação antirracista. Além disso, apenas 15% dos professores assinalam estar muito preparado e muito confiante para desenvolver ações pedagógicas nesse sentido.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre implementação de políticas públicas assinalam que os profissionais que atuam na ponta, atendendo a população (nomeados na literatura de burocratas do nível de rua) exercem uma ação importante de

contextualização, modelagem e mobilização dos instrumentos disponíveis nas políticas públicas na interação com os usuários. Essa ação se faz dentro de um exercício de discricionariedade que termina por impor características singulares na entrega dos direitos sociais.

Um dos fatores que definem como os profissionais da ponta vai realizar essa contextualização e modelagem é o grau de compreensão e adesão que possuem em relação a um conjunto de diretrizes e procedimentos estabelecidos naquela política pública. Quanto maior for o grau de compreensão que os profissionais possuem sobre a política e quanto maior for a convergência de suas crenças e valores com o conteúdo da política, mais dispostos eles estarão para colocar essa política em ação e realizá-la seguindo os objetivos e procedimentos estabelecidos em sua formulação.

Os dados que apresentamos e discutimos anteriormente revelam que os professores que participaram da pesquisa demonstram um baixo grau de conhecimento e compreensão sobre os instrumentos normativos que orientam as políticas públicas brasileiras para a educação das relações étnico-raciais. Tal realidade impõe um desafio enorme para a efetivação cotidiana dessas políticas nas escolas, uma vez que essa materialização depende de escolhas discricionárias dos professores e professoras sobre quando, como e com quais instrumentos realizá-las.

A conexão entre essas duas dimensões (compreensão / adesão) parece estar explícita em outro dado revelado pela pesquisa: a baixa oferta de ações de formação (inicial e continuada) para os profissionais da educação com base no tema das relações raciais. Os profissionais sinalizam que não receberam subsídios formativos para enfrentar esse desafio nem nos seus cursos de preparação inicial (licenciatura) nem em situações de formação continuada, nas redes em que atuam.

Se esse dado parece diminuir nossas esperanças de ver acontecer um trabalho intencional cotidiano no campo do enfrentamento ao racismo na escola, outro dado da pesquisa pode nos ajudar a compreender portas de saída: os profissionais que participaram do estudo revelam compreender a urgência e a importância de realizar ações no campo da educação das relações raciais na escola. Essa visão dos educadores explicita um alto grau de adesão aos princípios e objetivos postos no combate ao racismo e deve ser visto como um ingrediente poderoso para estimular avanços.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araújo (org.). **Histórias do Movimento Negro no Brasil:** depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas/CPDOC-FGV, 2007.
- ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araújo. História do Movimento Negro no Brasil: constituição de um acervo de entrevistas de história oral. **Anais do III Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros**. Universidade Federal do Maranhão, 2004.
- ARAUJO, Gilda Cardoso; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.
- BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPIR, jun. 2009.
- CARDOSO, Fernando Henrique. Construindo a Democracia Racial. Coleção Documentos da Presidência da República. Presidência da República, 1998.
- FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista". **Cadernos De Campo**, São Paulo, p.14-15, p. 231-239, 2006.
- HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil:** evolução das condições de vida na década de 90. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001. (Texto para discussão; 807).
- JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental.** Brasília: Ipea, 2002.
- MUNANGA, Kabengele. Educação e Cotas. *In*: **Audiência Pública do Supremo Tribunal Federal**.Brasília,2010.

- OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade:** uma análise histórica. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 Especial, p. 661 690, 2007.
- PAIXÃO, Marcelo (org.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil:** 2009-2010, UERJ,2010.
- PROCÓPIO, Igor Vieira; FREGUGLIA, Ricardo da Silva; CHEIN, Flávia. Desigualdade de oportunidades na formação de habilidades e o papel das escolas públicas. *In*: **XLII Encontro Nacional de Economia** (ANPEC). Natal, 2014.
- SENKEVICS, Adriano Souza; MACHADO, Taís de SantAnna; OLI-VEIRA, Adolfo Samuel de. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep.** Brasília: Inep/MEC, 2016. (Textos para Discussão, n. 41). Disponível em: http://portal.inep. gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/ id/494022.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Citizenship and education in Brazi. *In*: BANKS, James. **Diversity, Citizenship and Education**. San Francisco: Jossy-Bass, 2004. p.185-218.
- SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 29, n. 1, p. 147-165, 2003. VALENTE, A. L. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 28, p. 62-77, jan./abr. 2005.
- VIEIRA, Vinícius Rodrigues. **Democracia Racial, do discurso à realidade.** São Paulo. Paulus, 2008.

### A DISCRIMINAÇÃO POSITIVA E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PRIORITÁRIA EM FRANÇA

Margarida de Cássia Campos<sup>16</sup>

#### INTRODUÇÃO

Pode a exclusão, invisibilidade e pobreza de um grupo social serem amenizados com a implementação de políticas de discriminação positiva/ ação afirmativa centradas apenas em classes sociais, desprezando a origem étnica e racial? O presente artigo busca indícios para responder à questão levantada propondo como objetivo: contextualizar as políticas de discriminação positiva em França.

Para a elaboração do texto, utilizou-se levantamento bibliográfico acerca do assunto em especial com literatura francesa, pautados em estudiosos que discutem igualdade, raça, racismo, discriminação positiva e as políticas de educação prioritária.

Outrossim, o texto aborda primeiramente as discussões de igualdade, raça e diversidade em França, e as contradições desse debate no país, a discriminação positiva vista como política compensatória é contextualizada no segundo subtítulo do texto, em um terceiro momento apresenta-se o

<sup>16</sup> Cursou pós-doutorado na Universidade de Coimbra, professora associada do departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina e do Programa do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede da UEL.

debate das políticas de educação prioritária e os resultados dos vários relançamentos desde sua criação em 1981.

#### 1. IGUALDADE, RAÇA E DIVERSIDADE: PROBLEMATIZAÇÃO À LA FRANÇAISE

É na França que o conceito de igualdade se torna um lema das nações modernas, a partir dos três ideais proclamados na Revolução Francesa em 1789: liberdade, igualdade e fraternidade. Essa crença irredutível ao princípio de igualdade republicana fez com que o hexágono apenas no início da década de 1980 implementasse políticas de discriminação positiva, desafiando temporariamente o princípio de igualdade. Sendo assim o país por muito tempo não quis enxergar as desigualdades presente em seu território porque achava que a igualdade garantida na constituição poderia ser antídoto para qualquer mal. A igualdade de tratamento era a regra e a discriminação uma exceção (HAMDANI, 2004).

Importante apontar que na Constituição de 1958, o princípio da igualdade encontra-se demarcado no artigo primeiro "A França é uma República indivisível, laica, democrática e social. Assegura a igualdade de todos os cidadãos perante a lei sem distinção de origem, raça ou religião [...]" (RÉPUBLIQUE FRANÇAISE, 2019). Segundo Sabbagh (2013), este artigo é sempre utilizado para impedir o Estado francês de propor políticas públicas com foco em grupos específicos baseado em pertença étnico-racial, religião e origem.

O termo raça é um tabu na França, segundo Sabbagh (2013), isso ocorre devido à deslegitimação do racismo biológico e também a detenção e deportação de judeus durante o governo Vichy, tais fatos desqualificaram e criminalizaram moralmente o uso do conceito, apenas cientistas políticos que estudam a história e os efeitos do racismo, grupos de extrema direita e legisladores preocupados em proibir distinções baseadas nessa noção que para eles é desrespeitosa utilizam o termo raça no país europeu.

Vale lembrar, a lei *Informatique et Libertés* (artigo 8-1) de 1978, alterada em 2004 que proibi a recolha de dados de origem étnica e racial em França. E em 2007, o Supremo Tribunal conclui que não deveria produ-

zir estatísticas quanto a origem étnico-racial dos franceses<sup>17</sup>, pois poderia alimentar o discurso da extrema direita. Porém, estas leis apresentam exceções, pode-se fazer pesquisa que questione sobre a origem geográfica, nacionalidade anterior a francesa, ou o sentimento de pertença, mas antes é necessário consultar o Conselho Nacional de Informação Estatística (CNIS), seguido de uma autorização da Comissão Nacional de Informática e Liberdades (CNIL).

Até mesmo as associações antirracistas, como por exemplo o SOS Racisme, não utilizam raça e reprovam veementemente qualquer tipo de Censo que possa induzir que um indivíduo responda questionamento de autoidentificação racial ou étnica, este posicionamento com certeza dificulta a discussão de coleta de dados demográficos sobre a origem étnico racial da população francesa, porque como sabe-se o movimento negro no Brasil e o de direitos civis dos negros norte-americanos foram fundamentais para tensionar o Estado a criar leis antirracistas, em especial utilizando-se de informações dos censos que demonstravam que a raça era um elemento fundamental para entender as desigualdades nos dois países.

Portanto, como criar políticas de discriminação positiva sem estatísticas étnicas e raciais da população de um país? Como universalizar os direitos fundamentais se não se sabe o impacto da desigualdade entre as minorias? Segundo Sabbagh (2013) políticas públicas collor blind estão solidificadas em França, em especial pela resistência dos grupos progressistas quanto a não recolha de dados étnico-raciais. Sendo assim a alternativa encontrada foi construir um sistema de discriminação positiva tendo como foco a localização territorial de bairros com baixos índices socioeconômicos, parâmetro que substitui ações focadas em raça ou etnia, que de forma indireta atende os imigrantes, pois eles constituem a maioria dos habitantes das zonas de vulnerabilidade social nas cidades francesas.

Nesta lógica de implantação de políticas cega a raça nos últimos anos, a França tem apostado no debate da "diversidade", como um artefato discursivo como indica Veran (2013), pois consideram ser um termo mais prudente e adequado para a realidade francesa, atualmente este engloba o reconhecimento das minorias culturais e religiosas, e também a discrimi-

<sup>17</sup> O descumprimento dessa lei pode acarretar pena de prisão de 5 anos e multa de 300.000 euros, conforme o artigo 226-19 do Código Penal.

nação contra grupos definidos de base etnorracial, ou seja, aparece com um *proxy* para raça segundo a visão de Sabbagh (2013).

Tanto Veran (2013) quanto Sabbagh (2013) ao analisarem o uso desse termo atualmente na França, também fazem uma analogia quanto da utilização recorrente da diversidade nos Estados Unidos nos últimos anos, no país americano a diversidade aparece como um substituto de raça devido às mudanças demográficas desde a década de 1980 com intensa migração de latinos e asiáticos, porém isso ocorre após a implementação de políticas de ação afirmativa pautadas em raça desde o final da década de 1960, na França, a diversidade é invocada sem que houvesse a consciência generalizada das implicações das leis antidiscriminatórias e/ou implementação de políticas discriminatórias coercitivas. Portanto, segundo Veran (2013), no país europeu o termo diversidade não tem fundamentação legal, não articula com o conceito discriminação, sendo apenas um artefato discursivo pouco operatório em termos de política pública, reduzido na força de evocação em um contexto de invisibilidade legal, e nos Estados Unidos na forma de comprovação por causa da presença de estatísticas nacionais que indicam essa diversidade, conferindo visibilidade legal e obrigatória.

Parece que na França a evocação desse conceito também pode ser vista como uma forma de neutralizar e apagar o debate sobre raça, retirando, assim, todo o significado político, sendo apenas um eufemismo funcional como aponta Veran (2013). Pois, mesmo que hoje algumas pesquisas de cunho cientifico demonstram que houve uma revolução multicultural<sup>18</sup> no país, em especial desde a década de 1970, após a lei de reagrupamento familiar, que permitiu que a família de muitos trabalhadores imigrantes das ex-colônias francesas pudessem residir no hexágono europeu; esse país conseguiu a "façanha" de deixar intacto o edifício normativo e institucional e ainda forneceu motivos para sua reafirmação, a partir do despolitizado e insuficiente termo diversidade.

Neste sentido a França, mesmo se negando produzir estatísticas étnicas e raciais nacionais, reconhece por meio da implementação de políticas de discriminação positiva, pautadas em classe (mesmo não sendo por vezes eficiente) que o Estado deve intervir na organização da ordem

<sup>18</sup> Segundo Veran (2013), pesquisas demonstram que 11,2% da população francesa é constituída por imigrantes e ainda quase um quarto dos franceses tem pelo menos um dos quatro avôs pascidos no exterior.

metabólica do capital que produz desigualdades e segregação, oferecendo igualdade de oportunidades reais e não apenas formais para garantir a reparação das injustiças históricas que afetam as minorias, numa perspectiva de justiça redistributiva, oferece-se mais a quem sofreu com acúmulos de desigualdades, ou seja, um tratamento desigual para aqueles que foram marcados pela diferença, em especial em uma sociedade onde os indivíduos são reconhecido pelo mérito.

#### 2. DISCRIMINAÇÃO POSITIVA: UMA VISÃO FRANCESA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Os Estados Unidos e Brasil nomeiam de ação afirmativa um conjunto de medidas que podem ser públicas ou privadas com o objetivo de corrigir uma situação de desigualdade persistente e comprovada de uma classe social e/ou grupo populacional, geralmente uma minoria racial, étnica, linguística ou de gênero; na França essa política denomina-se discriminação positiva. Segundo Maguain (2006), as ações de discriminação positiva francesa se baseiam apenas em critérios socioeconômicos e de gênero, devido às interdições legais em implementar um sistema de reparação e/ou compensação com base em pertença racial e étnica.

Furtado Filho (2012) estudou as ações de discriminação positiva vista a partir do direito público francês, e assevera que não existe consenso quanto a sua definição, alguns destacam que são formas de igualdade e equidade, outros instrumentos de luta contra a discriminação, pode também ser classificada como um princípio de igualdade compensatória e corretora que confere igualdade de tratamento com vistas a contrabalancear os efeitos da exclusão racista e sexistas. Diante dessas definições o autor destaca a presença de quatro medidas que podem ser caracterizadas como discriminação positiva à *la française*: reserva de emprego em zonas sensíveis, discriminação positiva na política com reserva de vagas para as mulheres, reserva de vagas na função pública francesa para pessoas com deficiência e vagas destinadas aos estudantes das Zonas de Educação Prioritária nas Grandes Escolas.

Em 1999, a partir da percepção que as mulheres estavam sub-representadas na política, a França criou uma lei que visava assegurar o número igual de assento nas assembleias políticas para mulheres e homens. Tam-

bém foi instituída o estabelecimento de reserva de vagas para pessoas com deficiência, esses dois exemplos podem ser considerados como política de discriminação positiva.

Baseado em um programa instituído nos Estados Unidos denominado "Zonas de Empoderamento" a França criou em 1996 o «pacte de relance pour la ville» com implementação de zonas de revitalização urbana (ZRU) e zonas francas urbanas (ZFU), essa última tinha como objetivo oferecer as empresas um regime específico de isenção fiscal desde que elas se instalassem nos denominados "territórios desfavorecidos" sendo obrigadas a contratar um quinto ou mais de empregados residentes nestes territórios. Segundo Mastor e Magnon (1998) a criação dessas zonas tinha como objetivo aplicar uma lógica de correção das desvantagens orientadas para o emprego em benefício da população residente em zonas desfavorecidas com bairros com mais de 10 mil habitantes que apresentassem indicadores sociais e econômicos baixos como alta taxa de desemprego, proporção de jovens com menos de 25 anos e também proporção de pessoas que evadem da escola. Após mais de 20 anos dessa política sabe-se que produziu resultados positivos em termos de criação de emprego em especial nos períodos de forte crescimento econômico, porém Maguain (2006) aponta que foi ao mesmo tempo um custo relativamente elevado (em termos de isenções) por posto de trabalho. O autor não considera quando aponta essa crítica que discriminação positiva é uma ação de justiça redistributiva, tendo como base um Estado de Bem-Estar Social que tem a responsabilidade de salvaguardar os sujeitos que se encontram alijado dos bens sociais, mesmo que tais ações acarrete ônus as finanças públicas.

Desse modo, este tipo de política exige do legislador uma diferenciação jurídica de tratamento com a finalidade de favorecer algumas áreas em detrimento de outras, mas utilizando do princípio de justiça redistributiva que podemos também denominar de discriminação positiva, garantindo por meio de política pública certos direitos, no caso emprego, aqueles cuja "mão invisível" do mercado seria implacável na discriminação, fato comprovado por Maguain (2006) a partir de dados do *Institut Montaigne* (2004) que apontam que jovens licenciados oriundos da migração têm cinco vezes mais probabilidade de ficarem desempregados do que outros licenciados.

## 3. AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PRIORITÁRIAS EM FRANÇA: CONCEITUAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Sobre as políticas públicas de Educação Prioritária ou Compensatória, sabe-se que mundialmente tiveram início nos Estados Unidos na década de 1960, inserido em um programa político de "guerra contra a pobreza", a ideia era corrigir as desigualdades escolares com a implantação de medidas assistências e pedagógicas para compensar as "desvantagens naturais", ou seja, corrigir os *déficits* culturais dos grupos socialmente desfavorecidos (NOGUEIRA, 1990). Após a iniciativa norte-americana, as concepções da educação compensatória são importadas por vários países europeus como Inglaterra, Suécia, França, Bélgica, Grécia, República Tcheca, Portugal, Romênia e Suécia, a partir de especificidades nacionais, com temporalidades distintas. O primeiro país foi a Inglaterra em 1967, Suécia nos anos de 1970, depois no início da década de 1980 a França e Bélgica e nas últimas décadas os demais.

Em algumas conceituações, as PEPs aparecem como sinônimo de políticas de compensação de discriminação positiva ou ação afirmativa, porém acredita-se que elas são especificas para o combate à desigualdade tendo como foco a educação, direcionada a um certo grupo populacional, questionando assim o princípio de igualdade formal preconizado pelo Estado republicano.

Segundo Frandji *et al* (2008), as políticas de educação prioritárias visam combater as desvantagens educativas por meio de mecanismos e programas de ações específicas que tem como critério de seleção indicativos de perfil socioeconômicos, étnicos, linguísticos, religiosos e territoriais com a proposta de oferecer a um determinado grupo de pessoas algo melhor ou diferente.

Nas primeiras iniciativas ocorridas na Inglaterra e na Suécia na década de 1960, a PEP foi pensada tendo como contexto histórico um momento de otimismo de uma sociedade igualitária, sendo a escola palco desse projeto, idealizada como um "laboratório para a mudança social" (FRANDJI et al., 2008) ou seja, transformar a escola que era elitista em uma escola para todos, garantindo assim a igualdade de oportunidades. Vale lembrar que tanto a Inglaterra quanto a Suécia passaram pelo desenvolvimento econô-

mico dos Trinta Anos Gloriosos de 1945 a 1975, caracterizado pelo pleno emprego, alta produtividade e consumo, denominado por alguns como modelo de Estado de Bem Estar Social ou Estado de Providência, sendo assim esse Estado provedor tinha por obrigação implementar políticas públicas para corrigir as desigualdades educacionais persistentes, aplicando um regime redistributivo de universalização dos direitos fundamentais. Porém, segundo Frandji *et al.* (2008) estudos demonstram que esse objetivo não foi alcançando, em especial porque os propositores deram pouca relevância ao funcionamento seletivo e privilegiado dessa instituição, seus modos de construção e transmissão do conhecimento estruturados nas relações de poder desiguais fora dela.

Já em França e na Bélgica, a implantação da PEP ocorreu justamente após o final dos benefícios providos pelos Trinta Anos Gloriosos<sup>19</sup>, durante essas três décadas foi possível as classes populares e imigrantes o acesso às políticas de proteção social por meio do trabalho assalariado, porém essa euforia desenvolvimentista serviu para escamotear as tensões raciais e apaziguar as crises sociais, ou seja, o trabalho antes de 1980 era o fator integrador e após esse período como segregador, sendo assim esses dois países se viram obrigados a criarem políticas compensatórias para promover a "paz social" nos subúrbios e corrigir as "falhas" das políticas universalistas. Segundo Veran (2013) o desemprego em massa, o racismo e a discriminação evidente passaram a ser uma questão legitima em especial na França.

Neste sentido em 1983 ocorre a Marcha pela igualdade e contra o racismo, também conhecida como a *Marche des Beurs* sendo a primeira do gênero no país, organizada após vários incidentes de cunho racistas entre a polícia e jovens imigrantes, sobretudo do Magreb (países localizados no noroeste da África-Marrocos, Argélia, Tunísia, Mauritânia e Tunísia). Veran (2013) ainda aponta que em 1984 a Frente Nacional, partido de extrema direita obteve 11% dos votos e elegeu 10 deputados com o slogan "França para os franceses", as campanhas culpavam os imigrantes pelo desemprego. O ódio racial foi responsável pela estigmatização dos subúrbios das cidades francesas após esse período, sendo vistos como sinônimos de ralés, de perigo e bolsões de pobreza. Todas essas pressões sob os imigran-

<sup>19</sup> Esses anos foram impactados a partir de 1973 com a primeira crise do petróleo, e depois em 1979 com a segunda e a mais grave.

tes levaram a criação em 1984 do *SOS- Racisme*, uma organização não governamental de luta contra o antissemitismo, racismo e contra todos as formas de discriminação. Para publicizar e problematizar a discriminação e o racismo na França em 1985 este grupo organizou uma campanha com o slogan *Touche pas à non pote* que significa "não mecha com meu irmão".

Neste contexto de medo de eminentes conflitos sociais nas *cités* francesas, o país lança as PEPs, no início da década de 1980, com objetivo de apaziguar os ânimos das minorias vulneráveis que ficaram de fora da competição e que tinham tornado um problema para o Estado, segundo Veran (2013) tais políticas surgiram na França quando o peso da discriminação não era mais compensado pelas políticas públicas igualitárias, uma vez que o emprego passou a ser um recurso raro, sujeito a seleção racial. Outrossim, era necessário restabelecer a continuidade territorial do Estado com a finalidade de suprimir as desigualdades de modo que todos pudessem exercer o direito a cidade como preconizava Lefebvre em 1968.

#### 4. AS ZONAS/REDES DE EDUCAÇÃO PRIORITÁRIA NA FRANÇA: REDUZIRAM OU AMPLIARAM AS DESIGUAL DADES?

Com a crise urbana instalada em França, o governo elaborou estratégias para selar a "paz social", uma delas foi a criação das Zonas de Educação Prioritária (após 2015 passou a ser chamar Redes de Educação Prioritária) anunciada em julho de 1981, por iniciativa do ministro de educação Alain Savary durante o governo socialista de François Mitterrand, tendo como base os denominados territórios "sensíveis" ao invés de populações, ou seja, todos os que habitam um território atingindo pela ZEP de forma direta ou indireta seriam contemplados, a partir de recursos extras as instituições educacionais (MAGUAIN, 2006) que poderiam ser utilizados para diminuir o número de estudantes por sala, aumentar o número de professores nas escolas, ampliar os recursos e da autonomia da gestão de estabelecimento como aponta Souza (2012).

Segundo Rochex (2009), essa iniciativa surge em um contexto histórico quando políticas públicas de universalização e democratização do acesso ao ensino secundário, instituídas nas décadas de 1960 e 1970 longe de eliminar as desigualdades, segundo pesquisa, estavam na verdade

reconfirmando-as. É fundamental também destacar que as pesquisas sociológicas educacionais críticas encontravam-se no auge do debate, em especial apontando o modo como a escola opera para reproduzir as desigualdades presentes na sociedade. Portanto, a implantação da ZEP gerou no meio acadêmico e político progressista uma euforia quanto as expectativas de uma política pública educacional específica e orientada para atingir as escolas de territórios em desvantagens socioeconômicas.

A ideia era ofertar mais aos estabelecimentos escolares (ensino primário, secundário e superior) dos territórios selecionados, neste sentido rompe com a igualdade de tratamento, que definitivamente sempre esteve longe de oferecer proteção social a todos. O objetivo segundo Rochex (2009) era combater o insucesso escolar socialmente determinado, desta maneira, a herança política republicana e a tradição sociológica critica se unem para pensar e direcionar as políticas de luta contra o fracasso escolar e as desigualdades em termos de classe, mais que em pertença étnico-racial, logo tratamento diferenciado aos imigrantes não era o foco dos propositores, mesmo com as tensões urbanas explicitas e a presença pública e notória de quais grupos sociais estavam em desvantagem na sociedade francesa, destarte é perceptível um visão "color-blind" e também cega a gênero na constituição da ZEP em França.

As Zonas de Educação Prioritárias tiveram três relançamentos até meados do novo milênio: 1989/90, 1997/98 e 2005/2006, os dois primeiros em governo socialistas e o terceiro em um governo de direita.

O primeiro relançamento no final dos anos de 1980 concentrou-se em problemas de desemprego, precariedade, controle da delinquência juvenil em bairros urbanos populares com baixos índices socioeconômicos. No início as áreas prioritárias eram cerca de 400, depois aumenta para 530, com foco em escolas primárias e também na possibilidade de integrá-las com as políticas públicas para a cidade, como a Zonas de Urbanização Sensíveis. Esse crescimento das áreas prioritárias foram implementados à revelia de várias pesquisas que indicavam que os recursos deveriam concentrar-se nas áreas com mais necessidade e não diluir para abarcar outras, tal ação explicita que as decisões de cunho político sempre estão acima do que seria "ideal" apontada por pesquisadores a partir de análise de resultados, portanto, a falta de êxito das ZEPs já estava posta no primeiro relançamento. Sendo assim no segundo relançamento em

1997/98 novamente houve ampliação, para quase 800 áreas prioritárias, Rochex (2009) assevera que essa iniciativa foi uma decisão imprudente.

Sob a direção de um governo de direita, ocorre o terceiro relançamento agora incorporando parte das críticas dos estudiosos no projeto de implementação, dividindo as ZEPs em 3 níveis: o primeiro deveria ser focado em cerca de 200 instituições que apresentavam os piores índices educacionais (a partir de análise do serviço de estatística), o segundo em instituições com índices melhores que as primeiras que continuariam nas Zonas de Educação Prioritária, porém sem receber recursos adicionais e o terceiro agrupava escolas e universidades que gradualmente deveriam deixar de receber os recursos extras das Zonas de Educação Prioritárias, o que acarretaria perda salarial dos funcionários e professores, além de deterioração das condições de trabalho. Essas determinações não foram instituídas pois dados do Ministério da Educação (2019) apontam que na França continental e nos departamentos e territórios ultramarinos as zonas/redes de educação prioritária contavam com 4.237 escolas e 732 universidades em setembro de 2017. No relançamento de 2005/06, o foco foi direcionado para os talentos individuais, com mecanismos de assistência individualizada; para que os mais "aptos" obtivessem condições de acessar às instituições de ensino superior mais renomadas, esse tipo de estratégia foi instituída, talvez para atender as exigências a partir de 2001 das Grandes Convenções no Instituto de Estudos Políticos (Science Po.) que passou a selecionar estudantes provenientes das Zonas/Redes de Educação Prioritária.

Segundo Rochex (2009), as ações implementadas no terceiro relançamento caracteriza o regresso a meritocracia, sem nenhum questionamento do funcionamento do sistema educativo, direcionando a culpa do fracasso escolar para as famílias e estudantes, não seria mais um programa para melhorar a escola e sim incentivar e promover os talentos, "alargar o recrutamento da elite" com objetivos mais pragmáticos e profissionalizantes.

No viés de incorporar políticas educacionais de caráter neoliberais em 2011, cria-se nas Zonas de Educação Prioritária o programa ECLAIR que consiste basicamente a fomentar entre os docentes a "inovação" no ambiente escolar, com enfoque nos talentos individuais, na produção de um "clima" pacífico na escola, dentre outros mecanismos que não fogem muito do terceiro relançamento.

Em 2014/15 ocorreu o último relançamento, que substitui a terminologia Zona de Educação Prioritária (ZEP) por Redes de Educação Prioritária (REP), fragmentada em REP e REP+; para obter tal divisão, considerou-se um índice social pautado em alguns princípios: baixos índices socioeconômicos, taxa de estudantes que residem na área urbana sensíveis, taxa de estudante em idade/série distorcida no sexto ano. A Rede de Educação+, ou *plus*, caracteriza-se por apresentar os piores índices, portanto recebe mais recursos.

Uma característica dos dois últimos relançamento é a desvinculação total das teorias sociológicas educacionais críticas de como as instituições agiam como reprodutoras dos ideais da elite, seus modos de funcionamento e transmissão de conhecimento que alicerçaram a criação da Zonas de Educação Prioritária no início da década de 1980. Os projetos também pautaram mais os problemas que não questionam as dificuldades e desigualdades de aprendizagem e os privilégios de algumas classes sociais, a preocupação no terceiro e quarto relançamento era combater a violência escolar, criar um ambiente de paz na escola e socializar os estudantes. Portanto, ao apontar esses problemas Rochex (2009) questiona se a escola deve apenas socializar os pobres? Ela não precisa lograr instrumentos intelectuais para sua aprendizagem?

Rochex (2009) assevera que existem pesquisam que comprovam que após a década de 1980 muitas famílias com capital financeiro melhor colocaram seus filhos em escolas fora das Zonas de Educação Prioritária para evitar os estigmas (escola perigosa, degradadas e ineficientes), esse fato ajudou aumentar ainda mais a separação e diferenciação entre as escolas, reforçando a segregação social e urbana do qual essa população já é vítima.

Em outubro de 2018, o Tribunal de Contas lançou um relatório com resultados dos quase 40 anos de PEP em França os dados apresentados apontavam que os estudantes dessas zonas nas provas nacionais ficam entre 20 a 30% abaixo dos que frequentam outras instituições, além de tais zonas atingirem apenas 30% dos estudantes desfavorecidos do país, segundo o relatório esse tipo política reforça ainda mais o estigma das escolas localizadas nas ZEPs e para pôr fim a essa classificação deveria ser extinto os rótulos de instituições de ensino REP e REP+, o ministro da educação (Jean Michel Blanquer) dias depois disse que estava considerando o redesenho das PEPs em França, no seu discurso aparenta que o mesmo

após a divulgação dos índices se sentiu pressionado em dar respostas a essas estatísticas economicistas, sem fazer uma leitura crítica do porquê tais ações não apresentam bons resultados em termos de aprendizagem para os estudantes.

Outrossim, estudiosos das ZEPs (MAGUAIN, 2006 e ROCHEX, 2009) acreditam que a mesma é mal administrada, houve pouca atenção política, fases de dormência e silêncio, objetivos poucos precisos, divergências, conflitos de interesse, os recursos são diluídos e dispersos, quase nada foi feito para melhorar ou orientar a profissionalização dos agentes educacionais para trabalhar nestas essas escolas e com seu público, não existe uma orientação adequada de como as escolas devem propor os projetos, tendo então uma confiança excessiva nos atores que irão implementá-los. Ainda é preciso mencionar que o EuroPEP (2008 e 2012) indica que os estudantes dessas escolas têm mais dificuldades acadêmicas do que nas demais escolas francesas, isso porque os professores centram os trabalhos nos saberes de treinamento mecânicos, fragmentados e repetitivos do que intelectuais; não houve redução de disparidade entre as escolas que constituem as Zonas de Educação Prioritárias e as demais, sendo assim pouco auxiliou para questionar as estruturas de poder.

Acredita-se que tanto na França como nos outros países, as políticas de educação em zonas de vulnerabilidade social, são cooptadas pelo discurso político, por vezes oportunistas, como "fórmula mágica" para corrigir os impactos das desigualdades sociais e econômicas, logrando a instituição escolar uma espécie de matriz produtora de justiça social, como se ela fosse capaz de corrigir a ordem metabólica do capital, essa ideia se contrapõe discussões apresentadas há muitas décadas pela sociologia da educação de que o papel da escola é permanecer dentro dos limites de perpetuação do domínio do capital. Mas, acredita-se que é possível com as ações de discriminação positiva realizar reformas formais, democratizando o acesso ao conhecimento sistematizado o mesmo que é ofertado as elites francesas, para que isso ocorra é preciso que associações antirracistas pressionem o Estado a construir um projeto de educação prioritária sólido, permeado por forte investimento de capital financeiro e de formação de professores de modo que eles compreendam os limites do aparato ideológico que compõe a escola, e as estratégias de fazer frente a eles, com produção de conhecimento para as minorias de empoderamento intelectual e não de subserviência.

Neste sentido, há algumas pistas que nos levam a perceber o porquê dos resultados pouco empolgantes das ZEP/REP, segundo o Observatório das Desigualdades (2019) o orçamento destinado a educação prioritária representa atualmente apenas 0,5% do total do Ministério de Educação, sabe-se que qualquer política séria de educação precisa ter efetivo investimento financeiro do governo, caso contrário, a mesma parece ser implementada apenas para alimentar os discursos políticos de que algo está sendo feito para melhorar os índices educacionais das áreas que apresentam resultados ruins nas provas nacionais.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a discussão sobre as políticas de discriminação positiva na França, algumas conclusões podem ser elaboradas.

É observável que elas foram criadas para a promoção da "paz social" em um período de recessão e desemprego, pós os Trinta Anos Gloriosos de alto crescimento econômico e emprego pleno, é importante considerar que nas crises cíclicas do capitalismo há um alargamento do exército de reserva de mão-de-obra, sendo os mais afetados os que na competição diante do mercado de trabalho, são passiveis de discriminação racial, étnica e religiosa. Esse cenário era explicito na França no início da década de 1980.

Aliado a essa necessidade política de criar ações de discriminação positiva, existia desde da década de 1960 uma visibilidade acadêmica das teorias de sociologia crítica que apresentava a existência de desvantagens de capital cultural e social das classes populares nas instituições educacionais, tais teorias foram cooptadas pelos formuladores das Zonas de Educação Prioritária com a finalidade de transformar a escola em um laboratório de mudança social. Porém, como quase sempre teorias científicas são utilizadas pelos políticos apenas como discurso de "palanques", não houve efetivo investimento financeiro e de formação de profissional para lograr um ambiente escolar de produção de conhecimentos próximo das escolas e universidades das zonas mais privilegiadas das cidades francesas, tal afirmativa é corroborada nas provas nacionais de aprendizagem que demonstram a persistência das desigualdades educacionais.

Por fim, acredita-se ser necessário que a França perceba que a recolha de dados de origem étnico-racial não acirra o racismo, ele sempre existirá independente de estatísticas, esse fato é nítido nos Estados Unidos, Índia, Brasil entre outros países que recolhem dados dessa natureza nos censos demográficos. Tais informações são necessárias para que haja uma leitura objetiva das necessidades, dificuldades e em especial das desigualdades pautadas em etnia, raça, classe, religião e gênero. A partir da posse de tais dados as políticas públicas de combate as diversas desigualdades poderão ser mais precisas, e focar os grupos impactados pelo racismo, preconceito e xenofobia, sendo os mais fragilizados quando do acesso à educação e ao mercado de trabalho.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FRANDJI, Daniel, *et al.* Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique. 2008.
- FURTADO FILHO. Emmanuel Teófilo. Combate à discriminação racial no Brasil e na França: estudo comparado da efetivação das ações afirmativas. Salvador: Editora LTR, 2012.
- HAMDAMI. Khalid. Discriminação positive et passions egalitaires. **Raison Présent**, n. 152, 4 trimestre, p. 43-48, 2004.
- MAGUAIN, Denis. Discrimination positive. un bilan des experiences américains et europeénnes. **Revue Française d'Economie**, v.21, n. 2, p.147-193, 2006.
- MASTOR, Wanda e MAGNON, Xaxier. Les discriminations positives territoriales: l'éxemple des zones franches. **Annuaire Internationel de Justice Constitutionnelle**, n.13, p. 166-168, 1998.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da Educação no final dos anos 60 i e início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília: ano 9, n.46, p.49-59, 1990.
- RÉPUBLIQUE FRANÇAISE. Constitution de 1958. In: CONSEIL Constitutionel, Paris. Disponível em:https://www.conseilconstitu-

- tionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank\_mm/portugais/constitution\_portugais.pdf. Acesso em: 12 de agosto de 2019.
- ROCHEX, Jean Yves. Conclusion générale: Les politiques d'education prioritaire en Europe, d'un age et d'un pays à l'autre. Conculsion. *In*: FRANDJI, Daniel, *et al.* **Comparaison des politiques d'Éducation prioritaire em Europe: Conceptions, mises en œuvre, débats.** Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, p. 315-345, 2009.
- SABBAGH. Daniel. Ação afirmativa color-blind. *In*: PANDOLFO. Ângela Paiva (org.). **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- VERAN, Jean François. Uma pragmática das ações afirmativas na França e nos Estados Unidos. In: PANDOLFO. Ângela Paiva (org.). **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

# POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL: A EVOLUÇÃO NORMATIVA DO PROGRAMA DE ENSINO INTREGAL DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Laercio Moreira<sup>20</sup>

#### INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte das conclusões de pesquisa dedicada a compreender o processo de formulação e implementação do Programa de Ensino Integral, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo desde 2012.

A evolução da quantidade de unidades educacionais vinculadas ao Programa, destacada na tabela abaixo, é uma evidência importante de sua relevância estratégica no conjunto de escolhas feitas pelo governo do Estado de São Paulo no campo da política educacional:

<sup>20</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Licenciado em Letras, em História e em Pedagogia.

**Tabela 1:** Evolução da quantidade de unidade escolares que aderiram ao PEI entre 2012 e 2020.

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
16	69	181	256	296	308	364	417	664

Fonte: São Paulo, 2020.

Em sistemática de revisão de literatura para estruturar este trabalho de pesquisa, encontram-se 06 artigos, publicados em revistas classificadas pela CAPES nos estratos A1 a B2. Adicionalmente, no repositório da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, há 34 registros de pesquisas que se dedicaram ao Programa, estudando diferentes aspectos.

Após a leitura e tratamento dessa produção bibliográfica, julga-se localizar uma lacuna importante na sistematização do processo de construção normativo da política, com a explicitação organizada do caminho percorrido desde os primeiros esforços legais até a consolidação do modelo do programa, em 2015. Interpreta-se que os três primeiros anos do Programa representam uma fase muito rica de aprendizagens para sua modelagem e também um momento dinâmico de sucessivos ajustes de seus processos de funcionamento. É essa contribuição que se pretende oferecer com essa comunicação científica.

#### 1. PARADIGMAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Em seu livro "Didática", publicado em 1994, o educador José Carlos Libâneo estabelece uma reflexão importante sobre o conceito de educação e sobre o conceito de ensino. Para o autor, podemos falar em educação como um processo amplo, desenvolvido de diferentes maneiras e por diferentes caminhos na sociedade. A educação acontece, por exemplo, na família, na igreja, nas relações de trabalho, nos grupos sociais de afinidade e em qualquer outro espaço no qual os seres humanos se encontram e fazem práticas sociais em conjunto (LIBÂNEO, 1994).

O autor também argumenta que existe um espaço de educação 'não formal', que é a sociedade como um todo, mas existe um espaço de educação 'formal', que se organiza nos sistemas de ensino, em diferentes instituições que são organizadas para realizar atividades intencionais e planejadas. Essas instituições podem ser chamadas, de modo geral, de "escolas".

Para Libâneo (1994), essa característica estabelece uma responsabilidade social muito significativa para as escolas,

[...] pois cabe-lhes escolher qual concepção de vida e de sociedade deve ser trazida à consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhe propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários à compreensão da realidade social e à atividade prática na profissão, na política, nos movimentos sociais. Tal como a educação, também o ensino é determinado socialmente. Ao mesmo tempo que cumpre objetivos e exigências da sociedade conforme interesses de grupos e classes sociais que a constituem, o ensino cria condições metodológicas e organizativas para o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades intelectuais e processos mentais dos alunos tendo em vista o entendimento crítico dos problemas sociais (LIBÂNEO, 1994, p. 21).

O trecho apresentado acima também nos ajuda a enxergar que, para Libâneo (1994), existe uma distinção entre "educação" e "ensino". O ensino seria esse processo profissional, mais específico que a 'educação', exercido por professoras e professoras, a partir das escolas, no qual são criadas as condições para o processo de aprendizagem (transmissão e assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades intelectuais e mentais dos alunos).

Mesmo fazendo essa distinção, o autor não autoriza a dizer que à escola caberia apenas o 'ensino', pelo contrário, Libâneo (1994) chama a atenção para que possamos entender a distinção entre as duas coisas, mas também para que se possa assumir a responsabilidade de fazer a escola funcionar com as duas dimensões. Retomando o pensamento do autor, Oliveira (2017) assinala que:

Dessa forma, as práticas escolares não devem se restringir à instrução – formação intelectual e desenvolvimento de capacidades cognoscitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados — e ao ensino — ações, meios e condições para realização da instrução (LIBÂNEO, 1994). Cabe à escola educar integralmente alunos capazes de exercitar a cidadania, proporcio-

nando-lhes vivências democráticas, experiências múltiplas, enriquecedoras e significativas, de reflexão e de diálogo, garantindo a igualdade de oportunidades e a formação global da criança, do adolescente e do jovem brasileiro (OLIVEIRA, 2017, p. 55).

Embora não seja sempre necessário pensar a ideia de educação integral casada com a ideia de educação em tempo integral com ampliação da jornada escolar diária, o Brasil tem feito essa combinação. Ao refletir sobre essa combinação, Cavaliere (2007) sinaliza que o Brasil tem feito isso a partir de três possibilidades ou justificativas:

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Essas três justificativas têm sido utilizadas pelos governos e gerado diferentes tipos de programas e ações de educação integral ao longo da nossa história. O Programa de Ensino Integral, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, faz parte desse movimento.

Parece possível a compreensão de que a primeira justificativa apresentada por Cavaliere (2007) se configura muito presente no discurso educacional brasileiro e tem sido apresentada como um fator importante no convencimento da opinião pública e também dos profissionais de educação em favor da adoção de programas de ampliação da jornada escolar.

A ideia de que quanto mais tempo os alunos estiverem expostos aos conteúdos de ensino e dedicados às tarefas de aprendizagem propostas pelos professores, eles poderão alcançar resultados de aprendizagem mais expressivos, tem sido confirmada em pesquisas acadêmicas que avaliam os padrões de proficiência nas avaliações externas de escolas de tempo parcial comparados aos resultados de proficiência em avaliações externas de escolas que funcionam em tempo integral.

A segunda justificativa sinalizada por Cavaliere tem a ver com a ampliação do tempo de permanência diário na escola como uma proposta para responder às necessidades sociais das famílias sobre o cuidado e proteção das crianças e adolescentes, enquanto seus pais ou responsáveis trabalham e/ou em oferecer um lugar seguro para que essas crianças e adolescentes não passem seu tempo 'livre' em situações que poderiam ser perigosas, arriscadas ou socialmente inadequadas. Nesse caso, o argumento parece apresentar uma lógica mais assistencial do que pedagógica e atribuir à escola uma função complementar àquela que diz respeito à garantia da aprendizagem dos estudantes.

Já a terceira justificativa, para a adoção de políticas de educação em tempo integral tem sido a compreensão de que a ampliação do tempo da jornada diária dos estudantes precisa acontecer, porque ela é parte de um processo mais amplo de transformação da escola e de melhoria da sua qualidade. Neste caso, ainda de acordo com Cavaliere (2007), a ampliação da jornada escolar deveria vir acompanhada por uma reorganização de todo o funcionamento escolar, fazendo com que as escolas assumissem uma concepção de educação integral.

Para a autora, essa terceira possibilidade seria a mais interessante para enfrentar os desafios da educação brasileira, todavia, é importante reconhecer que nem sempre isso acontece. Existem situações em que as escolas se organizam em tempo integral, mas não assumem uma concepção de educação integral. Assim, o aumento das horas que os alunos passam na escola significa apenas que eles terão mais tempo das mesmas atividades tradicionais que existiam antes na escola. Nesses casos, é preciso pensar se estamos ou não falando de educação integral. Ao mesmo tempo, existem situações em que as escolas não se organizam em tempo integral, mas praticam uma concepção e formação e uma prática pedagógica que considera os princípios de uma educação integral, comprometida com a formação mais ampla dos estudantes. Talvez possamos falar em escolas de educação integral que funcionam em tempo parcial. Cavaliere lembra de que "caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação" desta escola às necessidades sociais. Também sinaliza que "uma concepção de educação integral, que envolva múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas" (Cavaliere, 2007, p. 1020)

Giolo (2012) ao analisar as desigualdades estruturais que existem na sociedade brasileira sinaliza que o direito a uma educação de concepção integral e a uma escola orientada por essa concepção se apresenta de modo distinto quando pensamos nos grupos sociais mais favorecidos e nos grupos sociais mais fragilizados. O autor argumenta que as escolas que atendem as classes A e B, além de contarem com uma jornada escolar alargada, ainda combinam essa jornada com atividades educativas complementares (oferecidas dentro ou fora do espaço escolar): aulas ou cursos de língua estrangeira, informática, esportes, linguagens artísticas entre outros.

Além disso, para o autor, as práticas culturais que estão presentes nas famílias dessas classes sociais são as mesmas que a escola formal valoriza, permitindo que os estudantes possam ampliar sua compreensão sobre os conteúdos tipicamente escolares e também permitindo que eles possam cumprir expectativas de repertório cultural que a escola alimenta (GIO-LO, 2012).

Quando se olha para os alunos de classes econômicas mais fragilizadas, a lógica é inversa: as escolas que atendem esses segmentos da população são caracterizadas, segundo o autor, por estruturas mais precárias e por jornadas escolares de menor duração. Além disso, suas famílias e comunidades não reúnem as condições para ofertar as atividades educativas complementares disponíveis para os mais favorecidos. Por fim, as práticas culturais e os conhecimentos que suas famílias fazem circular no dia a dia nem sempre são aqueles que a escola valoriza e, portanto, é mais difícil para esses estudantes realizarem a conexão entre essas práticas/conhecimentos e aqueles que seus professores ensinam ou mobilizam em sala de aula. Giolo lembra que a escola de "tempo parcial é a escola dos segmentos populares", ou seja, das classes menos favorecidas. E o autor assevera que a educação ofertada aos pobres apresenta dificuldade em promover o desenvolvimento integral dos alunos, apenas conseguem mesmo com muita dificuldade, alfabetizá-los.

Por essa razão, Giolo (2012) também apresenta uma visão sobre a educação integral e a educação em tempo integral semelhante àquela sinalizada por Moll (2012) e Cavaliere (2007, 2009). Para o autor, a educação integral em tempo integral refere-se à escola que oferece uma ampliação

de jornada escolar com foco nos processos de ensino-aprendizagem, vinculados aos conteúdos de ensino e aos objetivos de aprendizagem convencionais do currículo associadas a outras experiências educativas mais amplas. E, nesse sentido, a ampliação da jornada é um fator estruturante, pois apenas é nessa jornada de tempo integral que seria possível agregar ao currículo escolar um leque de atividades que para uma escola de turno único, seria quase impossível (GIOLO, 2012).

#### 2. O PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL (PEI): CONSTRUÇÃO E EVOLUÇÃO NORMATIVA

Para compreender as características gerais do Programa de Ensino Integral da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo é importante contextualizar sua origem na iniciativa Programa Educação – Compromisso São Paulo, estabelecida no Decreto Estadual n.º 57.571, de 2 de dezembro de 2011. O Decreto apresenta, em seu artigo 1º a finalidade do Programa Educação – Compromisso São Paulo: "promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais" (SÃO PAULO, 2011). Na sequência, o artigo 2° do decreto estabelece as diretrizes que deverão reger essa iniciativa:

Artigo 2º - O Programa instituído pelo artigo 1º deste decreto será desenvolvido com base nas seguintes diretrizes:

I - valorização da carreira do magistério e das demais carreiras dos demais profissionais da educação, com foco na aprendizagem do aluno, inclusive mediante o emprego de regimes especiais de trabalho, na forma da lei;<sup>21</sup>

 II - melhoria da atratividade e da qualidade do ensino médio, por meio da organização de cursos ou valendo-se de instituições de ensino de referência, observada a legislação vigente;

III - atendimento prioritário às unidades escolares cujos alunos apresentem resultados acadêmicos insatisfatórios, demonstrados

<sup>21</sup> Em janeiro de 2012, houve a aprovação da Lei n.º 1.164 e com para definir o escopo inicial do Programa PEI. Todavia, em dezembro do mesmo ano, houve a aprovação da Lei n.º 1.192 que alterou a Lei n.º 1.164 e estabeleceu as características atuais do programa.

por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, visando garantir-lhes igualdade de condições de acesso e permanência na escola;

IV - emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem;

V - mobilização permanente dos profissionais da educação, alunos, famílias e sociedade em torno da meta comum de melhoria do processo de ensino-aprendizagem e valorização dos profissionais da educação escolar pública estadual (SÃO PAULO, 2011).

Deste conjunto de diretrizes, destaca-se aquela que está sinalizada no inciso I e que orienta as ações da Secretaria no campo da valorização dos profissionais da educação inclusive mediante o emprego de regimes especiais de trabalho, na forma da lei. Foi justamente com base nessa previsão legal que o governo do Estado de São Paulo propôs e a Assembleia Legislativa aprovou a Lei Complementar n° 1.191, em dezembro de 2012, na qual se estabelece o Regime de Dedicação Plena e Integral – RDPI e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral – GDPI para professores e gestores em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral (SÃO PAULO 2012). Também se encontra, nesta legislação, a definição para a expressão "Ensino Integral" adotada:

Artigo 2° - Para fins desta lei complementar, são considerados:

I - Ensino Integral - tem como objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos termos da lei, podendo o Ensino Integral ser oferecido em unidades escolares de ensino fundamental e/ou médio; (SÃO PAUO, 2012).

A Lei Complementar n.º 1.191/2012 define também outros elementos que fazem parte da organização das escolas que aderem ao Programa de Ensino Integral:

Quadro 1: Elementos do PEI de acordo com a Lei Complementar 1.191/2012

Quadro 1: Elementos do PEI de acordo com a Lei Complementar 1.191/2012						
ELEMENTO	DEFINIÇÃO					
Carga Horária Multidisciplinar	conjunto de horas em atividades com os alunos e de horas de trabalho pedagógico na escola, exercido exclusivamente em Escola Estadual do Programa Ensino Integral, de forma individual e coletiva, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum, da parte diversificada específica e atividades complementares"					
carga horária de gestão especializada	conjunto de horas em atividade de gestão, suporte e eventual atuação pedagógica, exercida exclusivamente por diretores e vice-diretores nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, conforme plano de ação estabelecido;					
Plano de Ação	documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados					
Programa de Ação	documento de gestão a ser elaborado por toda a equipe escolar, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme o plano de ação estabelecido (inciso V do Art. 2°)					
Projeto de Vida	documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual de Ensino Médio de Período					
Protagonismo Juvenil	processo pedagógico no qual o aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social;					
Guias de Aprendizagem	documentos elaborados semestralmente pelos professores para os alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias;					
Clubes Juvenis	grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos, com apoio dos professores e da direção da escola					
Tutoria	processo didático pedagógico destinado a acompanhar, orientar o projeto de vida do aluno, bem como propiciar atividades de recuperação, se necessário					

Fonte: elaborado pelo autor, com base na Lei Complementar 1.191/2012.

A mesma Lei apresenta, ainda, a composição dos tipos de cargos e funções que podem compor as equipes docentes e de gestão das escolas que façam a adesão ao Programa de Ensino Integral: Diretor de Escola, Vice-Diretor de Escola, Professor Coordenador Geral, Professor Coordenador por Área de Conhecimento e Professor de Sala de Leitura.

Em 2013, o Governo do Estado de São Paulo publicou o Decreto Estadual n.º 59.354/2013 definindo alguns outros detalhes sobre o funcionamento, a organização e o regime de trabalho das escolas de Ensino Integral. Este decreto foi complementado pela Resolução SE n.º 49/2013. Os dois documentos foram publicados em julho daquele ano.

O Decreto estabeleceu: a carga horária dos professores e gestores e sua distribuição na semana, a composição das atividades que poderiam fazer parte desta jornada, a forma de escolha e composição do quadro de profissionais, a organização do processo seletivo do credenciamento docente para trabalhar em escolas do Programa, os critérios para os profissionais permanecerem vinculados ao Programa e a alguns outros detalhes operacionais.

A Resolução SE 49/2013 trata mais dos seguintes aspectos:

- a) Composição do corpo discente (alunos) das escolas de tempo integral, (Art. 5°);
- b) Critérios de priorização da matrícula nas escolas de tempo integral, (Art. 6º);
- c) Carga horária semanal de estudos e atividades pedagógicas dos alunos matriculados, (Art. 13);
- d) O Regramento da jornada dos professores vinculados ao Programa (Arts. 14 a 16).

Além destes quatro aspectos, a Resolução SE 49/2012 também organiza a composição da matriz curricular que deverá ser oferecida no Programa de Ensino Integral.

O artigo 3° preconiza que a organização curricular das escolas do Programa deverá estar fundamentada "dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, como eixos integralizadores dos diferentes conhecimentos, de forma contextualizada e interdisciplinar".

Na sequência, o artigo 4° define que as matrizes curriculares propostas no Programa deverão observar as diretrizes curriculares nacionais vigentes e obedecerão ao disposto nos quadros anexos à Resolução (apresentados a seguir).

Os artigos 8° a 12° estabelecem as formas pelas quais o desempenho e os resultados de aprendizagem dos alunos nos diferentes componentes curriculares serão avaliados.

Tabela 2 - Matriz Curricular do Ensino Médio Integral

BASE NACIONAL COMUM									
ÁREAS DE	COMPONENTES		SÉRIES - AULAS						
CONHECIMENTO	CURRICULARES	1º	2º	3º	CARGA H.				
	LÍNGUA PORTUGUESA		5	6	640				
LINGUAGEM	EDUCAÇÃO FÍSICA		2	2	240				
	ARTE	2	2	2	240				
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5	5	6	640				
OLÊNIOLA C DA	QUÍMICA	2	2	2	240				
CIÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	2	2	2	240				
IMIOREZM	BIOLOGIA	2	2	2	240				
	HISTÓRIA	2	2	2	240				
CICÊNCIAS	GEOGRAFIA	2	2	2	240				
HUMANAS	FILOSOFIA	2	2	2	240				
	SOCIOLOGIA	2	2	2	240				
	S/HORAS DA BASE								
NACIONA	AL COMUM	29	29	31	3.560				
	LÍNGUA								
	EXTRANGEIRA								
PARTE	MODERNA	2	2	2	240				
DIVERSIFICADA	DISCIPLINAS ELETIVAS	2	2	2	240				
	PRÁTICAS DE								
	CIÊNCIAS	4	4	0	320				
TOTAL DE AULAS/HORAS DA PARTE									
DIVERSIFICADA			8	4	800				

BASE NACIONAL COMUM							
	ORIENTAÇÃO DE						
	ESTUDOS	4	2	2	320		
ATIVIDADES	PROJETO DE VIDA	2	2	0	160		
COMPLEMENTARES	PREPARAÇÃO						
	ACADÊMICA	0	2	4	240		
	MUNDO DO						
	TRABALHO	0	0	2	80		
TOTAL DE AULAS/HORAS DA PARTE							
DIVERSIFICADA		6	6	8	800		
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA		43	43	43	5.160		

Fonte: São Paulo: Informações Gerais do Programa PEI.

**Tabela 3** - Matriz Curricular do Ensino Fundamental Integral – Anos Finais

BASE NACIONAL COMUM								
ÁREAS DE	COMPONENTES	SÉRIES -AULAS						
CONHECIMENTO	CURRICULARES		7º	8º	9º	CARGA H.		
	LÍNGUA PORTUGUESA		6	6	6	960		
LINGUAGEM	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	320		
	ARTE	2	2	2	2	320		
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	6	6	6	6	960		
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS FÍSICA E BIOLÓGICAS	4	4	4	4	640		
CICÊNCIAS	HISTÓRIA	4	4	4	4	640		
HUMANAS	GEOGRAFIA	4	4	4	4	640		
ENS. RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO*	0	0	0	1	40		
	AS/HORAS DA BASE IAL COMUM	28	28	28	28	4.480		
DADEE	LÍNGUA Extrangeira Moderna	2	2	2	2	320		
PARTE Diversificada	DISCIPLINAS ELETIVAS	2	2	2	2	320		
	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	0	0	2	2	320		
TOTAL DE AULAS/HORAS DA PARTE DIVERSIFICADA		4	4	6	6	800		

BASE NACIONAL COMUM							
	ORIENTAÇÃO DE	4	,			400	
ATIMDADEC	ESTUDO		4	2	2	480	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	PROTAGONISMO						
	JUVENIL	1	1	1	1	160	
	PROJETO DE VIDA	2	2	2	2	320	
TOTAL DE AULAS/HORAS DA PARTE							
DIVERSIFICADA		7	7	5	5	960	
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA		39	39	39	39	6.240	

Fonte: São Paulo: Informações Gerais do Programa PEI.

Uma vez sistematizadas as bases legais que organizaram o Programa PEI, a Secretaria Estadual de Educação passou a publicar documentos de orientação com sínteses de seus principais aspectos. Esses documentos, embora não tenham caráter legal explícito, foram importantes na tradução das diretrizes e normas do Programa para os profissionais da Rede.

Particularmente, sinalizamos dois documentos que merecem atenção no escopo do nosso trabalho. O primeiro intitula-se "Informações Básicas – Programa Ensino Integral", publicado em 2014, e o segundo intitula-se "Orientações para a adesão ao Programa Ensino Integral"

O documento Informações básicas ao Programa Ensino Integral foi elaborado e publicado pela SEE-SP em 2014, dois anos após a implementação do PEI. Naquele momento, a rede estadual de educação já contava com 181 escolas PEI. O objetivo do documento, como o próprio título já demonstra é de informar as futuras escolas que viessem a fazer parte do programa, sobre como ele funciona, se organiza.

O texto apresenta dez pontos que são as âncoras do programa. São eles: 1) premissas básicas do novo modelo de educação integral; 2) gestão pedagógica e administrativa; 3) organização curricular e 4) organização administrativa; 5) atendimento à demanda; 6) 6) horário de funcionamento; 7) calendário escolar; 8) carga horária discente; 9) horas de trabalho; e 10) ações de formação dos integrantes do quadro do magistério. Cada um desses pontos, trazem informações sobre como o PEI está organizado, contudo entendemos que não há a necessidade no momento de citar todos estes pontos, mas, para contextualizar esta pesquisa, apresentaremos os três primeiros deles.

Já o documento Orientações para adesão ao Programa de Ensino Integral tem por objetivo orientar através de 10 perguntas e respostas: os passos que a unidade escolar deve seguir para que ocorra de forma legal a adesão ao programa.

O diretor que tem a intenção de que a escola participe do Programa precisa se inteirar de todas as informações técnicas disponíveis na legislação. Além disso, deve organizar a escola, em reuniões de seu Conselho, para que os profissionais, os estudantes e suas famílias possam conhecer.

O documento define que o processo de diálogo com a comunidade escolar deve ser feito de modo que todos possam ter o tempo necessário e as oportunidades adequadas para avaliar se a adesão da escola ao Programa é interessante ou não. Assim, o documento não restringe essa discussão a uma única reunião, mas a considera um processo que será vivenciado em cada escola de acordo com suas características.

Ao identificar que a comunidade escolar teve as oportunidades necessárias para entender o Programa, o diretor de Escola deve, então, convocar reunião específica do Conselho de Escola para tomar a decisão sobre a adesão ou não ao PEI. Como de praxe, a reunião do Conselho deve ser registrada em Ata e este documento deve ser encaminhado, via ofício, "para a Coordenação do Programa Ensino Integral que fará os desdobramentos necessários junto às demais instâncias de SEE" (SÃO PAULO, p. 4).

As orientações estabelecidas no documento pretendem favorecer que a decisão de aderir ao Programa seja feita com o máximo de informação e compreensão possível de seus fundamentos e de suas características. Também pretende que haja espaço para que a escola discuta os prós e os contras dessa adesão. Isso poderia, em tese, diminuir os conflitos no processo de implementação e permitir que os profissionais possam saber, com maior nitidez, sobre suas responsabilidades e novas atribuições.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas de educação integral são um importante compromisso do Estado Brasileiro para a efetiva democratização do direito humano à Educação. Os esforços para ampliar a duração da jornada escolar e para instaurar e realizar um conjunto de práticas educativas comprometidas com a visão integral dos sujeitos e de seus processos de aprendizagem são um caminho incontornável para que possamos aprofundar a qualidade social da educação.

Diferentes iniciativas têm sido desenvolvidas por redes públicas municipais e estaduais para dar consequência a esse compromisso. Na rede pública estadual de São Paulo, o Programa de Ensino Integral foi o caminho escolhido. Desde 2012, a Secretaria da Educação tem ampliado o número de escolas que integram o programa e a quantidade de estudantes matriculados nesse formato de atendimento.

As pesquisas realizadas sobre o Programa revelam que seus resultados têm se mostrado consistentes, sobretudo no que diz respeito à permanência dos estudantes na escola e à melhoria de seu desempenho acadêmico, mensurado em avaliações de larga escala estaduais e nacionais. Por outro lado, há um conjunto de desafios no campo: a) da democratização do programa (para que ele possa acolher todos os estudantes e famílias que desejem), b) na modelagem do programa para lidar com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos e com aqueles que necessitam estudar em um período e trabalhar em outro período, c) no aprofundamento da diversificação curricular, de modo a não empobrecer a concepção de educação integral com a restrição de propostas pedagógicas exclusivamente focadas nos conteúdos tradicionais de ensino, d) dos processos de intensificação do trabalho dos professores e do controle excessivo de sua atuação pedagógica, e) dos processos de desigualdade gerados dentro da rede pública estadual com a oferta de condições muito superiores de funcionamento para um grupo de escolas frente a totalidade do sistema. (AGOSTINHO, 2017; ALFONSI, 2019).

Neste artigo, é recuperada a história da construção normativa do Programa, de modo a visibilizar o processo de elaboração contínua de suas regras e regimes de funcionamento no período de 2012 a 2015. A análise empreendida revela um processo incremental de melhorias e ajustes que se deu já com o Programa em funcionamento, aprendendo com seus desafios práticos cotidianos.

Considera-se necessário avançar em pesquisas nessa perspectiva, de modo que se possa compreender como as políticas públicas de educação se desenvolvem e como são modelas e remodeladas a partir dos contextos de implementação.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc**. Campinas, vol. 28, n. 100 Especial, 2007. Disponível em: http//www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 15 de junho de 2021.
- CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, p. 51-63, 2009.
- GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, v.1, 2009.
- GIOLO, Jaime. Educação de Tempo Integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. IN: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 104-105.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- OLIVEIRA, Bruna Padilha de Oliveira. O essencial é invisível aos olhos: A emulação à escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no programa de ensino integral de São Paulo. Orientador: Áurea de Carvalho Costa. 2017. 141f. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2017.
- SÃO PAULO. **Decreto nº 57.571, de 02/12/2011.** Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação Compromisso de S.Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Palácio dos Bandeirantes, 2011.
- SÃO PAULO. Decreto nº 59.354, de 15/07/2013. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 2012. São Paulo: Palácio dos Bandeirantes, 2013.

- SÃO PAULO. Diretrizes do Programa de Ensino Integral escola de tempo integral. São Paulo: SEE, 2012.
- SÃO PAULO. Informações Básicas Programa Ensino Integral, 2014.
- SÃO PAULO. Lei complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012. Institui o Regime de dedicação plena e integral RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. São Paulo: Palácio dos Bandeirantes, 2012.
- SÃO PAULO. **Lei complementar nº 1.191, de 28/12/2012.** Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar n.1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. São Paulo: Palácio dos Bandeirantes, 2012.
- SÃO PAULO. **Lei complementar nº 1.192, de 28 de dezembro de 2012.** Institui a Gratificação de atividade pedagógica, e dá providências correlatas. São Paulo: Palácio dos Bandeirantes, 2012.
- SÃO PAULO. Orientações para adesão ao Programa de Ensino, 2014.
- SÃO PAULO. **Resolução SE 49,** de 2013.

# A EVOLUÇÃO NORMATIVA DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E SUAS ADEQUAÇÕES NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Alexsandro do Nascimento Santos<sup>22</sup> Regina dos Santos Costa<sup>23</sup>

#### INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil de 1988 estabeleceu o direito à alimentação escolar como parte constitutiva do direito humano à alimentação (artigo 6°) e do direito humano à educação (artigo 208, inciso VII). Para cumprir seu dever neste campo, o Estado Brasileiro tem utilizado, principalmente, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Este programa é, atualmente, regido pela Lei Complementar n.º 11.947/2009. Todavia, o PNAE é uma espécie de evolução normativa e histórica de outras políticas e programas no campo da alimentação escolar, desenvolvidos desde meados do século XX.

<sup>22</sup> Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Acadêmico) e do Mestrado Profissional em Formação de Gestores da Unicid e Diretor-Presidente da Escola do Parlamento da Câmara Municipal de São Paulo.

<sup>23</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo, Coordenadora dos cursos de Tecnólogo em Gastronomia, Tecnólogo em Eventos e Tecnólogo em Gestão do Turismo na Universidade Cruzeiro do Sul Virtual.

Podemos dizer que os primeiros marcos de uma estratégia nacional para a alimentação escolar datam de 1955. Naquele momento, os primeiros esforços para garantir alimentação escolar para os estudantes brasileiros foram organizados em torno da Campanha de Merenda Escolar (CME).

Tais marcos permaneceram nestes moldes até 1979, quando são realizadas uma série de mudanças no modelo institucional da política e ela recebe a denominação que permanece até os dias de hoje — Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Trata-se de uma das políticas públicas mais longevas do país e que vem sendo mantida e ampliada de modo a alcançar os estudantes matriculados em escolas da educação de todo território nacional (BALESTRIN;JUNG e SUDBRACK; 2016; FOGAGNOLI, 2017; PEIXINHO, 2013).

O PNAE tem como objetivo coordenar e prestar assistência técnica e financeira para que os municípios e estados possam garantir a alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos). A assistência técnica e financeira prestada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE atende todo o território nacional, mediante a mecanismos de transferência de recursos, à formação e plataformas de gestão integrada.

Importa frisar que a garantia de alimentação escolar, no Brasil, é uma ação do Estado que não visa apenas promover condições adequadas para o desempenho acadêmico dos estudantes matriculados na Escola. Num país com o nosso padrão de desigualdades sociais, a alimentação escolar também é uma medida incontornável para diminuir os efeitos de um problema social mais amplo e mais urgente: a fome. Conforme assevera Bezerra (2009, p.104), é importante lembrar de que a "merenda é alimento e comida. Carrega, assim, expressivo significado para o ser humano, ultrapassando a mera satisfação de necessidades biológicas". Mas, também é incontornável assumir que: "discutir comida/alimentação implica considerar outra categoria inseparável do ato de comer, notadamente quando se trata da população mais pobre: a fome".

A literatura do campo da educação não tem dedicado muita atenção ao estudo dessa dimensão das práticas escolares (a alimentação escolar). Todavia, é importante considerar que a alimentação escolar (ou a 'merenda', como ainda é chamada por grande parte da população) é um elemento fortemente organizador dos tempos e dos espaços educativos.

As representações acerca da merenda escolar elaboradas por professores, gestores e merendeiras têm como ponto de partida a internalização de uma concepção sobre os alunos que frequentam a escola: carentes, famintos, necessitados. Essa internalização, baseada na realidade concreta desses sujeitos, gera um *habitus* correspondente, orientando as representações sociais desses atores sobre a merenda escolar que, por sua vez, direcionam as práticas relacionadas a essa atividade. Incorporado esse *habitus*, representam a merenda como a única alimentação diária garantida que a maioria dos alunos teria e motivo principal da frequência do aluno. Essa destacada importância atribuída à merenda direciona disposições práticas, tanto aquelas relacionadas ao comer na escola como as que dizem respeito à organização do trabalho pedagógico e à jornada escolar (BEZERRA, 2009, p. 108).

Evidentemente, as escolas públicas brasileiras apresentam uma heterogeneidade importante em seu alunado e, nesse sentido, o grau de centralidade da oferta de alimentação escolar para cada família e para cada criança, adolescente ou jovem devem variar. Entretanto, é importante que se considere a dimensão social deste fenômeno e sua longa duração na cultura escolar brasileira para que se possa entender a extensão de seus sentidos e significados para os profissionais da educação, para os estudantes e para as comunidades atendidas pela escola. (BEZERRA, 2009; ABREU, 2014; BELIK e CHAIM, 2009).

Se é verdade que, ao longo dos primeiros quinze anos do século XXI, o Brasil conseguiu priorizar o enfrentamento à miséria absoluta e à fome, diminuindo drasticamente e consistentemente o número de pessoas que sobreviviam abaixo da linha de pobreza, a partir de 2016, os dados oficiais passaram a demonstrar que essa realidade estava se desfazendo e que, progressivamente, cada vez mais pessoas voltavam à condição de miséria, risco alimentar e fome absoluta. Os impactos da Pandemia da Covid-19 tornaram essa realidade ainda mais cruel e expuseram os graves efeitos das escolhas políticas operadas nos governos de Michel Temer e Jair Messias Bolsonaro. A pesquisa "Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil" realizada pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional – Rede PENSSAN) concluiu que

[...] enquanto os levantamentos relativos ao período de 2004 a 2013 registraram o aumento progressivo de famílias em SA [segurança alimentar], esse progresso foi revertido como mostram os dados coletados na Pesquisa de Orçamento Familiar – POF 2017-2018. O advento da Pandemia provocou queda ainda mais abrupta da SA no país nos últimos dois anos, com o aumento dos níveis de IA [Insegurança Alimentar] moderada ou grave, cujos resultados atingem proporções atuais equivalentes às que vigoravam em 2004. Essa reversão de tendência indica que a superposição da emergência da pandemia da Covid-19 com as crises econômica e política dos últimos anos impactou de forma negativa e relevante o direito humano à alimentação adequada e saudável do povo brasileiro (Rede PENSSAN, 2020, p. 16).

O levantamento da Rede PENSSAN considera a classificação da Escala Brasileira de Insegurança Alimentar no processo da pesquisa. Segundo essa escala, a Segurança Alimentar (SA) é a situação na qual um determinado agrupamento familiar, num domicílio, tem acesso a alimentos em quantidade e qualidade adequadas e não sentem qualquer ameaça de sofrer restrição alimentar no futuro próximo. A Insegurança Alimentar (IA) leve é caracterizada quando um determinado agrupamento familiar, mesmo possuindo condições razoavelmente adequadas de alimentação (em termos de quantidade e qualidade), sentem algum grau de risco ou ameaça de sofrerem restrições alimentares num futuro próximo. Já a Insegurança Alimentar moderada é a situação na qual os habitantes de um domicílio conviveram ou convivem com situações específicas e momentos de restrição alimentar. Por fim, a Insegurança Alimentar grave é a situação na qual os habitantes de um domicílio sofrem com a privação de alimentos, incluindo situações de fome absoluta.

O Inquérito estimava que, em 2020, 9% da população brasileira vivia em condição de insegurança alimentar grave ou de fome, enquanto outros 11% experimentavam uma condição de insegurança alimentar moderada, com forte restrição de acesso aos alimentos em determinados momentos da semana ou do mês (Rede PENSSAN, 2020).

Não por acaso, uma série de pesquisadores, ativistas e militantes do campo da Educação e também aqueles que estudam e lutam pelo combate

à fome e à miséria no Brasil têm problematizado as formas pelas quais as secretarias estaduais e municipais de educação se organizaram para utilizar os recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar e os recursos financeiros próprios de cada ente da federação que estavam alocados nas rubricas orçamentárias da alimentação escolar.

É a partir desse questionamento geral que mobilizamos a pesquisa que sistematizamos neste artigo. Estamos interessados em investigar, analisar e compreender a evolução normativa do Programa Nacional de Alimentação Escolar e as alterações assumidas por este Programa para responder aos desafios emergentes no contexto da crise sanitária instaurada pela emergência da Pandemia da Covid-19.

#### 1. A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E AS NORMAS DE ADEQUAÇÃO AO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

As bases normativas do PNAE são resultantes de um processo da evolução histórica de políticas e programas no campo da alimentação escolar, desenvolvidos desde meados do século XX. Para melhor entendimento da trajetória do PNAE e dos ajustes necessários para que o processo de implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), não fosse comprometido em decorrência da pandemia da COVID-19, faremos uma análise histórica, tecendo um recorte com base nas leis e documentos que regem o Programa em diálogo com alguns estudos e pesquisas de referência que se debruçam sobre sua análise.

A oferta de alimentação nas escolas públicas brasileiras emerge como uma demanda social desde os anos de 1930, período que já existiam movimentos sociais que lutavam para garantia de oferta desta natureza:

No início do século XX houve uma intensa mobilização, provocada pela sociedade brasileira, no combate à desnutrição de "grupos vulneráveis". Nesse período histórico, destacam-se o "Movimento Contra a Carestia" (1914), os "Comitês de Combate à Fome" (1918) e a "Marcha da Fome" (1930). Esses movimentos reivindicavam o combate à fome no país. A preocupação do Es-

tado com as políticas de proteção social surgiu neste período de manifestações populares. A alimentação das famílias, dos escolares e dos trabalhadores de fábricas foi um dos temas centrais da proteção social na década de 1930[...] (BALESTRIN, JUNG, SUDBRACK, 2016, P.144)

É sobretudo a partir dessa mobilização social que a pauta da alimentação escolar se tornará mais forte e ganhará espaço na agenda governamental brasileira.

# 1.1. DA COMISSÃO NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO AO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (1950-1979)

Para compreender as primeiras iniciativas de Alimentação Escolar no Brasil, é preciso retomar a criação da Campanha Nacional pela Alimentação da Criança, em 1935 que posteriormente, deu origem à Comissão Nacional de Alimentação. Essas duas iniciativas emergem de forma conectadas a diferentes outras iniciativas de proteção social desenvolvidas no governo de Getúlio Vargas (SILVA, 2019; BALESTRIN, JUNG, SUDBRACK, 2016; COSTA, 2013).

Somente no contexto do primeiro governo de Getúlio Vargas é que surgiram os primeiros desenhos de programas e estruturas governamentais voltadas à questão da alimentação adequada no Brasil. O recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública realizou, em 1935, a Campanha Nacional pela Alimentação da Criança (CNAC), implantada pelo Instituto de Proteção e Assistência à Infância (Ipai). [...] Em 1939, foi criado o Serviço Central de Alimentação (SCA), dentro da estrutura do Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Industriários (Iapi). No ano seguinte, surgiu o Serviço de Alimentação da Previdência Social (Saps), que teve como seu primeiro presidente o médico Josué de Castro, mundialmente reconhecido como uma das grandes personalidades na luta contra a fome. O Saps tinha entre suas atribuições, além da promoção da alimentação dos trabalhadores, organizar alguns programas de alimentação aos estudantes da rede pública de ensino,

tais como o desjejum escolar, 3 o copo de leite escolar e as sopas escolares (SILVA, 2019, p.13-14).

Além de Josué de Castro, o médico Dante Costa era uma outra grande liderança nos trabalhos da Comissão Nacional pela Alimentação da Criança. Dante Costa escreveu vários artigos e livros nesse período dedicados à saúde da criança. Muitos desses trabalhos discutiam especificamente a questão da nutrição das crianças. Inclusive, foi a partir de seus trabalhos que o conceito de merenda escolar foi estabilizado no discurso político daquele período:

A merenda é a pequena refeição, de digestão fácil e valor nutritivo bastante, realizada no intervalo da atividade escolar. Ela constitui um dos muitos traços de união entre a casa e a escola: preparada em casa, pelo cuidado solícito das pessoas disso encarregadas, vai ser utilizada na escola. Mais uma vez vê-se que a escola é e deve ser o prolongamento do lar. A merenda teria a função social de minorar os problemas nutricionais entre as crianças, num quadro em que era de "domínio público que o nosso povo come mal, de maneira desacertada e deficiente" (COSTA, 1939 apud PEIXINHO, 2013, p.33).

Em 1941, quando Josué Castro se desligou da chefia do SAPS, Dante Costa assumiu esse posto. A partir de sua posição nesse órgão, ele passou a liderar várias iniciativas de política pública dedicadas ao campo da alimentação e combate à fome e pesquisas específicas sobre alimentação escolar.

Importa sinalizar que a questão da fome não estava presente apenas na agenda governamental brasileira naquele período. Diferentes países do mundo estavam discutindo esse problema social no contexto do pós-segunda guerra mundial. O fim da Segunda Guerra Mundial e a necessidade de enfrentar os graves problemas sociais que dela decorreram fez com que diferentes organismos internacionais passassem a apoiar os países mais pobres — e mesmo os países do centro do capitalismo, na Europa — para a consolidação de suas políticas sociais. É nesse cenário que se apresenta um conjunto de ações de cooperação internacional, com recursos advindos do exterior, para que os programas de alimentação e nutrição infantil brasileiros pudessem avançar (FREITAS, 2017, FAGAGNOLI, 2017, BALLESTRIN, JUNG, SUDBRACK, 2016).

Alguns autores destacam que essas estratégias de cooperação internacional que precisam ser compreendidos, também, à luz dos interesses em disputa na Guerra Fria. A atuação dos Estados Unidos da América como parceiro técnico e financeiro do governo brasileiro naquele momento, mostra-se um fator geopolítico relevante (FREITAS, 2017, FAGAGNO-LI, 2017). Entretanto, não é objetivo deste trabalho discutir essa dimensão da política de alimentação escolar.

O que parece consenso na literatura é o reconhecimento que a sua origem e a sua institucionalização, no final da primeira metade do século XX, estão relacionadas a esse movimento dinâmico, que combinava demandas internas do país, o trabalho técnico e político de profissionais da saúde e de lideranças políticas e a intensificação do debate internacional sobre o combate à fome no pós-guerra.

Os acúmulos que o Brasil conseguiu realizar ao longo das décadas de 1930 e 1940 permitiram que, em 1954, fosse criado o Programa Nacional de Merenda Escolar. Inicialmente, este Programa era gerido pela Comissão Nacional de Alimentação (CNA), já existente.

Em 1955, com a aprovação do Decreto nº 37.106 de 31 de março, essa iniciativa deixa de ser de responsabilidade do CNA e passa a responder diretamente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), passando a ser denominado Campanha da Merenda Escolar, mantendo a denominação até 1965, quando então, recebe o nome de Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE). Neste período, o programa ainda contava com a ajuda, apoio técnico e financeiro estrangeiros, tendo como foco principal, o atendimento às populações carentes e crianças em idade escolar. Tais ações previam a distribuição de alimentos para todos os estados brasileiros, mas existiam as dificuldades logísticas que comprometiam e o fluxo de distribuição. Numa análise crítica desta primeira fase do Programa, (SILVA, 2014, p.17) afirma que

[...] a maioria dos alimentos distribuídos originava-se dos acordos internacionais, essa primeira fase de inserção da alimentação escolar na agenda governamental brasileira foi caracterizada como de institucionalização subordina, dada a dependência e a subordinação do governo federal a interesses estrangeiros na formação de um mercado mundial de alimentos [...]

# 1.2. O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE) NO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (1973-1994)

Em 1973, o Decreto n.º 72.034 instituiu pela primeira vez, o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição – PRONAN. De acordo com o texto do decreto, a finalidade do PRONAN era acelerar a melhoria das condições de alimentação e nutrição da população, e consequentemente, contribuir para a elevação de seus padrões de saúde, índices de produtividade e níveis de renda (artigo 1°).

A responsabilidade pelo desenho do Programa caberia ao Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) e o programa deveria mobilizar recursos financeiros públicos e privados, internos e externos (artigos 2° e 3°) e o primeiro PRONAN deveria cobrir o biênio 1973-1974 (artigo 4°). No período de 1973 a 1975, as ações de alimentação escolar passaram a integrar o I Pronan. Tal orientação permaneceu também no II Pronan, consolidado no Decreto nº. 77.116.

A lógica estabelecida para as ações de alimentação escolar neste período, assumia como objetivo central "proporcionar suplementação alimentar aos alunos pré-escolares e do 1º grau, matriculados em escolas públicas, ofertando uma refeição de valor nutricional equivalente de 15% a 30% das recomendações nutricionais diárias, por todo o ano letivo". No II Pronan, importa destacar que se garantiu a inclusão de produtos in natura para a merenda escolar. (SILVA, 2014, p.19)

Silva advoga, ainda, que esta fase representou a nacionalização concentrada, caracterizada pela centralização no governo federal em decidir sobre a aquisição e distribuição de alimentos. Desta forma, os acordos internacionais existentes, perderam força, resultando em uma nova conjuntura institucional. Em 1979, o governo federal adota pela primeira vez a nomenclatura de Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

A década de 80 vem marcada por uma série de mudanças políticas no âmbito nacional, em decorrência da transição do governo militar e pela expectativa da democratização brasileira. Mudanças de âmbito internacional também repercutiram no Brasil, criando propostas de estímulo à participação da sociedade e de organizações não governamentais. Esse período representou o primeiro passo em direção a descentraliza-

ção do programa de alimentação escolar, promovendo a descentralização/municipalização no âmbito das políticas sociais e provocando alterações relevantes nas diretrizes do PNAE (PEIXINHO, 2013, FAGAGNOLI, 2017, COSTA, 2013).

Ainda segundo os autores o programa passa a ser de responsabilidade das secretarias de educação dos estados, porém, o governo federal, através do Instituto Nacional de Alimentação Escolar (INAE), subsidiava a administração financeira e a normatização para a execução do programa. As compras e distribuição dos gêneros alimentícios passaram a ser efetuadas pela COBAL (Companhia Brasileira de Abastecimento).

No ano de 1986, a FAE cria a primeira versão do Programa de Municipalização da Merenda Escolar (PMME) com o objetivo de: alcançar a participação da comunidade; o aproveitamento dos recursos locais; a adequação dos cardápios, respeitando os hábitos alimentares locais e diminuindo assim, o desperdício dos gêneros alimentícios. A adesão ao programa contou inicialmente com 83 municípios selecionados, representando uma baixa adesão. Já em 1987, novas adesões aconteceram, e o programa passou a contar com 154 municípios e em 1988 com 184 municípios.

Os desdobramentos administrativos e de gestão que a Fundação de Assistência ao Estudante imprimiu na lógica do Programa de Municipalização da Merenda Escolar contribuíram para visibilizar a importância de se constituir um esforço de modernização dessa política pública. No processo da Assembleia Nacional Constituinte, esse conjunto de ideias permitiu que se reposicionasse o lugar da alimentação escolar no campo do direito à educação e no campo do direito humano à alimentação.

Nossa Carta Magna de 1988 estabeleceu em seu artigo 6º o direito à alimentação escolar como parte constitutiva do direito humano à alimentação e do direito humano à educação, estabelecendo a obrigatoriedade de programas suplementares de alimentação escolar. No texto original da Constituição, tais programas estavam circunscritos ao ensino fundamental, pois, naquele momento histórico, essa era a única etapa obrigatória da escolarização. Todavia, as transformações que foram realizadas na legislação educacional sobretudo com a proposição do conceito de educação básica obrigatória, estenderam a cobertura desses programas.

Mesmo considerando esse reposicionamento normativo da alimentação escolar, o Programa Nacional de Alimentação Escolar permaneceu com uma lógica muito parecida até 1993. Entretanto, a experiência acumulada com as iniciativas pontuais de municipalização do Programa, permitiu que a Fundação de Assistência ao Estudante - FAE pudesse formular, em parceria com as entidades representativas dos secretários estaduais e municipais de educação, uma proposta de legislação nacional para a alimentação escolar de viés descentralizador. (COSTA, 2013; BELIK e CHAIM, 2009) Essa proposta foi consolidada na Lei Federal nº 8.913/94. Essa legislação define o seguinte modelo: (1) os recursos de programas de alimentação escolar deveriam ser repassados, em parcelas mensais aos estados e municípios e ao distrito federal e a lógica de um valor percapta / por matrícula foi mantida; (2) manteve-se a exigência da existência de Conselhos de Alimentação escolar como pré-requisito para o recebimento das parcelas mensais do Programa (art. 2°); (3) mantevem-se as funções fiscalizadora e de controle social do Conselho de Alimentação Escolar (art. 3°); (4) as redes de ensino deveriam manter profissional de nutrição capacitado para o desenvolvimento dos cardápios do Programa com atenção aos hábitos locais de alimentação e a preferência pela oferta de gêneros in natura (art. 4°).

#### 1.3. FASE 3 - DA LEI N.º 8913/94 À LEI N.º 11.947/09

Em 1997, a FAE foi dissolvida e suas competências foram assumidas pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). O FNDE tornou-se, na arquitetura governamental brasileira, a agência responsável pela prestação de assistência técnica e financeira a programas de educação básica das escolas públicas brasileiras.

Sob o escopo do FNDE, durante as duas gestões lideradas por Fernando Henrique Cardoso, o Programa Nacional de Alimentação Escolar foi bastante ampliado, seguindo a curva de universalização do ensino fundamental e a expansão significativa de matrículas na educação infantil. Além disso, melhorias importantes na gestão do programa e no controle e fiscalização dos recursos e das ações dos estados e municípios foram realizadas, imprimindo maior consistência à política pública de alimentação escolar (SILVA, 2014, PEIXINHO, 2013).

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva e o lançamento da iniciativa do "Programa Fome Zero", a discussão sobre o combate à fome e/

ou à insegurança alimentar ganha novos contornos na agenda do governo federal (Silva, 2019). Essa reordenação da agenda provoca também transformações em aspectos do Programa Nacional de Alimentação Escolar.

Segundo Peixinho (2013), o primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva procedeu, por exemplo, a revisão e o estabelecimento de critérios técnicos e operacionais do programa, objetivando maior flexibilidade, eficiência e eficácia na gestão. A autora destaca, ainda o fortalecimento do CAE, com ações de formação e com a distribuição de equipamentos e insumos para permitir sua atuação ais efetiva.

Outra ação importante no âmbito do Programa Fome Zero foi a recriação, em 2003, do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA). De caráter deliberativo, o CONSEA atua como órgão de assessoramento à Presidência da República e tem como principal atribuição "propor à Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional (Caisan) as diretrizes e prioridades da Política e do Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional com base nas deliberações das Conferências Nacionais de Segurança Alimentar e Nutricional.

Segundo Silva (2014), foi justamente no âmbito do CONSEA que se instituiu um Grupo de Trabalho específico para discutir e propor melhorias para o Programa Nacional de Alimentação Escolar. Este grupo de trabalho foi decisivo na construção das bases da Lei Federal n° 11.947/09 (que reorganiza o PNAE), bem como na redação da Resolução Conjunta n° 267 assinada pelo FNDE e pelo próprio Consea.

Efetivamente, a Lei Federal n.º 11.974 estabeleceu, em seu artigo 2°, uma revisão das diretrizes do PNAE, destacando entre outras coisas: (1) emprego da alimentação saudável e adequada para a promoção da saúde, desenvolvimento e crescimento dos alunos, utilizando alimentos saudáveis variados e respeitando os hábitos alimentares e tradições; (2) inclusão da educação alimentar no currículo escolar, propondo práticas saudáveis e o objetivo de explorar temas sobre alimentação e nutrição; (3) direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social.

Além disso, a mesma lei atualizou e sistematizou as regras anteriores do Programa Nacional de Alimentação Escolar, conferindo maior organicidade e ajustando suas características às transformações experimentadas na organização da educação básica brasileira ao longo da primeira década do século XXI.

## 1.4. AJUSTES NO PNAE PARA RESPONDER AOS DESAFIOS DA PANDEMIA DA COVID-19

Em março de 2020, com a chegada do novo Coronavírus ao Brasil, o sistema educacional se viu frente ao desafio mundial de manter o isolamento social, sendo esta considerada pelos especialistas como a medida mais eficaz para controlar o contingenciamento da pandemia da Covid-19.

Com a suspensão das aulas presenciais e fechamento das escolas, medida, essencial para o controle da pandemia, temos um retrocesso no que diz respeito à garantia do direito humano à alimentação escolar, oferecida aos estudantes de escolas públicas e de educação básica por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). É nessa conjuntura que serão estabelecidas um conjunto de normativas para ajustar o programa aos desafios da Pandemia.

Nossa pesquisa identificou que, no ano de 2020, foi editada uma Lei (a Lei Federal n.º 13.987) e cinco resoluções do FNDE adequando diferentes aspectos do PNAE.

A primeira adequação foi introduzida pela Lei Federal n.º13.987, de 07 de abril de 2020 que autorizou, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em virtude da situação de emergência ou de calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do PNAE aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas brasileiras de educação básica. Para isso, o texto da lei estabelecia que os recursos do PNAE continuariam a ser repassados pela União aos Estados, Municípios e Distrito Federal, mesmo com a suspensão das aulas presenciais. Foi utilizando esse recurso e essa previsão legal que a maior parte das redes públicas do país estabeleceu programas de distribuição de cestas básicas e/ou cartões para a aquisição de alimentação.

Para orientar procedimentalmente essa previsão legal, o FNDE estabeleceu, ainda em abril, a Resolução n.º 2/2020, na qual autoriza e orienta estados e municípios sobre como utilizar os recursos do Programa e proceder processos licitatórios para a aquisição e distribuição de kits de

alimentação, atendendo as regras de composição nutricional e qualidade do PNAE.

No mês de maio, o FNDE publicou a Resolução n.º 06/2020, com regras adicionais para a gestão dos recursos e para a aquisição dos kits. São reforçados os preceitos de qualidade dos itens adquiridos, ressaltando que no mínimo 75% dos valores investidos no Programa deveriam ser destinados à aquisição de alimentos in natura ou minimamente processados e no máximo 20% destes recursos poderão ser utilizados para a aquisição de alimentos processados ou ultraprocessados e no máximo 5% dos recursos poderiam ser destinados à compra de ingredientes culinário.

No mês de outubro, a Resolução n.º 10/2020 estabeleceu procedimentos de flexibilização nos prazos para a prestação de contas da utilização dos recursos investidos no Programa, de modo que Estados e Municípios não sofressem sanções que impedissem a continuidade das transferências financeiras da União. O FNDE reconheceu os limites do período de calamidade pública e dilatou prazos para esse procedimento.

Finalmente, a Resolução 20/2020 retoma as questões relativas ao cuidado na seleção e distribuição dos produtos alimentícios adquiridos com recursos do Programa e definiu que a oferta de legumes e verduras deveria acontecer no mínimo três dias na semana e a oferta de alimentos em conserva no máximo uma vez por mês. Os líquidos lácteos com aditivos ou adoçados deveriam ser ofertados no máximo, uma vez por mês em unidades escolares que ofereçam alimentação escolar em período parcial e, no máximo, duas vezes por mês em unidades escolares que ofereçam alimentação escolar em período integral.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que empreendemos revelou que o Programa Nacional de Alimentação Escolar se apresenta como uma sólida política pública, erigida ao longo do século XX, estabeleceu um modelo consistente para responder ao desafio de adquirir e distribuir alimentação de qualidade, associada à frequência escolar na educação básica.

Justamente por essas características, o processo de adequação do PNAE aos limites e constrangimentos impostos pela Pandemia de Covid-19 não exigiu grandes ajustes. Basicamente, o governo brasileiro pre-

cisou: (1) flexibilizar parte do mecanismo de aquisição e distribuição dos gêneros alimentícios, permitindo que os municípios e estados pudessem utilizar os valores investidos para a compra de kits de alimentação que pudessem ser distribuídos às famílias dos estudantes matriculados em suas unidades escolares (2) estabelecer procedimentos adicionais de controle da qualidade dos cardápios de referência para a aquisição desses itens e (3) flexibilizar parte dos processos de prestação de contas, sobretudo no que diz respeito aos prazos estabelecidos.

A robustez normativa do Programa e sua institucionalização consistente na arquitetura e no funcionamento das redes públicas brasileiras são um farol importante para guiar a modelagem de outros programas, especialmente num tempo em que as nossas instituições de estado estão sofrendo graves ataques.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALESTRIN, Mariana; JUNG, Hildegard Susana; SUDBRACK, Edite Maria. Políticas públicas de alimentação escolar brasileira: da centralização à descentralização da previdência à participação popular. **Rev. de Inv. Educ., Paz**, v. 9, n. 1 p. 141-157, 2016.
- BELIK, W.; CHAIM, N. A. O programa nacional de alimentação escolar e a gestão municipal. **Revista de Nutrição**, v. 22, n. 5, p. 595-607, 2009.
- BEZERRA, José Arimatea Barros. Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009.
- BRASIL. **Carta Magna** de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil.
- BRASIL. **Decreto nº 72.034, de 30 de março de 1973**. Institui o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN), aprova o I PRONAN e da outras providencias. Brasília, DF: Presidência da República, 1973.
- BRASIL. **Decreto nº 77.116, de 6 de fevereiro de 1976.** Estabelece diretrizes para a ação do Governo na área de Alimentação e Nutrição,

- aprova o Programa Nacional de Alimentação e Nutrição PRO-NAN e dá outras providencias. Brasília, DF: Presidência da República, 1976.
- BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178–36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 2, de 9 de abril de 2020.** Dispõe sobre a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar PNAE durante o período de estado de calamidade pública, reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus Covid 19, 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n.º 06 de 08 de maio de 2020.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar PNAE. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n.º 10** de 25 de novembro de 2020. Dispõe sobre a definição de responsabilidades entre o Ministério da Economia, o Ministério da Cidadania e o Ministério da Saúde em relação às demandas para proteção social no combate à covid-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n.º 20 de 02 de dezembro de 2020**. Altera a Resolução/CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020, que dispõe

- sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar PNAE. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.
- BRASIL. Lei n.º 13.987 de 07 de abril de 2020. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) a os pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. 2020. Brasília, Df: Presidência da República, 2020.
- BRASIL. **Lei Federal n.º 8.913 de 12 de julho de 1994.** Dispõe sobre a municiaplização da merenda escolar. Brasília, Df: Presidência da República, 1994.
- COSTA, J. M. N. **Política de alimentação escolar**: tem caroço nesse angu? 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- FOGAGNOLI, Marcela. **Alimentar é também educar: a merenda escolar no Brasil (1940-1960)**. 2017. 201 f. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) Casa de Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017.
- FREITAS, A. F. **Dinâmicas locais de implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar**. 2017. Tese (Doutorado) – Departamento de Economia Rural, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.
- PEIXINHO, Abidenia M. L. A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003 2010: relato do gestor nacional. **CienSaudeColet**; 18(4):909 916, 2013.
- REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGU-RANÇA ALIMENTAR (REDE PENSSAN). VIGISAN: Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da

- **Pandemia da Covid-19 no Brasil**. Rio de Janeiro: Rede Penssan, 2020. Disponível em: http://olheparaafome.com.br/.
- SILVA, A. C. De Vargas a Itamar: políticas e programas de alimentação e nutrição. **Revista Estudos Avançados**, v. 9, n. 23, p. 87-107, 1995.
- SILVA, Sandro Pereira. **Trajetória e Padrões de Mudanças Institucional no Programa de Alimentação Escolar.** Ipea, p. 13-14, 2019.

# OS EQUIPAMENTOS TECNOLÓGICOS AUXILIANDO COMO MEDIADORES NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Paola Kiara Guerreiro<sup>24</sup>

#### INTRODUÇÃO

O presente estudo procurou investigar como a utilização das mídias podem contribuir com a qualidade e com mudanças significativas no atual cenário educacional tecnológico e educativo.

Desta maneira, o objetivo está centrado na análise do uso das mídias: vídeo, projetor multimídia e rádio, os quais podem tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas para alunos em especial da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Bem como verificar se os recursos midiáticos podem contribuir com a aprendizagem e aguçar a curiosidade dos alunos na obten-

<sup>24</sup> Graduação: Licenciatura em Pedagogia — UFSCAR — Universidade Federal de São Carlos. Licenciada em Química — Unimes- Universidade Metropolitana de Santos. Licenciada em Matemática- ISEED- Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell. Licenciada em Física (em andamento)- Grupo Educacional Faveni. Zootecnista — UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) Pós — graduação: Especialização em Gestão Ambiental — Faculdade Padre João Bagozzi. Tutoria em Educação a distância- Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica- Faculdade Valorem. Mestranda: Ciências da Educação. Universidade Gran Asunción — UNIGRAN 2019-2021

ção do conhecimento. E, identificar quais mudanças significativas podem ocorrer no aprendizado dos alunos com o uso de recursos das Tecnologias da comunicação e informação (TIC). Com isto, foram realizadas observações por meio de pesquisas e estudos em diversas fontes analisando se a participação dos alunos é efetiva e significativa com o uso das mídias.

No trabalho com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), observam-se as dificuldades enfrentadas e muitas vezes a falta de estímulo ao aprendizado e estudo frente às aulas ministradas. Considerando a informação de que há inúmeras maneiras dos professores abordarem os temas pedagógicos propostos pelo currículo escolar para despertarem o interesse dos educandos, é imprescindível que as aulas não sejam consideradas monótonas e cansativas.

Portanto, este estudo observou sobre a influência das mídias na melhoria da qualidade das aulas para alunos jovens e adultos buscando desta maneira promover mudança significativa diante do atual cenário educacional tecnológico e educativo.

#### 1. BREVE HISTÓRICO E CONCEITOS DAS TIC'S

Na atualidade, com o avanço das TIC's existe um mundo fascinante e ao mesmo tempo misterioso. Este encantamento é traduzido pela possibilidade que elas nos dão no encurtamento das distâncias, no desvelamento de mundos desconhecidos, no acesso rápido à informação e ao conhecimento, na criação de mundo virtual entre tantas outras possibilidades que nem imaginamos poder existir.

A utilização da mídia na educação não é um fato tão atual assim se for avaliado alguns acontecimentos que compreende a história, como por exemplo, nas décadas de 50 e 60 que pode ser caracterizada como uma fase pioneira na utilização da mídia dentro do contexto educacional, principalmente na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá, assim a utilização de recursos midiáticos se justificam pelo fato de haver "uma preocupação com os aspectos políticos e ideológicos decorrentes da crescente importância das mídias na vida cotidiana e se refere mais à informação sobre a atualidade, principalmente política" (BÉVORT; BELLONI 2009, p. 1086).

De acordo com Bévort e Belloni (2009), o termo "mídia-educação" apareceu em 1960, "em particular na Unesco" surgiu para alfabetizar de

maneira mais privada, pessoas que tinham certa qualificação, mas o termo também foi usado para "exprimir a preocupação de educadores, intelectuais e decisores com a influência cultural destas mídias, os riscos de manipulação política, comercial e publicitária" e a consequente necessidade de desenvolver abordagens críticas (Gonnet, 2004, p. 23 apud Bévort; Belloni 2009, p. 1086).

De acordo com Guerreiro (2013), a afinidade dos jovens das gerações nascidas entre 1980 e 2000, com os novos *gadgets* (dispositivos eletrônicos portáteis como <u>PDAs</u>, <u>celulares</u>, <u>smartphones</u>, <u>leitores de MP3</u>, entre outros), associada ou provocada pelo ritmo frenético de inovação vivenciado hoje, cria a falsa impressão de que a tecnologia só chegou a escola no século 21.

Deve-se considerar, no entanto, que computadores fazem parte do ambiente escolar há quase duas décadas, lousas digitais estão presentes em instituições públicas e privadas há anos, e muito antes já tínhamos televisores, projetores e rádios. Todos esses aparelhos são tecnologia, assim como a caneta, o papel, o giz e a lousa "analógica" também o foram, cada qual a seu tempo.

# 1.1. AS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO E SUA MEDIAÇÃO ESCOLAR

Para Gomes (1999), do Instituto Paulo Freire apud Costa: "linguagem, comunicação e elementos comunicacionais formam um dos eixos fundamentais da proposta educativa para ajudar os sujeitos a libertar-se da manipulação e domesticação, desenvolvendo sua capacidade crítico-reflexivo" (COSTA, 2009, p.1).

E ainda como afirma Gadotti (1998) apud Costa (2009):

Freire buscava fundamentar o processo de ensino-aprendizagem através de ambientes interativos, através do uso de recursos audiovisuais reforçando a ideia do uso de novas tecnologias, principalmente o vídeo, a televisão e a informática. (COSTA, 2009, p. 1).

É importante observar que o uso da mídia na educação da EJA se torna mediadora entre o aprendiz e seu conhecimento, pode-se afirmar que essas ferramentas são indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, pois contribuem significativamente para que os conteúdos trabalhados em sala de aula sejam compreendidos.

Devido a sua forte presença na sociedade, as tecnologias influenciam a vida das pessoas, portanto vale ressaltar a importância das mídias como forma de Educação para a Cidadania, pois parte do concreto, da realidade dos alunos e com isso exigem da Educação um olhar atento, não podendo ficar imparcial aos acontecimentos do seu meio

Ao aliar a educação por meio da mídia com propostas que estejam embasadas na realidade dos educandos, visando não somente um processo de leitura crítica da mídia ou o processo de cognição interferido pela midiatização da sociedade, mas que estes alunos possam também fazer uso destes meios para o desenvolvimento de sua comunidade e para o fortalecimento de um sentimento de pertença, a mídia educação torna para si uma formação cidadã arraigada na reflexão crítica da realidade (DELIBERADOR; LOPES, 2011, p. 94).

A proposta do trabalho com a tecnologia na educação tem um papel importante no desenvolvimento de habilidades para atuar no mundo de hoje e comprometida a formação de um sujeito crítico que esteja engajado com sua realidade e com a construção de sua cidadania.

O sujeito que chega à Escola não está vazio, traz consigo histórias de vida que devem ser consideradas e respeitadas, sendo papel da Educação fornecer meios de ajudá-los na reconstrução do saber como forma de libertação,

Ponto importante sobre que refletir, constantemente, na discussão do problema da luta de libertação e da reconstrução nacional é o da posição das massas populares como sujeito, também, da sua história. O da sua presença política atuante, o da sua voz no processo da própria reconstrução [...] (FREIRE, 1989, p. 38).

Portanto, da escola espera-se uma postura de orientação quanto ao uso e manuseio desses recursos com intuito de cidadania, onde os alunos tenham um posicionamento coerente frente às questões que envolvam as mídias e com isso sejam capazes de agir no seu meio social com total tranquilidade e responsabilidade,

A cidadania pode ser entendida a partir das seguintes concepções: no campo da liberdade individual, a qual abarca a liberdade, a igualdade, a locomoção e a justiça; na participação e no exercício do poder político, por meio da participação política em todos os níveis como eleições, plebiscitos, participação em órgãos de representação (sindicatos, movimentos e associações); e por fim, os direitos sociais que abrangem direito e igualdade de usufruir um modo de vida digno, por meio do acesso ao patrimônio social ligado ao consumo, ao lazer, condições e direito a leis do trabalho, à moradia, à educação, à saúde entre outros (DELIBERADOR; LOPES, 2011, p. 91).

Atuar na sociedade com liberdade e responsabilidade é direito e dever de todas as pessoas, sendo que as mídias por estarem presentes em todos os setores da população podem contribuir, quando bem aplicados pela melhora da qualidade de vida e essa é também função da Escola, como diz Amora (2011, p. 27): "Formar alunos conhecedores dos meios de comunicação a ponto de poder interferir nos produtos oferecidos pelos veículos é um objetivo que devemos perseguir diariamente pelo processo escolar."

Porém, para essa Educação que se quer de qualidade, onde forme cidadãos atuantes e responsáveis, espera-se que a Escola esteja preparada e equipada com recursos midiáticos, que sejam Escolas modernas que desempenhem sua função de educar acompanhando as mudanças do tempo, uma vez que elas estão acontecendo e que as mídias já estão presentes na vida social como um todo.

E como irá a Instituição Escolar agir diante do desafio de aquisição e aplicação desses recursos, será

Integrando as tecnologias de informação e comunicação ao cotidiano da escola, na sala de aula, de modo criativo, crítico e competente. Isso exige investimentos significativos e transformações profundas e radicais em: formação de professores; pesquisa voltada para metodologias de ensino; nos modos de seleção, aquisição e acessibilidade de equipamentos; materiais didáticos e pedagógicos, além de muita, muita criatividade (BELLONI, 2009, p. 10).

Com isso entende-se, que mídia, educação e cidadania caminham juntas. Conforme Setton (2011, p. 7), verifica-se também que as mídias são "ferramenta pedagógica" na busca pela melhoria da qualidade da educação.

Outra análise importante a ser destacada é justamente essa: as mídias são "ferramentas pedagógicas", pois é importante ressaltar que para ter sentido na educação a tecnologia deve se adequar as práticas pedagógicas, o Livro Salto para o Futuro, publicado pelo Ministério da Educação, ressalta:

Essa prática pedagógica é uma forma de conceber educação que envolve o aluno, o professor, as tecnologias disponíveis, a escola e seu entorno e todas as interações que se estabelecem nesse ambiente, denominado ambiente de aprendizagem. Tudo isso implica um processo de investigação, representação, reflexão, descoberta e construção do conhecimento, no qual as mídias a utilizar são selecionadas segundo os objetivos da atividade (BRA-SIL, 2005, p. 43).

A mídia a ser utilizada deve ser um aparato a mais na realização do trabalho pedagógico do educador, ela será utilizada como um facilitador na transmissão dos conteúdos, sendo que o professor é o grande responsável pela escolha e mobilização da tecnologia a fim de satisfazer seus objetivos de trabalho. Ainda o segundo livro *Salto para o Futuro*, o professor tem a responsabilidade de conhecer e mobilizar a tecnologia segundo sua proposta pedagógica,

Evidencia-se, portanto, a importância da atuação do professor e respectivas competências em relação à mobilização e ao emprego das mídias, subsidiado por teorias educacionais que lhe permitam identificar em que atividades essas mídias têm maior potencial e são mais adequadas (BRASIL, 2005, p. 43).

Nota-se, portanto, que as mídias televisão, vídeo e projetor multimídia, por exemplo, por si só não têm a capacidade de mudar o quadro escolar, elas são ferramentas/instrumentos de aprendizagem, importantes e necessárias que o professor tem em mãos para auxiliá-lo no seu trabalho.

# 1.2. MEIOS DE COMUNICAÇÃO EM MASSA: COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

A televisão, assim como o vídeo, o rádio ou o projetor multimídia pode ser considerado como meios de comunicação de massa.

Por meios de comunicação de massa entendemos um termo que designa os meios tecnológicos, eletrônicos, digitais etc. que propiciam a mediação entre a mensagem (um filme) e o receptor (um jovem de camada popular). Isto é, são veículos responsáveis pela transmissão de alguma expressão cultural (SE-TTON, 2011, p.34).

As tecnologias televisão e vídeo são instrumentos presentes em praticamente todos os lares da sociedade, pode-se dizer que todas as pessoas têm contato direto com esses recursos midiáticos que servem como fonte de informação, comunicação, lazer e entretenimento, assim como suporte para transmissão de mensagens educacionais e culturais.

Seu uso na educação se justifica, de acordo com Napolitano (2002, p.12), "por sua indiscutível importância na sociedade, sua abrangência já que pode ser utilizada em todas as disciplinas, seja ilustrando aspectos históricos, humanos, sociais e científicos."

Televisão e vídeo estão intimamente ligados, um serve como aparato para o funcionamento do outro e sua importância está relacionada ao fato das mensagens serem transmitidas de maneira real e concreta que conseguem através das imagens e sons mexer com todos os sentimentos pessoais,

A televisão e o vídeo partem do concreto, do visível, do imediato, do próximo – daquilo que toca todos os sentidos. Mexem com o corpo, com a pele – nos tocam e "tocamos" os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som etéreo novamente. Pela TV e vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos (MORAN; MASSETO; BEHRENS, 2012, p. 37).

Na educação, o uso da TV e do vídeo deve ser vista como forma de comunicar-se melhor com os alunos, tanto crianças quanto adultas,

pois parte de seu conhecimento de mundo, os educandos conhecem e tem contato com essas mídias, por isso a comunicação será beneficiada. Comunicação essa que deve ser entendida como formas de professores e alunos se entenderem, compreenderem claramente um ao outro, e assim interagirem através de atividades trabalhadas em aula, o professor compreende as dúvidas e anseios dos alunos e os alunos compreendem a atividade pedagógica proposta, portanto, participa dela.

Porém, não se pode perder de vista o significado objetivo na proposta pedagógica do educador, Moran (1995) aborda em seu artigo "O uso do vídeo em sala de aula" alguns conceitos negativos e positivos do uso do vídeo na sala de aula, segundo ele o uso adequado do vídeo se dá quando ele é usado como: sensibilização, ilustração, simulação, conteúdo de ensino, produção, intervenção, expressão, avaliação, espelho e integração/suporte de outras mídias e o uso inadequado do vídeo se dá quando o vídeo é usado como: tapa-buraco, enrolação, deslumbramento, perfeição e só vídeo.

Somente o uso da televisão ou do vídeo sem nenhuma intenção pedagógica por parte do professor não tem utilidade, o vídeo "tapa buraco" utilizado muitas vezes por professores a fim de matar o tempo, não é capaz de transmitir qualquer tipo de informação aos alunos, que muitas vezes confundem seu uso com diversão e enrolação.

A utilização dessas ou qualquer outra tecnologia deve ser previamente planejada pelo educador que tem o dever de informar aos alunos os objetivos da atividade a fim de envolvê-los na aula e transformar o recurso em suporte de aprendizagem.

O professor então passa a desempenhar a função de mediador na aquisição do conhecimento, ele é o principal protagonista que leva o aluno a aprender de maneira mais dinâmica, como destaca Fontana (2009, p.1) em seu trabalho intitulado: "Uso das tecnologias em sala de aula — Televisão", defende a ideia de que "A integração das tecnologias de TV e vídeo ao processo de ensino aprendizagem requer do professor desempenhar nova função — a de protagonista dessa integração."

Conclui-se, portanto que a televisão e o vídeo não devem ser encarados como recursos que prejudicam a educação e sim como parceiros, Baccega (2002), diretora da revista Comunicação & Educação, refletindo sobre o uso da televisão na escola salienta,

É preciso deixar de encarar a televisão como inimiga, como suspeita, pelo fato de ela ser divertida – o que é divertido também pode educar; deixar de usar a televisão, o vídeo como meros "ilustradores" das aulas baseadas em linguagens escritas. Como vimos, a televisão traz outra linguagem, na qual o aluno está alfabetizado e que a escola precisa saber usar para obter êxito em seus objetivos (BACCEGA, 2002, p.5).

Com isso, levando em consideração que essas tecnologias fazem parte do cotidiano dos alunos elas podem ser grandes auxiliadoras no processo de ensino e aprendizagem quando o educador faz seu uso baseado num planejamento prévio, onde essas máquinas tornam-se aliada e não inimiga do processo educativo.

#### 2. O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos foi criada para atender uma parcela especial e específica da população, pois, sabe-se que apesar de ser bastante clara a lei no artigo 205 quando diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Por diversos motivos, muitos ainda não conseguem concluir seus estudos no tempo adequado. Gadotti e Romão citam "O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida..." (Cortez, 2001, p.38) "ser a raiz do problema do analfabetismo", sendo que essa explicação se aplica bem na realidade de muitas escolas, onde a grande maioria dos alunos tiveram a necessidade de interromper seus estudos para entrar no mundo do trabalho e pensando na melhor qualificação profissional, no aumento salarial e promoções no emprego sentiram a necessidade de retornar à Escola a fim de concluir seus estudos e, talvez, progredir em cursos profissionalizantes e superiores.

Pensando assim destaca-se a importância de um olhar diferenciado para a Educação da EJA, onde os alunos sejam vistos como pessoas adultas que estão procurando além do término dos estudos, melhores condições de vida.

Ainda segundo Gadotti e Romão o termo Educação de Adultos é usado "para referir-se a uma área especializada da educação" e ele pode ser definido, de acordo com a Declaração de Hamburgo,1997, cujo Brasil é signatário como aquele que,

Engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde as pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais [...] (SESI/UNESCO, 1999).

O alunado da EJA quando retorna aos bancos escolares traz consigo uma bagagem grande de conhecimento de mundo, conhecimento esse que precisa ser considerado e aproveitado pelos educadores. Paulo Freire escreve: "...uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer ao seu tempo. É se sentir, assim, um exilado no tempo." (FREI-RE, 1997, p.31). Volta-se, portanto ao pensamento anterior: a Educação da EJA, além de ensinar, tem a incumbência de valorizar as competências e habilidades adquiridas pelos alunos no decorrer do tempo.

Seguindo essa linha de pensamento, o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA destaca em sua página 10 que: "A Educação[...], [...] possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado."

A Educação para os jovens e adultos com a incumbência de proporcionar a inclusão dos sujeitos no seu contexto social através do enriquecimento de suas competências deve, segundo o Parecer 11/2000 atender três funções:

Reparadora: "[...] significa não só a entrada no circuito de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano."

Equalizadora: "A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e tantos outros segmentos sociais[...], A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada..., deve ser saudada com uma reparação corretiva."

Permanente: "[...] propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida...criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade." (MEC, p.7, 9 e11).

A Educação da EJA deve atender a todos independentemente da idade, proporcionar o acesso e permanência desses sujeitos, contemplando suas experiências e diversidades, em contrapartida, não se pode esquecer que esse atendimento deve ser oferecido com qualidade, pois não se trata apenas de oferecer o serviço, mas sim de oferecê-lo como forma de minimizar os prejuízos sofridos por uma clientela específica,

[...] há que se destacar a qualidade de que se deve se revestir a educação de jovens e adultos. Ela não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltado para uma clientela específica. (GADOTTI; ROMÃO, 2011. p. 65).

A qualidade do ensino da EJA é um aspecto importante de análise uma vez que muitos acreditam que os alunos voltam à escola apenas pelo diploma tão necessitado, portanto, uma preocupação maior em relação ao nível de qualidade.

Essa "clientela" que necessita de um olhar diferenciado trilhou caminhos diferentes da maioria dos alunos que frequentam os bancos escolares, mas, uma vez de volta procuram na Escola uma maneira de se destacar, querem recuperar o tempo perdido e o querem com qualidade. A Proposta Curricular da EJA primeiro segmento percebendo esse aspecto defende:

Do público que tem acorrido aos programas para jovens e adultos, uma ampla maioria é constituída de pessoas que já tiveram passagens fracassadas pela escola, entre elas, muitos adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema regular. Esta situação ressalta o grande desafio pedagógico, em termos de seriedade e criatividade, que a educação de jovens e adultos impõe: como garantir a esse segmento social que vem sendo marginalizado nas esferas socioeconômica e educacional um acesso à cultura letrada que lhe possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura (MEC, 2001, p.36).

Portanto, vê-se a necessidade de uma educação de qualidade que garanta aos estudantes a evolução e o aperfeiçoamento de suas habilidades, garantia de reintrodução na luta por melhores empregos e salários, pela busca de aprimoramento dos saberes em posterior cursos técnicos ou superiores, ou simplesmente garantir novos conhecimentos que sejam de utilidade na resolução de problemas do dia a dia, ajudando assim na formação cidadã,

É preciso reconhecer que o desenvolvimento da educação de qualidade deve ser intencionalmente planejado e voltado para os imperativos do mundo atual, tais como o desenvolvimento de um perfil de cidadania, a qualificação para a resolução de problemas, a interação com diferentes linguagens e a flexibilidade em relação as mudanças. Há um potencial humano para o aprendizado que precisa apenas de oportunidade para ser desenvolvido (PICONEZ, 2002, p.130).

Essa educação, que se quer de qualidade, deve ter seu olhar voltado aos alunos, todos os esforços devem favorecer o aprendizado dos Jovens e Adultos, Moran (2007) sabiamente diz: "O grande desafio da educação é ajudar a desenvolver durante anos, no aluno, a curiosidade, a motivação, o gosto por aprender." (2007, p.43). Esse é, portanto, o grande desafio: manter viva a "chama" do prazer em aprender.

Acredita-se que essa "chama" permanecerá acesa quando todos, educadores, gestores, secretário e chefes de governos busquem e desenvolvam propostas que prezem por uma educação de qualidade para a EJA.

### 2.1 OS ESTUDANTES DA EJA: UMA REALIDADE PARTICULAR.

Quem são os jovens e adultos que retornam à escola? O que eles querem? Quais são suas necessidades? É preciso conhecer, antes de mais nada, quem são esses sujeitos que merecem atenção especial dessa modalidade de ensino para, a partir daí realizar um trabalho adequado a suas necessidades, combatendo o modelo de escola excludente e discriminatória.

Uma sala de aula da EJA deve ser considerada heterogênea, composta por pessoas diferentes em todos os quesitos: idade, história de vida, anseios, desejos e motivos que os trouxeram de volta à Escola. Essas e outras questões precisam ser consideradas para se iniciar uma atividade com essa turma. O caderno do MEC "Alunos e alunas da EJA" faz uma reflexão acerca desse ponto,

[...] os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos... com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagens e estruturas de pensamento completamente variados. (MEC, 2006, p. 4).

A Escola, os educadores, tem uma exigência a mais para trabalhar com esses alunos, é primordial conhecê-los, conhecer suas histórias, dúvidas, anseios, para poder estimulá-los, levantar sua autoestima, minimizando assim os efeitos negativos de escola excludente que eles trazem como bagagem. O tratamento que a Escola oferecerá não podem, portanto, ser comparados com o tratamento oferecido na Escola Regular,

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história apenas começa... precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua "ignorância" lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p.47).

Esses alunos que chegam à escola estão "recheados" de experiências boas e ruins sendo essencial que a Escola e os professores conheçam essas

experiências, as frustrações e as aspirações para que a partir daí possam motivá-los e ajudá-los nessa nova caminhada acadêmica. Piconez (2002) defende uma escola que valorize as experiências extracurriculares e um professor que desenvolva seu trabalho a partir dos conhecimentos prévios desses estudantes, "Quando os alunos têm respeitados os seus conhecimentos prévios à escolarização, uma espécie de ponte pode ser criada para que a aprendizagem se torne cada vez mais significativa." (2002, p.130).

O educador fará a ponte entre o que o aluno já sabe, suas competências e habilidades e o que ele poderá atingir com sucesso sendo estimulado. Por isso, pode-se destacar a figura do professor como "ponto-chave" do sucesso desses alunos que retornam à escola em busca de novos saberes e experiências.

### 2.1.2. OS PROFESSORES DA EJA: MEDIADORES DO CONHECIMENTO.

De acordo com muitos estudos na área da Educação, pode-se afirmar que o professor é o principal agente de transformação educacional, como aponta Moran (2007) "Bons professores são as peças-chaves na mudança educacional." (2007 p.18), desempenhando papel de destaque na motivação dos alunos.

Motivação essa que é fruto da realização de um trabalho sério realizado com amor e dedicação onde o educador a partir da interação com os alunos conseguem despertar a curiosidade dos estudantes pelo gosto em aprender e com isso situá-los novamente ao contexto escolar.

Observa-se, no entanto, que cada vez mais educadores chegam às salas de aulas da EJA sem a devida formação específica para se trabalhar com essa modalidade de ensino. O professor da EJA, requer uma formação diferencial, como diz o Parecer n.º 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA,

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas a complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com

essa parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo (MEC, 2000, p.56).

Além da formação inicial e específica da área os professores precisam de uma formação que permitam a eles uma atuação compatível com as exigências que Educação de Jovens e Adultos requer.

Os cursos de formação e capacitação, como são chamados, darão suporte e bagagem para que os professores da EJA sejam capazes de desenvolver um olhar crítico e sensível, que priorizem o diálogo como pré-requisito para realização de seu trabalho, pois o diálogo entre educador e alunos é quesito primordial para que o educador consiga atingir seus objetivos.

Para Gadotti e Romão (2011, p.40) o diálogo é considerado como "a filosofia primeira, na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado [...]", e isso se explica devido as particularidades dessa modalidade de ensino que requer docentes com a sensibilidade de percepção das reais necessidades dos alunos, segundo Moran:

É importante termos professores/pais com amadurecimento intelectual, emocional, comunicacional e ético, que facilitem a organização da aprendizagem. Pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação (MORAN, 2007, p.29).

O papel do professor da EJA é definido por Piconez (2002) "como o mediador dos conhecimentos já construídos pelos alunos e suas novas relações com os conhecimentos 'científicos' veiculados pela educação escolar" (2002, p.96). Conhecer a realidade dos alunos e trabalhar a partir de seus conhecimentos prévios é a tarefa mais importante e desafiadora dos educadores em prol de transformar os obstáculos do passado em processos educativos.

Nessa tarefa árdua, alguns recursos podem ser usados em prol da melhoria da qualidade de ensino para alunos da EJA, a Proposta Curricular para a Educação da EJA, segundo segmento, aponta que a educação,

[...] precisa despertar e conscientizar alunos de todos os níveis e de todas as idades, motivando-os a aprender e mostrando a necessidade de aprendizado permanente. Nesse sentido, as Tecnologias da Informação e Comunicação são poderosos instrumentos aos quais os alunos da educação de jovens e adultos precisam ter acesso, percebendo que a comunicação oral e a escrita convivem cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, e que, por meio dedas, se pode compartilhar informações para a ampliação do universo cultural e a inserção social (MEC, 2002, p.96).

Levando em consideração a luta pela melhoria da qualidade de ensino e os meios de promover a inclusão social de jovens e adultos no contexto escolar percebe-se a necessidade de análise da influência das mídias como facilitadoras de aprendizagem desses alunos.

Com isso, entende-se que a Educação da EJA requer professores preparados e capacitados, que estejam aptos, inclusive para o trabalho com as mídias e as novas tecnologias para se estabelecer novas formas de ensinar e aprender, onde o diálogo deva ser visto como o fator preponderante para se estabelecer a ponte entre a curiosidade e o conhecimento.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças ocorrem concomitante com a evolução da humanidade. Porém, contemporaneamente, essas mudanças ocorrem numa velocidade vertiginosa, chegando ao ponto de, se não houver um acompanhamento diário dela, corre-se o risco de se perder nos trilhos dela.

E nestes novos tempos, a comunicação se transmuta por meio da utilização das TIC's, tornando-se um elo entre os homens e deste com as máquinas, chamada, conforme Primo (2005), "interação mediada por computador".

Diversos autores alertam que, a relação do ser humano consigo e com as tecnologias é um dos primeiros aspectos que necessita de uma análise e reflexão mais profunda. Deve-se pensar historicamente sobre essa relação para que se possa compreender melhor algumas das necessidades e dificuldades que se encontram atualmente no uso das TIC na educação e por ela, bem como, em outras áreas do conhecimento.

Através da pesquisa bibliográfica observamos a importância do uso dos recursos midiáticos nas aulas da EJA, como esses recursos tornam as aulas mais interessantes, ou seja, são facilitadores da aprendizagem.

É importante ressaltar que o educador é um mediador da aprendizagem, portanto, mediador dos recursos, daí a importância de se trabalhar de maneira a construir sua aula com aparatos tecnológicos e com isso atingir o público, o qual esteja trabalhando, portanto, os recursos devem ser preparados e não apenas jogados, o professor é o grande responsável pela escolha e mobilização da tecnologia em suas aulas a fim de satisfazer seus objetivos de trabalho.

Assim o conhecimento e sua construção entre os alunos passam a indicar com as novas tecnologias outra ideia e uma nova e diferente perspectiva de aprendizagem científica, transformando um mundo em que as leis científicas eram verdades absolutas e estavam centradas na ordem e na previsibilidade, em outro mundo onde estão, em primeiro plano a mudança, o novo, o aleatório e o imprevisto nos resultados.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORA, D, et.al. **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente**. *In*: FREIRE, W. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.
- BACCEGA, M. A. Televisão e escola: aproximações e distanciamentos. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 25. 2002, Salvador. **Anais.** São Paulo: Intercom, 2002. Disponível em http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/congresso2002\_anais/2002\_NP11BACCEGA.pdf. Acesso em: 25 jun. 2021.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BÉVORT, E, BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102,2009. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 17 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CED n.º** 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais

- para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF; Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: Proposta Curricular: Primeiro Segmento. São Paulo: Ação Educativa/MEC. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o futuro: Educação de jovens e adultos**. Brasília. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Alunos e Alunas da EJA**. Brasília/2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. /**Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSTA, O. P. **Mídias na Educação de Jovens e Adultos \* EJA\***. 2009. Disponível em: http://olgaportela.blogspot.com.br/2008/09/midias-na-educao-de-jovens-e-adultos.html. Acesso em: 29 maio 2021.
- DELIBERADOR, L. M. Y, LOPES, M F. Mídia Educação e a formação cidadã; análise das oficinas de rádio da escola municipal Olavo Soares Barros de Cambé-PR. Intercom **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação** São Paulo, v.34, n.1, p. 85-103, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/interc/v34n1/a04v34n1.pdf. Acesso em: 15 jun.2021.
- FONTANA, N. I. **Uso das tecnologias em sala de aula Televisão**. Disponível em: http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/ead/4/2. pdf Acesso em: 20 maio 2021.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se contemplam. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011.

- GUERREIRO, C. **Na ponta do dedo**. São Paulo: Editora Segmento, 2013.
- MORAN, J. M. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.
- MORAN, J. M. O vídeo em sala de aula. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm. Acesso em: 21 nov. 2021.
- MORAN, J. M., MASSETO, M. T, BEHRENS, M. A. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas: Papirus, 2012.
- MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.
- NAPOLITANO, M. Como usar a televisão em sala de aula. São Paulo. Editora: Contexto, 2002.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. **Educação escolar de jovens e adultos**. Campinas/SP: Papiros, 2002.
- SETTON, M. da G. **Mídia e Educação.** São Paulo: Contexto, 2011.

# BEBÊS INVISÍVEIS: O PAPEL SOCIAL DESTINADO A ESTES SUJEITOS

Ana Paula Ferreira Vargas<sup>25</sup>

### INTRODUÇÃO

O presente artigo reflete a respeito da visualização dos bebês na Educação Infantil, apontando para a necessidade de aprofundamento dos poucos estudos e ampliação dos mesmos que procuram entender os bebês em sua integralidade, com vistas a trazer à tona seu potencial ativo socialmente.

Os bebês no contexto social contemporâneo, ainda, sofrem com o esquecimento social quando são elaboradas políticas públicas e documentos legislativos que inferem sobre eles. Por mais que essa fala pareça contraditória, o que se quer dizer é que mesmo com a citação dos bebês nestes dois instrumentos, as suas especificidades não são contempladas.

Dessa forma, este artigo tem por função trazer os elementos que constituem como desafios para a visibilidade dos bebês, em virtude da ocupação, ou melhor dizendo, da não ocupação social devido a sua invisibilidade, com vistas a problematizar esta situação e promover o interesse por desvendar este terreno acerca de quem são os bebês que convivemos cotidianamente e como a escola tem uma função essencial em possibilitar momentos de aprendizagens que ampliem sua atuação com o outro e com o mundo, ressignificando seus saberes.

<sup>25</sup> Graduada em Educação Física pela UniFMU (2006); Cursando Pedagogia na FAEP (2021); Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São Paulo; Professora de Educação Física na rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Para isso, utilizou-se uma pesquisa de revisão de literatura com análise de artigos científicos que trazem a temática de maneira crítica e reflexiva, possibilitando o embasamento argumentativo desta pesquisa.

### 1. ESCOLA COMO UM LOCAL PARA OS BEBÊS?

A história que dá início a educação de bebês parte de momentos não muito distantes de discussão de gênero, em um momento em que a mulher começa a conquistar o seu espaço no trabalho, fruto de muitos movimentos e lutas sociais que apontaram para a igualdade de oportunidade. Anteriormente a isso, refletindo de uma maneira muito simplista, a mulher era visualizada como um sujeito que teria como sua responsabilidade a casa e a família. Seus dias e o seu papel eram delimitados desde o seu nascimento.

Não se pode deixar de evidenciar que os bebês aparecem em registros históricos, principalmente da Educação Infantil (história das creches), em destaque com a Roda dos Expostos como colocam Amorim e Moura (2013). Esta Roda era um espaço em que as famílias que desejassem dar seus bebês por qualquer motivo podiam se deslocar até um lugar que havia este equipamento, colocar o bebê e girar a roda, onde o bebê seria recebido por uma pessoa que daria os próximos encaminhamentos. Geralmente estas rodas estavam relacionadas a entidades religiosas, em sua grande parte católica.

Segundo Monteiro e Salluto (2019), a luta das mulheres trabalhadoras apontam para a necessidade de remodelar o sistema de assistência aos bebês e crianças bem pequenas, de maneira a dar possibilidade para se introduzirem em um mercado de trabalho. Ainda com muitos vestígios que traziam a mulher como um sujeito que deveria ser a principal responsáveis pelo cuidado dos bebês, esta começava a entrar em uma discussão de perda de sua especificidade quando este tempo com os bebês seria diminuído devido ao tempo destinado ao trabalho.

Com o estigma dos homens como provedores da família e a falta de apropriação de conhecimento sobre os cuidados com os bebês, foi possível, rapidamente evidenciar, que este não dividiria as responsabilidades com a mãe, principalmente, porque o padrão e cobrança sociais lhe impediam.

Pensando em dar as mulheres o espaço que estava sendo conquistado, inicia-se as primeiras reflexões sobre articulações que fossem capazes de garantir este recém-direito e os bebês começam a entrar na dimensão político-administrativa, como citam Monteiro e Salluto (2019) em resposta a esta demanda que surgira. Aparecem as iniciativas de cuidados com estes bebês enquanto as mães trabalhavam, que futuramente se tornariam as creches e, na atualidade, a inclusão desta na educação básica.

De acordo com Monteiro e Salluto (2019), os cuidados que deveriam ser dispendidos para os bebês estavam envoltos na necessidade materna e na dependência deles. As creches passam a ser criadas articuladas a Assistência Social sem que fossem visualizadas pesquisas ou questões que se encontravam associadas a educação, trazendo o claro viés de que estes espaços tinham a função de cuidar dos bebês enquanto as mães se encontravam no trabalho, ou seja, o direito não era do bebê, mas sim das mães. Essa visão da creche permeará e, ainda, permeia muitas questões que inferem em certa desvalorização da creche, as quais geram discussões sobre a função educacional destes estabelecimentos a partir do seu momento de inserção na educação.

Partindo desses pontos evidenciados e da afirmação do direito das mães trabalhadoras e não dos bebês, continua a saga de invisibilidade deles. Na perspectiva de Monteiro e Salluto (2019), é possível perceber que os bebês não são alvo de políticas públicas. As autoras mostram isso quando apontam que as normatizações voltadas para esta etapa da vida demoraram a sair, acentuando sua inferioridade diante das outras etapas de desenvolvimento. Quando elaboradas normatizações com o foco nesta faixa etária, os bebês ainda aparecem invisibilizados, quase esquecidos, com poucas citações e nenhuma especificidade, as quais são voltadas para a Educação Infantil como um todo, mas o texto se refere com maiores proximidades as crianças entre 3 e 5 anos de idade com referências a uma fase preparatória para o Ensino Fundamental.

# 2. BEBÊS ESQUECIDOS NA SOCIEDADE, ESQUECIDOS NA EDUCAÇÃO

Os bebês, para Amorim e Moura (2013), são ignorados quando se pensa nas possibilidades de elaborações de legislações, normativas, decretos, entre outros documentos mandatórios. Nestes espaços, que deveriam ser de garantia dos direitos dos bebês, se percebe a ausência deles como classe específica do desenvolvimento humano dotada de especificidades. Os raros momentos em que o termo bebês aparece são sempre dentro de um grupo maior e a terminologia funciona como uma forma de camuflar suas características que não são iguais aos das crianças.

Esses documentos quando trazem o termo crianças, não há muito tempo, incluíam os bebês dentro desta categoria, mas o que realmente acontecia e acontece é que, segundo Amorim e Moura (2013), não se sabe o suficiente sobre os bebês para poder trazer definições mais concisas sobre a atuação com este grupo e não parece haver interesse também.

Os bebês, na ótica de Barbosa e Gobbato (2017), para a dimensão econômica são improdutivos, ou seja, é um investimento caro e necessário sem que se tenha retorno, principalmente porque o nascimento de um bebê traz demandas para a mãe e para o Estado como o caso da licença maternidade. Outro fator é que se esquece que os bebês serão os futuros adultos e todo investimento, em um viés capitalista, renderá frutos em relação a inserção de trabalhadores no mercado de trabalho. É importante ressaltar que este artigo não defende a perspectiva capitalista, apenas reflete sobre esta situação social para promover análises a respeito da invisibilidade dos bebês e quais fatores são intervenientes para, mesmo depois de muito tempo do início da humanidade, continuar escondendo os bebês.

Ainda na ótica de Monteiro e Salluto (2019), quando se pensa em bebês e os estudos que falam sobre os mesmos, apesar de na contemporaneidade serem encontrados algumas pesquisas, estas se tornam irrisórias se comparadas a todas as outras faixas etárias, não se encontram construções lineares ou delimitadas que permitam conhecer melhor sobre os bebês, o que permite a percepção de que a falta de interesse ou dificuldade de compreensão sobre o mundo diferenciado dos bebês não são alvo do meio acadêmico e muito menos do meio político.

As bases que podem ser encontradas e que refletem as iniciais visões sobre bebê, as quais datam do início do século XX, de certa forma, foram fruto de algumas curiosidades de teóricos e não estão articuladas a educação. Para Monteiro e Salluto (2019), essas bases são pesquisas realizadas por outros profissionais como pediatras, psicólogos e biólogos, partem da necessidade de estabelecer etapas, fases e estágios de desenvolvimento,

mapeados e padronizados para se tornarem modelos para atuação daqueles que interagiam com os bebês. Mesmo que tinham como cerne outros interesses e não o educacional, estas pesquisas mostram que os bebês existem, que possuem necessidades e precisam de acolhimento.

Para Barbosa e Gobbato (2017), a perspectiva destes profissionais e suas respectivas áreas de conhecimentos tem por bases as etapas sequenciais de desenvolvimento universais. O ponto de observação se encontra em determinar fases que estão mais relacionadas a fatores biológicos do que as relações sociais com o outro, com o meio e quando pensadas nas interações, a vertente se volta ao papel do outro neste desenvolvimento dos bebês, como se não fossem incapazes de se desenvolverem por suas ações devido a sua dependência no saneamento de suas necessidades básicas que são relacionadas ao cuidar.

Tomando esses estudos como pilares e longe de pesquisas que se voltassem para o meio educacional, segundo Monteiro e Salluto (2019), o discurso educacional para os bebês passaram a utilizar destes como centro das concepções dos bebês. Porém, essa visão que tinha como eixo uma especificidade de pesquisas e áreas de conhecimento, não se detinham a aspectos que são essenciais para a educação, aqueles voltados para as dimensões sociais e afetivas.

Um dos exemplos de estudo que pode se configurar como uma exemplificação, segundo Amorim e Moura (2013) é a teoria do Apego de Bowlby de 1969. Nesta teoria, o enfoque se encontra na importância da constituição de vínculos afetivos entre os bebês e seus cuidadores. É uma teoria muito interessante, a qual pode ser utilizada na atualidade desde que se capte sua essência que diverge sobre o momento de sua constituição e do conhecimento da época que se tinha sobre os bebês. Essa dá uma pequena visualização para os bebês, porém como está atrelada a área de conhecimento da psicologia, a Teoria do Apego procura discutir elementos relacionados ao sentimento de proteção e segurança dos bebês com o outro, mais uma vez fazendo referência deste com a figura de adulto, acentuando sua dependência e fragilidade.

Para Amorim e Moura (2013), a teoria possui algumas problemáticas e em tom de crítica, as autoras colocam que o teórico idealizava a família como o principal lugar para essa constituição, enquanto as instituições educacionais se tornam um risco para a consolidação destes sentimentos.

Esse fator associado ao acima citado, mostra que os bebês ainda estavam longe de serem concebidos como potente e que o acolhimento educacional, de acordo com a teoria não se configuraria como um elemento saudável e eficaz para o desenvolvimento dos bebês. Porém, é interessante se apropriar de alguns conceitos que são difundidos por esta teoria, uma vez que eles podem construir saberes em relação a necessidade deste acolhimento que não é contemplado nos documentos normativos como uma real necessidade não só dos bebês, mas de todas as crianças da Educação Infantil em qualquer que seja sua faixa etária.

Com o passar dos anos, algumas questões passaram a ser levantadas como a necessidade de estudos que dissertassem sobre a infância em virtude do aumento das escolas de Educação Infantil e, em alguns países, do entendimento da importância de trazer as menores idades para a área educacional. Como abordam Monteiro e Salluto (2019), em 1998 na França, com a elaboração de um dossiê, surge a Sociologia da Infância com a abertura para estudos que fossem direcionadas ao papel social da infância. A área da Antropologia também começa a trazer estudos sobre as infâncias, mas não há referências específicas aos bebês e a base dos estudos são de compreender o papel social destes sujeitos, se voltando mais as crianças e não aos bebês, percebendo mais uma vez a exclusão desta etapa.

De acordo com Barbosa e Gobbato (2017), por mais que os estudos sobre infância tomaram parte dos espaços de reflexões sobre a educação, estes apesar de existentes são precários, apresentando um processo de ocultação social quando se fazem referências aos bebês. Isso aponta para a necessidade e urgência de reformular as imagens sociais dos bebês e não os visualizar como sujeitos secundários, o que acontece mesmo dentro da temática da infância, em que estes sujeitos são vistos como inferiores aos próprios integrantes do grupo, ou seja, as crianças.

Até hoje quando se busca sobre bebês e educação, a maioria dos materiais encontrados, conforme Amorim e Moura (2013), estão voltados aos cuidados destes, com orientações, em formato de guia sobre como proceder no contato com eles, o que traz pilares nos estudos mais voltados a pediatria, psicologia e biologia do que necessariamente com a pedagogia. Não se abre espaço para refletir como pensam, se comunicam e se expressam, continuam com a perspectiva de incapacidade, mesmo com discursos bonitos, porém vazios, sobre a potência dos bebês.

Este orientar está intrincado na centralização do adulto como responsável por dar uma atenção individualizada aos bebês, o que, claramente, é inviável quando se possui uma turma com a quantidade atual da relação adulto-criança defendida pelos sistemas educacionais. A análise das ações no coletivo não tem propriedade, segundo Barbosa e Gobbato (2017), não como forma de delimitar as ações, mas como maneira de ampliar o conhecimento dos professores para criarem situações de estimulação que favorecem as interações e um construção de conhecimento infantil por meio de suas possibilidades de ações.

Ao fazer estas reflexões sobre a inexistência ou a mínima existência do termo bebês como um sujeito social, Monteiro e Salluto (2019) fazem uma crítica ao ressaltar que estas apontam para eles como sujeitos associais, mostrando que apesar das pesquisas, os bebês continuavam na zona da invisibilidade. Esse ponto de observação vem assessorado pelo viés de que falar de infância é algo muito amplo e não contempla as características dos bebês. Não dá para trazer uma generalização ou o pertencimento a um grupo se não são entendidos em sua integralidade como sujeitos pertencentes e transformadores do ambiente social.

### 3. DESAFIOS PARA A VISIBILIDADE DOS BEBÊS

Um dos desafios de uma pesquisa mais específica sobre os bebês, citado por Barbosa e Gobbato (2017), é que os bebês são objetos de estudos e não participantes das pesquisas. Por meio da análise e observação das ações dos bebês, tomando-os como integrantes e participantes ativos no processo do seu desenvolvimento, será possível entender melhor suas comunicações e expressões, o que dá vertente para sua visibilidade.

Em continuidade, Barbosa e Gobbato (2017) afirmam que os bebês são vistos como seres em falta, ou seja, sujeitos que estão em processo de humanização. Quando se pensa desta forma, reforça-se a ideia de que não se nasce humano, precisando de intervenções de um adulto para que seja constituído essas ações humanas. Muito desta visão se dá pela crença de que os bebês são incomunicáveis, uma vez que não possuem a oralidade desenvolvida. Dentre as teorias desenvolvidas, uma muito antiga, mas que faz parte do pensamento de vários indivíduos ainda na atualidade, é que sem fala não há pensamento e está errônea

justificativa acaba por invisibilizar ainda mais os bebês, pois são concebidos como isentos de um pensar.

Com essa mesma perspectiva, Barbosa e Gobbato (2017) colocam que os bebês aparecem como seres não sociais, como se eles não participassem da sociedade, não se transformassem com ela e não modificassem o meio com sua agência potente. Isso se encontra relacionado com a ótica de serem sujeitos frágeis e dependentes, precisando do outro para atuarem na sociedade.

A falta de uma definição suscinta sobre o que é um bebê parece ser um dos possíveis desafios para sua visibilidade. A conceituação parece materializar o sujeito, mas, como evidenciam Monteiro e Salluto (2019), não é necessário defini-lo totalmente para que se perceba que está presente, que faz parte do ambiente social e com ele interage.

Este pequeno sujeito, de acordo com Barbosa e Gobbato (2017), configura-se para muitos como o oposto do adulto, o que revela uma condição de inferioridade. Parcela da constituição desta visão se dá pela não compreensão de que os bebês se comunicam, não pela linguagem oral, mas por uma infinidade de linguagens, as quais atestam para um sentimento de incapacidade no adulto, pois ele não consegue efetivar a comunicação. Para minimizar este sentimento de incapacidade, opta-se por ignorar que estes pequenos seres humanos possam ter saberes tão particulares em relação a sua visão de mundo.

O bebê, segundo Monteiro e Salluto (2019), não é visualizado por si dentro de um espaço social, mas pelo outro como referência a sua existência. Sobre isto, as autoras querem dizer que ao fazer questionamentos "Como onde está o bebê?", a resposta sempre vem acompanhada de outro sujeito como no colo da mãe, ao lado do pai e assim por diante, reforçando sua dependência como algo inerente e exclusivo desta etapa.

É importante, de acordo com Monteiro e Sallluto (2019), que a reflexão sobre a referência do outro não seja tomada como fala de necessidade de excluir este da relação, uma vez que mostra que o bebê interage e está sempre em interação com o meio, mas sim favorecer que assumam seu pertencimento ao mundo e como um dos sujeitos desta relação, fazendo referenciações a si e não ao outro quando os questionamentos estão centralizados no bebê.

De acordo com Barbosa e Gobbato (2017), é urgente que se tenha a compreensão de que os bebês se comunicam em múltiplas linguagens como é bem abordado por Malaguzzi. Essa comunicação é a mais pura manifestação da pluralidade de formas que o ser humano possui para expressar seus pensamentos, sentimentos, sensações, mas como o próprio teórico diz, dentre as muitas linguagens humanas, são retiradas todas e valorizada apenas a linguagem. Entender que os códigos linguísticos e enigmáticos dos bebês são suas formas de interagir com o mundo e atestar sua proteção atitudinal e reflexiva sobre ele, é fundamental para dar espaço para observações mais profundas sobre quem são estes sujeitos.

Diante disso, é possível visualizar a essencialidade da escuta. Para Monteiro e Salluto (2019), uma escuta sensível, aquela que vai além da comunicação oral, que remeta as necessidades dos bebês e as suas múltiplas linguagens como formas de ver, entender e se comunicar com o meio e com o outro, parte de uma observação que visualiza os bebês como potentes e ativos socialmente, os entendendo como informantes capazes.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa foi possível observar que a invisibilidade dos bebês vai muito além do tempo e espaço e perpassa os muros das escolas. A sociedade como todo tende a marginalizar este grupo, usando como discurso que sua fragilidade, dependência e não comunicação verbal levam pouca ou nenhuma necessidade de construir delimitações em torno deles.

Os bebês esquecidos socialmente são parte das reflexões que precisam ser elencadas para trazer motivação para que novas pesquisas sejam constituídas, novas formas de ver e pensar sobre a infância e a inserção dos bebês nos estudos inerentes a ela. Enquanto os bebês forem deixados de lado e a eles serem atribuídos funções ainda assistencialistas, mantem-se o estigma de sua incapacidade, não porque eles passarão a se cuidar sozinhos, mas sim por demonstrar que a única necessidade que possuem é de serem cuidados.

A escola, nesse cenário, apenas está reproduzindo o que a sociedade tem lhe imposto. Apesar deste ser um dos primeiros espaços em que os bebês têm um canto mais acolhedor para ele, longe de seus lares, continuam invisibilizados no que concerne a aspectos mais consolidados e palpáveis sobre como este meio educacional deve proceder diante das suas especificidades, especificidades estas ainda desconhecidas, o que gera a manutenção destes bebês no abandono.

Dessa forma, torna-se fundamental que as pesquisas em torno dos bebês sejam maximizadas, que o tema se torne interessante, que os pesquisadores da infância se envolvam com as problematizações que evidenciam os bebês, para que iniciando um movimento de luta em defesa para sua visibilidade, estes conquistem seu espaço social e deem subsídios para o desenvolvimento de trabalhos na educação que valorizem a sua presença, respeitando suas especificidades.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, Kátia Souza e MOURA, Gabriela Garcia. A (in)visibilidade dos bebês na discussão sobre acolhimento institucional. **Psicol. Estud**, v. 18, n. 2, 2013.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira e GOBBATO, Carolina. A (dupla) invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas na Educação Infantil: tão perto, tão longe. **A criança na creche**, v. 4, n. 1, 2017.
- NACIMENTO, Anelise Monteiro do e SALUTTO, Nazareth. Onde estão os bebês? Reflexões para sua construção conceitual a partir de um debate interdisciplinar. **Áltera**, João Pessoa, v. 1, n. 8, p. 14-37, 2019.

## A EDUCAÇÃO COMO MECANISMO DE INSERÇÃO DA JUVENTUDE NO MERCADO DE TRABALHO

Joselaine Severo Carlotto<sup>26</sup> Jaine Cristiane Wentroba<sup>27</sup>

### INTRODUÇÃO

A educação é um mecanismo de inserção de jovens no mercado de trabalho, pois através dela eles têm a oportunidade de mudar de vida. O jovem almeja conquistar seu espaço na sociedade, porém não nunca foi tarefa fácil, pois muitas vezes são afetados pelo contexto adverso no mercado de trabalho, que normalmente estão em desvantagens devido à falta de experiência e oportunidade. Um outro problema é que os jovens são obrigados muitas vezes a ajudar no sustento da família, tendo que abandonar a escola, nisso contribui-se a taxa de analfabetos entre os jovens brasileiros (RAMOS; ARAÚJO, 2013).

Para Abramo (2007), o trabalho e a educação devem ser o foco principal acerca das discussões de políticas públicas para a juventude, é nessa perspectiva que são direcionadas as políticas de educação e a profissionalização voltadas aos jovens. A empregabilidade para os jovens é uma grande preocupação deste segmento, onde se tornou necessário ser discutido na sociedade.

<sup>26</sup> Mestrandas em Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, campi Cerro Largo, RS. Bolsistas DS Capes.

<sup>27</sup> Mestranda em Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campi Cerro Largo, RS. Bolsistas Capes.

Um dos caminhos mais importantes para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade e o direito à liberdade é pela educação. Como retratado por Amartya Sen (2003, p. 21-22):

Não estar apto a ler ou escrever, ou contar e se comunicar, é um meio de privação [...] Qualquer país que negligencia a educação fundamental tende a fadar suas pessoas analfabetas ao acesso inadequado às oportunidades do comércio global.

O direito à educação faz parte da segunda geração dos direitos fundamentais, relacionada às liberdades positivas, reais ou concretas que se associam ao Estado do bem-estar social. O Estado liberal assume o papel de agente conformador da realidade social. As políticas públicas brasileiras impõem ao Estado a obrigação de garantir aos cidadãos os direitos à saúde, educação, trabalho, alimentação e assistência social (SARMENTO, 2006).

Partindo dessa perspectiva, o artigo apresentado é fruto de pesquisas em livros, artigos e sites a respeito da inserção da juventude no mercado de trabalho.

No que diz respeito ao método de pesquisa, esse trabalho se fundamenta na base de pesquisa qualitativa com natureza descritiva, para isso foi realizada uma revisão sistemática integrativa da literatura e outros meios que deram suporte para este trabalho, portanto buscou a elaboração de uma síntese, capaz de criar uma ampla compreensão acerca do estudo do tema a ser tratado.

Neste sentido, o artigo está estruturado em tópicos, o primeiro apresenta o panorama atual da educação dos jovens no Brasil, o segundo traz algumas políticas públicas de apoio aos jovens, e o terceiro mostra um pouco da realidade dos jovens e do mercado de trabalho para eles e por último as considerações finais.

# 1. PANORAMA ATUAL DA EDUCAÇÃO DOS JOVENS NO BRASIL

Na convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), uma das mais correntes no Brasil, fica claro que o jovem é a pessoa de 15 a 24 anos,

devido ser nesse período que se alcança maturidade biológica, psicológica e social para compartilhar as relações do mundo adulto. Nesse contexto, entra a educação como importante fator de melhoramento das relações e aperfeiçoamento para inserir essas pessoas no mercado de trabalho, mas, infelizmente, nem todos conseguem ter acesso a ela ou até mesmo finalizar os estudos.

Segundo a Agência IBGE Notícias (2020), em 2019 mais de 70% dos adolescentes de 15 a 17 anos estavam na etapa escolar adequada, e quase 75% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam atrasados ou haviam abandonado os estudos. Destacam-se entre os principais motivos dos jovens abandonar ou nunca frequentar a escola a necessidade de trabalhar e o não interesse. Para pessoas do sexo feminino, destacou o não interesse em trabalhar, seguido de gravidez, trabalho e afazeres domésticos.

"Em todas as grandes regiões, precisar trabalhar e o não interesse em estudar alcança cerca de 70% dos jovens, sugerindo a necessidade de medidas que incentivem a permanência dos jovens na escola" (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2020, n.p).

O nordeste brasileiro é a região mais afetada nesse sentido, onde três em cada cinco adultos não completaram o ensino médio, corresponde a 60,1%, já nas regiões sudeste e centro-oeste mais de 50% da população de 25 anos ou mais completaram o ensino médio. Segundo o IBGE (2020), as mulheres de 15 a 17 anos têm uma taxa maior de frequência no ensino médio do que os homens da mesma idade. Outro fator que altera o percentual de garotos e garotas na escola, é a cor ou raça, sendo que pessoas da cor branca frequentam mais o ambiente escolar do que pessoas pretas ou pardas.

Já entre jovens de 14 e 24 anos, 20,2% deles não completaram alguma fase da educação básica, seja por abandonarem a escola ou nunca terem frequentado ela. Mas o marco mesmo de abandono à escola se dá aos 15 anos, quando os jovens iriam entrar no ensino médio, quase dobrando o percentual de desistência.

Tartuce *et al.* (2018, p. 487) afirmam que "esse quadro de distanciamento entre a escola e o universo juvenil certamente tem repercussões sobre as percepções dos jovens em relação ao sentido que encontram na escola de ensino médio e sobre as motivações que os fazem ou não nela permanecer".

O conhecimento escolar adquirido pelos jovens na escola lhes será útil num futuro bem próximo na escolha de um emprego melhor. No Brasil a evasão dos jovens da escola se dá entre os mais pobres, já que precisam auxiliar nas despesas em casa ou muitas vezes não tem condições para frequentar uma escola mesmo que gratuita.

Segundo o site Todos pela Educação (2021, n.p):

O Brasil tem um grande desafio em garantir a qualidade na Educação Básica, mas não avançaremos nessa pauta se não enfrentarmos as desigualdades. Principalmente considerando o contexto social do Brasil, em que para milhões de crianças, a Educação é a única chance para melhorar as suas vidas e a de suas comunidades. Portanto, é a única chance que temos como país de mudar profundamente nosso futuro.

E para manter os jovens na escola o governo propiciou uma grande reforma no Ensino Médio em 2017, onde a educação deixa de ser uma formação separada e se torna um componente opcional. Desta forma,

[...] a reforma tem como objetivo melhorar a qualidade, alinhar o currículo e os métodos de ensino com as necessidades dos alunos, oferecer mais opções e tornar o Ensino Médio mais atrativo e engajador – um requisito fundamental, dadas as altas taxas de evasão nessa etapa da escolarização (OCDE, 2021, p. 50-51).

Na atualidade a crise da Covid-19 somou-se aos fatores de exclusão dos jovens mais vulneráveis da escola devido à falta de condições básicas para assistirem as aulas on-line, o que fez com que eles perdessem oportunidades de aprendizados importantes e aumentasse as lacunas entre os alunos (OCDE, 2021). Dessa forma, é preciso reinserir os jovens na escola, pensando em planos de recuperação para esses alunos para que possam continuar os estudos e ter melhores oportunidades de emprego no futuro.

### 1.1. AS POLÍTICAS DE APOIO PARA OS JOVENS

Infelizmente os jovens são afetados diretamente pelo contexto adverso do mercado de trabalho, uma vez que, normalmente, já estão em situa-

ção de desvantagem devido as suas características específicas, como a falta de experiência e a busca de experimentação. Para Pereira e Junior (2012), os jovens brasileiros veem sido afetados pelo modelo econômico adotado nas últimas décadas, e que por consequência veio a exclusão social, mas isso, soma-se devido ao baixo conhecimento do poder público sobre a realidades dos jovens, e que muitos casos provocam um desencontro entre as demandas dos jovens e as políticas públicas.

Durante muito tempo, as políticas públicas voltadas para os jovens eram restritas ao universo jovem ou adolescente, mas só a partir dos anos 90 que a juventude vem buscando uma visibilidade e ganhando força para ocupar o espaço na sociedade.

Conforme Frigotto (2004, p. 10):

As políticas públicas relacionadas ao trabalho e à educação dos jovens brasileiros da classe trabalhadora são, no plano econômico social e ético-político, tão imprescindíveis quanto complexas. [...] O caráter imprescindível das políticas públicas deriva da necessidade real para milhares de jovens de ingressar precocemente na luta pela sobrevivência em face do monstrengo social em que nos transformamos.

As Políticas Públicas tornaram-se a ser necessário discutir na sociedade, academia, empresa e classe política, para o desenvolvimento de estratégias e a formulações de novos caminhos. Neste sentido, Souza (2006, p. 26) deixa claro que

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente).

A Política Pública é uma ação intencional com objetivo a ser alcançado, embora ela tenha impactos no curto prazo é uma política de longo prazo. As políticas públicas (policies), por sua vez, são outputs, resultantes das atividades políticas (politics), que somam um conjunto de ações e deci-

sões requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar uma decisão (RUA, 2009).

Por muito tempo, não se tinha políticas públicas e nem um atendimento voltado para a juventude, mas foi somente na década de 1980 e 1990 que os estudos voltados para a juventude trouxeram um olhar para a diversidade e começaram a chamar a atenção (CASTRO, 2009). Ainda (ABRAMO, 1997) salienta que foi na década de 1990 que a juventude começou a chamar atenção no seu papel na sociedade, seja pelo meio acadêmico, seja pela opinião pública.

O jovem vem cada vez mais buscando seu espaço na sociedade e querendo ter voz, nisso resultou numa demanda política específica para juventude, com espaços de participação e que seus anseios sejam atendidos, portanto o diálogo em grupos de poderes públicos, os movimentos sociais e os partidos políticos e as organizações não governamentais são um meio importante de se buscar políticas públicas para a juventude, onde se espera proteção social e oportunidade de desenvolvimento (AQUINO, 2009).

Com o forte aumento de desemprego entre os jovens, alguns meios de programas reforçam a ênfase de políticas para esse grupo, porém é importante que o jovem saiba tais programas e políticas, e saber os critérios de participação é fundamental para os jovens que buscam a oportunidade do primeiro. Podemos destacar um deles que é o Programa do Jovem Aprendiz, que é um programa do Governo Federal que incentiva as empresas a contratarem os jovens contribuindo assim com a aprendizagem do mesmo (ANDRADE; JESUS; SANTOS, 2016).

Conforme o Decreto Federal n.º 5.598/2005, em seu art. 2°, "Aprendiz é o maior de quatorze anos e menor de vinte e quatro anos que celebra contrato de aprendizagem nos termos do art. 428 da Consolidação das Leis do trabalho – CLT" (BRASIL, 2005).

Para Andrade, Jesus e Santos (2016, p. 47),

O Programa Nacional de Aprendizagem é uma iniciativa do governo federal que, a partir de políticas públicas, visa inserir jovens maiores de 14 anos no mercado de trabalho, fazendo com que sejam criadas oportunidades para que estes jovens adentrem, desde

cedo, no mercado de trabalho, buscando conciliar trabalho e estudo, conforme exigência das leis trabalhistas.

Outro programa importante, é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, este programa foi criado em 2011, pelo Governo Federal, teve como objetivo ampliar a oferta dos cursos profissionais e tecnológicos de nível médio e de formação inicial. Como os demais programas, o Pronatec está voltado para os jovens que não têm condições financeiras para ingressar em cursos técnicos. Esses cursos são ofertados pela rede pública federal, Senai e Senac (SILVA; COSTA, 2019).

### 1.1.1. A JUVENTUDE E O MERCADO DE TRABALHO

A temática do emprego juvenil é discutida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) na perspectiva de que "A necessidade de políticas públicas com um foco específico sobre os jovens e suas oportunidades no mercado de trabalho têm chamado cada vez mais a atenção dos governos em todo o mundo" (EMPREGO JUVENIL, n.p).

Tal como disposto no website da entidade:

Em 2012, durante a 101ª Sessão da Conferência Internacional do Trabalho, a OIT alertou que o mundo corre o risco de perder uma geração inteira se a crise de emprego juvenil não for enfrentada com urgência. A Conferência aprovou o documento "A Crise do Emprego Jovem: Um Apelo à Ação", que recomenda uma série de medidas, como enfrentar o desajuste entre a oferta e a demanda de qualificação para os jovens, melhorar os sistemas de aprendizagem e promover a capacidade empresarial dos jovens. Além disso, a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável da ONU inclui metas relacionadas à juventude, incluindo a promoção de emprego pleno e produtivo e trabalho decente para jovens e a redução da proporção de jovens sem emprego, educação ou formação (EM-PREGO JUVENIL, n.p).

Publicação da OIT dedicada a analisar as principais tendências mundiais para o segmento salienta que "Apesar de la ligera recuperación económica, la tasa de desempleo juvenil sigue siendo alta y la calidad del empleo preocupante" (TENDENCIAS MUNDIALES DEL, 2017, p. 02).

Isso, em razão de que "[...] La participación de los jóvenes en la fuerza de trabajo ha disminuido drásticamente en los últimos 20 años. Asimismo, muchas mujeres y hombres jóvenes están fuera del mercado laboral por razones otras que la educación" (TENDENCIAS MUNDIALES DEL, 2017, p. 2).

No que tange à realidade brasileira, a Organização Internacional do Trabalho registra que "Cerca de 22% dos jovens não estão estudando nem trabalhando, sendo que os mais afetados são as mulheres e os negros ou pardos" (EMPREGO JUVENIL, n.p).

De igual forma, a OIT ressalta que "As jovens mulheres que não estão estudando nem trabalhando dedicam, em média, mais de 26 horas por semana ao trabalho doméstico, enquanto que entre os jovens homens essa carga é de menos de 11 horas" (EMPREGO JUVENIL, n.p).

Entre as questões determinantes para o acesso dos jovens a postos de trabalho satisfatórios, Daniel, Santos e Lima argumentam que

Para os indivíduos, melhor qualificação profissional representa perspectivas de melhorias salariais, melhores condições de trabalho e menores chances de estar desempregado. Cumpre destacar que existe um gap entre a decisão de estudar e os retornos que são oriundos deste investimento, de modo que a escolha não ocorre sem a imputação de algum ônus. Em geral, os indivíduos que optam por aprimorar sua formação intelectual necessitam abdicar de um determinado tempo, que seria destinado para trabalho ou lazer (2014, p. 129).

Para esses autores, parece claro que "o ingresso precoce no mercado de trabalho tem sido um dos fatores relacionados à menor frequência de jovens nas escolas de países emergentes em comparação às economias desenvolvidas" (DANIEL; SANTOS; LIMA, 2014, p. 130).

Como consequência desse processo,

Observa-se que a situação dos jovens difere das demais subpopulações, pois dado o baixo ou inexistente nível de experiência, além de outras peculiaridades, como o *trade-off* entre trabalhar e estudar, interferem tanto na possibilidade do jovem inserir-se no mercado de trabalho quanto nos rendimentos auferidos (DANIEL; SANTOS; LIMA, 2014, p. 130).

Durante os mandatos de Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Roussef à frente do Governo Federal, o que se percebeu, no intuito de enfrentar tais problemáticas, foi um movimento em direção ao que Pochmann qualifica como uma "opção de conceder forte ênfase às políticas sociais" (2013, p. 154).

Tal como enfatizado pela mesma fonte:

[...] Isso implicou romper com a perspectiva dos governos neoliberais dos anos de 1990, quando predominou a versão de que o Brasil não poderia elevar o valor real do salário-mínimo, já que supostamente isso geraria mais informalidade e desemprego no mercado de trabalho, assim como o avanço nos programas sociais supostamente provocaria a quebra da Previdência Social e a desorganização das finanças públicas. Somente a desregulamentação das leis sociais e trabalhistas permitiria, nessa perspectiva, fazer com que as empresas contratassem mais trabalhadores (POCHMANN, 2013, p. 154).

Dados divulgados pela Organização Internacional do Trabalho revelam que, em 2016, cerca de 23% da população brasileira era formada por jovens, sendo que pouco mais da metade deste contingente (52,5%) tinham ocupação remunerada no período.

O nosso país registrava, até 1999, a quinta maior população juvenil do mundo, com 30,8 milhões de jovens, ficando atrás, apenas, da China, Índia, Indonésia e Estados Unidos. Na análise de Pochamnn (2000, p. 12):

No fim do século 20, o mundo registra quase 20% de sua população total formada por jovens na faixa etária de 15 a 24 anos. No ano 2000, a população juvenil estimada é de 1,2 bilhão de pessoas, de acordo com o Fundo das Populações das Nações Unidas. Em 2010, deverão ser 1,5 bilhão na faixa etária de 15 a 24 anos para uma população mundial estimada em 7,9 bilhões de pessoas, o que representa 19% do total. A taxa de expansão da população juvenil encontra-se em queda, mas deverão ser cerca de 300 milhões de

jovens incorporados a mais no total da população nos próximos 10 anos. Entre 1980 e 2000, a taxa de crescimento da população juvenil foi de 278 milhões de pessoas.

No caso brasileiro, Pochmann (2000, p. 12) destaca que

Os jovens com idade entre 15 e 24 anos representam um pouco menos de 1/5 do total da população brasileira. Dos 30,8 milhões de jovens brasileiros, 80% encontram-se no meio urbano e 20% no meio rural. Dos jovens que moram nas cidades, 79,2% são do sexo masculino e 81,5% são do sexo feminino.

O mesmo autor ainda comenta que sem dúvida essa evolução e representação da juventude no total da população do país reflete, em grande parte, na transição demográfica ocorrida nas últimas décadas.

E conclui Pochmann (2000, p. 18), ao considerar que

No ingresso do novo milênio, a faixa etária de 15 a 24 anos tende a representar aproximadamente 10% do tempo de vida do brasileiro. Apesar de significar menos participação no tempo de vida total das pessoas, essa faixa etária não deixa de ser estratégica do ponto de vista individual e da perspectiva de uma nação. É na juventude que se conforma uma estratégia mais clara do tempo livre e da trajetória ocupacional do ser humano.

Como amplamente reconhecido na produção acadêmica relacionada ao desenvolvimento, a qualificação educacional e técnica de uma população concorre, em larga medida, para o alcance de indicadores significativos de renda e consequente qualidade de vida, vide os estudos recentes sobre as práticas de redução da desigualdade levadas a cabo pelos governos Lula e Dilma.

Abraçada por entidades como a Fundação Gaúcha do Trabalho e Ação Social (FGTAS), tal lógica de enfrentamento de pendências históricas como a que determina a entrada dos jovens no mercado de trabalho resultou em benefícios diretos para milhares de cidadãos, atendidos por programas formatados de acordo com sua realidade imediata.

Cabe ressaltar, sobre a fundação pública de direito privado em destaque, que

O Rio Grande do Sul foi o primeiro Estado a firmar convênio com o Ministério do Trabalho para a implantação do SINE, que tem como função oferecer serviços de intermediação de mão-de-obra, seguro-desemprego, geração e análise de informações sobre mercado de trabalho, projetos de emprego e renda e qualificação profissional. O Governo do Estado, através da FGTAS, gerencia e garante o aparato institucional para a operacionalização do Sistema através das Agências FGTAS/Sine (QUEM SOMOS, n.p).

Este mesmo órgão coordena e desenvolve o Programa Gaúcho do Artesanato que incentiva a profissionalização e fomenta a atividade artesanal com políticas de formação, qualificação e apoio à comercialização, e também administra o Vida Centro Humanístico que oferece atividades de inclusão social voltadas às crianças, adolescentes, aos jovens e aos idosos por meio de ações de saúde, educação, esporte, lazer e cultura, além de eventos abertos à comunidade em geral.

A extinção do Ministério do Trabalho, em 1º de janeiro de 2019, e as mudanças trazidas pelo governo Bolsonaro, em curso, no entanto, tem provocado dúvidas entre diversos setores, no que toca à manutenção dos programas orientados à qualificação e o acesso dos jovens ao mundo do trabalho.

Com um ideário muito distinto daquele mantido no país durante a última década, o novo modelo de gestão — pautado no enxugamento do papel do Estado e na redução/corte de investimentos em áreas prioritárias, como a Educação — a gestão em curso não parece ter em perspectiva os modelos já estabelecidos, o que abre margem a especulações sobre os rumos da empregabilidade no país para os próximos anos.

De qualquer forma, no Rio Grande do Sul subsistem iniciativas como a denominada "Ação Jovem", mantida pela FGTAS com vistas a

Apresentar ao seu público-alvo, o trabalho e os serviços realizados por esta fundação e, ao mesmo tempo, possibilitar ao jovem estudante o encaminhamento da carteira de trabalho e Previdência So-

cial-CTPS e a realização de cadastro no Sistema de intermediação de Mão de Obra (HOJE TEM "AÇÃO, 2019, n.p).

Implementadas em diversos municípios do RS, as atividades inerentes à "Ação Jovem" se somam às diversas iniciativas mantidas tanto em nível federal quanto municipal, no intuito de oferecer aos jovens alternativas para a inserção no mercado de trabalho.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas vezes os jovens são obrigados a ocupar uma vaga precoce no mercado de trabalho para colaborarem nas despesas próprias ou da família, o que acaba atrapalhando os estudos para sua formação, engrossando as fileiras de analfabetos e comprometendo toda sua carreira de trabalho. Portanto, a educação deve ser voltada para a juventude, onde há uma necessidade, proporcionando ao jovem uma formação para que ele possa ser inserido na sociedade sendo protagonista das suas próprias escolhas frente ao mercado de trabalho.

É preciso que os governantes criem políticas públicas de educação e profissionalização voltadas para jovens que vivem em situação de pobreza no país. Especialmente no âmbito das políticas públicas voltadas para a juventude, pode-se observar que apresentaram alguns avanços desde a época de 1990, porém faz-se necessário somar forças e pensar em estratégias para a juventude ser acolhida e ter seu espaço na sociedade, bem como seus direitos preservados, pois o cenário no Brasil, tem sido marcado por incertezas que indicam uma realidade futura marcada pela crescente exclusão.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/442\_1175\_abramowendel.pdf. Acesso em: 23/09/21.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o Ensino Médio. Rio de Janeiro: **Estatísticas Sociais**, 2020. Disponível em: https://

- agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-o-ensino-medio? Acesso em: 09 set. 2021.
- ANDRADE, Júnio Mendonça de; JESUS, Gustavo Santana de; SANTOS, Karlos Kleiton dos. Programa Jovem Aprendiz e sua Importancia para os Jovens Trabalhadores. **Interfaces Científicas**. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/direito/article/view/2742. Acesso em: 20 set. 2021.
- AQUINO, Luseni (org.). A Juventude como Foco das Políticas Públicas. Brasília: IPEA, 2009.
- BRASIL. **Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005**. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.
- CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/35215546.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.
- DANIEL, Lindomar Pegorini; SANTOS, John Leno Castro dos; LIMA, João Eustáquio de. A inserção dos jovens no mercado de trabalho: uma análise para a região Centro-Oeste. **Planejamento e políticas públicas**. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/335/347. Acesso em: 20 set. 2021.
- EMPREGO JUVENIL. Organização Internacional do Trabalho, 2017. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/temas/emprego/lang---pt/index.htm. Acesso em: 03 set. 2019.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2004.
- HOJE TEM "AÇÃO Jovem" no SINE. Jornal e Revista O Mensageiro. Disponível em: http://jom.com.br/profissao/hoje-tem-acao-jovem-no-sine.html. Acesso em: 13 set. 2019.

- OCDE. **Educação no Brasil**: Uma perspectiva internacional. Brasil: Todos pela Educação, 2021.
- POCHMANN, Daniel. Políticas públicas e situação social na primeira década do século XXI. In: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.
- POCHMANN, Marcio (Coord.); CAMPOS, André; AMORIM, Ricardo. **Demanda e perfil dos trabalhadores formais no Brasil em 2007**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2007.
- PEREIRA, Jocelio Morais; JUNIOR, Cícero, Francisco de Araújo. Juventude e Trabalho: Uma análise das Políticas Públicas de Inclusão e de Formação para o Trabalho. In: IV (FIDEP) Fórum Internacional de Pedagogia, 2012. Parnaiba –PI. **Anais** [...]. Parnaíba PI. p. 1-14, 2012.
- QUEM SOMOS. Fundação Gaúcha do Trabalho e Ação Social, n. p. Disponível em: https://fgtas.rs.gov.br/quem-somos. Acesso em: 30 ago. 2019.
- RAMOS, Antonio, Maria Meireles., ARAÚJO, Ronaldo, Ramos de Lima. Políticas Públicas para a juventude: O desafio para a constituição de políticas voltadas para o trabalho e educação, 2013. Maranhão. **Anais** [...]. Maranhão: VI Jornada Internacional de Políticas Públicas.
- RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. 3. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, 2014.
- SARMENTO, Daniel. **Direitos fundamentais e relações privadas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.
- SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SILVA, Andreza Bispo da; COSTA, Antonia Valdelucia. Políticas e Programas Públicos que Oportunizam a Inserção do Jovem no Mercado

- de Trabalho. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1571. Acesso em: 25 set. 2019.
- SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16. Acesso em: 22 ago.2020.
- TARTUCE, Gisela Lobo B. et al. Desafios do Ensino Médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. In: SCIELO. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/z7gwS6rpMRXHC7BY7yDfxsj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 set. 2021.
- TENDENCIAS MUNDIALES DEL empleo juvenil 2017: caminos hacia un mejor futuro laboral. Organización Mundial del Trabalho, 2017. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\_598679.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. OCDE com apoio dos todos pela educação, lança relatório inédito sobre a educação brasileira. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/noticias/ocde-com-apoio-do-todos-pela-educacao-lanca-relatorio-inedito-sobre-a-educacao-brasileira/#. Acesso em: 14 set. 2021.

# RACISMO INTITUCIONAL E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS COMUNIDADES CIGANAS EM PORTUGAL DO SÉCULO XV AO SÉCULO XX: ENTRE A EXPULSÃO/ EXCLUSÃO, ASSIMILAÇÃO/ INTEGRAÇÃO E RECONHECIMENTO

Margarida de Cássia Campos<sup>28</sup>

### INTRODUÇÃO

Os ciganos vivem em Portugal desde século XV e hoje constituem a população nas piores condições de vida do país, esse artigo apresenta pistas do porquê dessa marginalização, o texto também aponta que o Estado português após torna-se membro da União Europeia no final da década de 80 do século passado, elaborou e implementou algumas políticas públicas de combate à pobreza engendradas em seu território (baixa instrução escolar, desemprego, atendimento de saúde precário, condições péssimas de moradia entre outras) tais políticas de forma indireta atingiram os ciganos, porém não conseguiram reverter o quadro de grave vulnerabilidade

<sup>28</sup> Cursou pós-doutorado na Universidade de Coimbra, professora associada do departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina e do Programa do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede da UEL.

social e estereótipos negativos denominado de ciganofobia, assim acredita-se que o erro está na implementação de políticas "cegas" à raça e à etnia, tal discussão permeia o presente texto.

Neste sentido o objetivo do artigo é contextualizar as políticas públicas do governo português desde século XV até século XX que atingiram direta ou indiretamente as comunidades ciganas numa lógica contraditória de expulsão/exclusão, assimilação/integração e possível reconhecimento, caracterizada por um explícito racismo institucional. A pergunta que se pretende responder são: será que a marginalização social, bem como a ciganofobia e a invisibilidade sofrida pelos ciganos em Portugal foram produzidas pelo Estado numa lógica explicita de racismo institucional?

Evidencia-se que o ato de pesquisar gera um produto social, sendo uma "prática válida e necessária na construção solidaria da vida social" (CHIZZOTTI, 2003, p.232), uma pesquisa ao desvelar certa realidade, como a marginalização sócio-histórica dos ciganos ao longo dos séculos, pode apontar caminhos para sua transformação, sendo assim a presente pesquisa é do tipo qualitativa, onde a investigadora formula reflexões a partir dos dados recolhidos em leituras das obras sobre a temática estudada, e consequentemente se apropria de instrumentos teóricos capazes de descrever e contextualizar as ações e representações do governo português, bem como de associações que defendem os ciganos, investigadores orgânicos e ativistas dos direitos humanos na construção de alternativas para reverter o quadro grave de ciganofobia e marginalização social vivenciada por eles

Espera-se com essa pesquisa apresentar ao leitor a urgente necessidade de dar visibilidade ao racismo institucional e individual visivelmente presente na sociedade portuguesa, portanto é preciso que o governo e a sociedade reconheçam a existência do racismo e com responsabilidade e humanidade criem juntos formas eficazes de combate.

### 1. EXCLUSÃO, EXPULSÃO E NEGAÇÃO DE DIREITOS: DETERMINAÇÕES DO SÉCULO XVI ATÉ FINAL DA DÉCADA DE 1990

Segundo estudos de Bastos (2007a, 2007b e 2012) e Costa (1995), os ciganos são originários das Índias e estão em território português desde o

século XV<sup>29</sup>, deste ínterim até os dias atuais foram submetidos a projetos sistemáticos de extinção identitária, por meio de várias leis e decretos do Estado português, responsável pela construção de um estigma social, que os condenou ao ostracismo e a exclusão aos bens sociais da nação portuguesa. Para Bastos (2007b, p.29) "o caso dos ciganos é o mais escandaloso e grave situação de racismo e xenofobia em Portugal". Acrescenta-se a está análise do autor que a forma com que os ciganos foram tratados pela nação portuguesa é evidente a existência de um racismo institucional, caracterizado pela negação ou diferença de tratamento em relação a uma raça ou etnia ao acesso dos serviços e benefícios ofertados pelo Estado e por demais instituições.

Bastos (2007b) assevera que os portugueses ciganos sofreram em Portugal alguns traumas, entre eles: histórico, sociológico e democrático. No primeiro que importa no momento o autor discuti que desde 1521, quando Gil Vicente apresentou a Farsa das Cigana (conhecido como primeiro relato de queixas públicas contra tal população) a corte do D. Manuel I, até 1910 quando do final da monarquia houve uma tentativa objetiva para "acabar com o povo cigano" (p.3).

É possível compreender a supressão total de direitos ao povo cigano em Portugal a partir de discussões de Souza Santos (2009) que apresenta que o projeto da humanidade moderna, entendia alguns povos, em especial os que viviam nas colônias, como "sub humanos" a partir de atos de destruição física, material, cultural e humana, porém o autor esquece de pontuar que isso também ocorria na metrópole, a partir dos esforços do aparelho do Estado português em banir do seu território o povo cigano entendendo-os como "não gente" como apresentado nas análises seguintes.

No século XV, por algumas décadas, os ciganos foram "bem-vistos" em Portugal, pois constituíam um grupo de "peregrinos católicos" que atravessavam o país rumo a Santiago de Compostela, fugindo da conversão do Islã (BASTOS, 2012). Porém, segundo o autor essa "aceitação" não durou muito, no século XVI houve uma perversa e sistemática perseguição por meio de vários decretos dos monarcas portugueses (1526, 1538, 1557, 1573, 1579 e 1592) que proibia a entrada e decretava a ex-

<sup>29</sup> Costa (1995) nos apresenta que a primeira referência escrita sobre a presença em Portugal de ciganos é de 1510 no Cancioneiro Geral de Garcia Resende e depois em 1521 em Gil Vicente no texto A Farsa Cigana.

pulsão do território português, aos que desobedecesse imputava-se a prática de violência física (açoite público) e pena das galés. No século XVII essas leis são reforçadas com decretos de 1603, 1606, 1608, 1613 e 1614. Tais desígnios, comprovam que além do racismo institucional, os ciganos sofriam também de um racismo diferencialista, apontado por Wieviorka (2007) como característico pela não aceitação da cultura do outro, engendrando mecanismo de expulsão ou segregação dos indesejáveis

Durante o reinado de D. João IV (em alvará de 1647 e 1649), a perseguição muda de lógica passando a proibir os trajes ciganos, falar "geringonças", ler a sina, retirar os filhos a partir de 9 anos dos pais, ou seja, acrescenta-se perseguição a prática da cultura cigana e aculturação das crianças por meio de educação em instituições de caridade com a finalidade que sejam criados segundo os costumes do dominador sendo uma forma também de exterminar um povo. Ainda o alvará de 1649 propõe "extinguir este nome e modo de gente vadia de cigano" "desterrar de todo modo de vida e memória essa gente vadia" (BASTOS, 2007a, p.15). Esses dois alvarás, além de outros em 1686, 1694, 1708 e 1718 expressam nitidamente uma tentativa de extinção e/ou assimilação forçada da cultura europeia, mais especificamente portuguesa pelos ciganos e demonstra a falácia de que Portugal sempre foi um país harmonioso, tolerante e intercultural, na verdade este promoveu no seu território por séculos um processo de higiene racial com a intencionalidade de adestrar ou expulsar os indesejáveis. A última portaria da monarquia contra os ciganos data do ano de 1848 de D. Maria II que exige deles um "passaporte" para transitar pelo país (BASTOS, 2007a).

Costa (1995) aponta que a partir de 1822 com a nova Constituição da República e a Carta Liberal de 1826, o Estado reconheceu cidadania portuguesa a todos nascidos no país. Porém, essa nova Constituição não garantiu que os ciganos deixassem de ser perseguidos mesmo sendo considerados "cidadãos portugueses", em 1920 segundo Bastos (2007a, p.19) é publicado um regulamento da Guarda Nacional com o seguinte conteúdo: os ciganos devem ser "severamente vigiados' devido aos seus "atos de pilhagem", constituindo um processo de continuidade de perseguição e violência.

Mesmo após o 25 de abril de 1974, período em que Portugal parece estar mais aberto a decisões democráticas e inclusivas (1980 o Conselho

da Revolução declara que todas as leis anteriores deveriam ser revogadas) a perseguição a essa população teve continuidade, em 1985 no regulamento da GNR (Guarda Nacional Republicana) artigo 81 determinou novamente uma severa vigilância aos ciganos (BASTOS, 2007a).

Somado ao racismo institucional explicitamente visível nos vários desígnios desde século XVI, para Casa-Nova (2008 e 2011) Mendes, Magano e Candeias (2014) e Bastos (2007b) houve também uma escassez de estudos sociológicos e etnográficos até os anos de 90 do século passado sobre as populações ciganas, essa falta de interesse da ciência para compreender a cultura cigana, numa perspectiva de não discriminação e aceitação do diferente pode ter ajudado a reforçar os estigmas direcionados a eles, também deve-se acrescentar o racismo jurídico e judicial fruto do racismo institucional, combinado com o diferencialista que produziu ao longo de mais de quatro séculos leis, decretos e resoluções para expulsar, invisibilizar, segregar, exterminar, excluir e negar direitos.

Tais processos foram responsáveis pela cristalização da inferioridade dos ciganos e produziram a denominada ciganofobia, Bastos (2012) apresenta que a ciganofobia é engendrada pelo aparelho estatal em articulação com a opinião pública hegemônica e alimentada em especial pelo orgulho branco das classes populares saudosistas do miguelismo e salazarismo.

Assim, após séculos os processos de entendimento dos ciganos como "sub-humanos" continuam na sociedade hodierna e os mecanismos para sua ação apenas mudou de estratégias como deixa explicito Casa Nova (2008, p.109):

E se ao longo dos séculos de permanência das comunidades ciganas em território português, se tem assistido a processos continuados de expulsão, reclusão e exclusão, alguns destes processos são ainda visíveis na sociedade portuguesa actual, embora revestindo diferentes formas e diferentes graus, quer no que diz respeito à tentativa de construção de turmas escolares unicamente para crianças ciganas – exclusão-reclusão –como a comunicação social tem noticiado nos últimos anos, quer na inclusão excludente resultante da frequência escolar sem sucesso académico ou da canalização de várias crianças para as professoras do Ensino Especial, quer na recusa de acesso a contextos socioprofissionais fora do seu campo tradicional

de trabalho, quer ainda na recusa a habitação condigna dentro de Bairros de habitação social (ou outros) habitados pela população pertencente à sociedade maioritária.

Portanto, enquanto a sociedade portuguesa não abrir para um diálogo coerente sobre o racismo, continuará a perpetuar os mecanismos de exclusão, invisibilidade e de negação de direitos aos ciganos em Portugal. Assim, é preciso discutir como assevera Araújo (2018) o racismo institucional e implementar programas de uma educação antirracista nas escolas. Bastos (2007a) também aponta sobre a importância de criar em Portugal um programa ético democrático com várias estratégias de combate à exclusão, marginalização, empobrecimento dos ciganos portugueses.

### 2. POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS A ASSIMILAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS CIGANOS EM PORTUGAL EM DECORRÊNCIA AO INGRESSO NA UNIÃO EUROPEIA: 1987 A 2000

Após a democratização de Portugal em 1974 e em especial do seu ingresso na União Europeia em 1986, o país elaborou e implementou uma série de políticas públicas para melhorar seus índices sociais, focando na inclusão das populações em vulnerabilidade social. Roldão (2015) destaca que até a década de 1990 o sistema educacional português universitário permanecia elitizado, apenas 7,2% dos universitários eram filhos de operários assalariados e 11,4% de operários da pesca. Em 2004, o cenário torna-se mais universalista, 31% dos estudantes em universidades portuguesas já proviam das classes mais desfavorecidas, neste sentido Roldão (2015) conclui que a partir da entrada de Portugal na União Europeia, o país produziu novos canais de acesso as classes populares, que anteriormente teriam ficado de fora, sendo fundamental para a construção de percursos de contratendência<sup>30</sup>.

A elaboração de políticas públicas de caráter inclusivo não ficou restrita a tentativa de melhoria da qualidade dos índices de educação, tam-

<sup>30</sup> A autora defendeu uma tese de doutorado em 2016 onde estuda a trajetória de imigrantes do Países de Língua Oficial Português (PALOP) da África que tiveram sucesso escolar em Portugal, e designa essas trajetórias como percursos de contratendência.

bém focaram na ampliação e aumento de renda, emprego, moradia e saúde, que de forma direta ou indireta atingiram as comunidades ciganas, porém não houve durante esse período nenhuma política de ação afirmativa direcionada especificamente para tal comunidade. O que seria o ideal, pois sabe-se que existe peculiaridades e particularidades étnicas e raciais que não serão resolvidas aplicando a "régua" da igualdade, pelo simples fato que em qualquer sociedade os sujeitos não têm o mesmo ponto de partida, sendo ainda agravado por perseguições raciais e étnicas. Sobre essa problemática, Bastos (2007b) destaca que a marginalização social não decorre apenas da resolução dos índices de pobreza a partir da criação de medidas assistenciais genéricas, pois "a marginalização social não é um mero problema de pobreza, mas produção sócio-histórica continuada e xenofóbica" (BASTOS, 2007b, p.35).

Vale ressaltar que Mendes, Magano e Candeias a partir de levantamento de dados que gerou um Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas em 2014, pontuaram que os impactos de iniciativas governamentais centradas na melhoria das condições de vida (acesso e permanência nas escolas, formação profissional, emprego, habitação, serviços públicos e justiça) foram pífios, com exceção do Rendimento Mínimo Garantido em 1996<sup>31</sup>, esse asseverou uma maior permanência das crianças ciganas nas escolas visto que para recebê-lo umas das devolutivas das famílias é a manutenção da frequência escolar dos filhos; sobre o impacto desse programa nos índices educacionais, Bastos (2007a, p.7) faz a seguinte consideração "tem progressivamente levado a um aumento exponencial de crianças ciganas nas escolas públicas".

Em relação a educação, mais especificamente ao combate do fracasso escolar desde 1987, Portugal já apresentava programas com esse objetivo, vale ressaltar que em março de 1990 houve em Jomtien na Tailândia uma Conferência Mundial de Promoção da Educação para Todos, com a presença de 157 países, inclusive Portugal. Para cumprir com as metas estabelecidas na conferência em 1991, Portugal implementou o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar, com objetivo de combater o insucesso escolar em especial no primeiro ciclo em zonas em vulnerabilidade social. Porém, passados quase 30 anos, o fracasso escolar

<sup>31</sup> Em 2003 tornou Rendimento Mínimo Garantido.

das populações ciganas continua, e tais dados são evidenciados nas pesquisas de Mendes, Magano e Candeias (2014), Bastos (2007a e 2007b), Casa Nova (2008, 2011) e Marques (2016).

Vale ressaltar a intenção governamental de propor políticas para lutar contra o abstencionismo e altas taxas de reprovação teve continuidade em 1995 no Programa Ir à Escola e em 1995 o Território Educativo de Intervenção Prioritária, porém sempre numa lógica cega a raça e etnia, sendo assim a luta torna-se inglória. Influenciado por programas similares na Inglaterra e França, Portugal em 1996 organiza e executa o TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritárias), relançado em 2006 com a finalidade de combater o insucesso escolar, dando autonomia para escola, com inspiração nos debates do projeto de Educação para Todos, onde a instituição escolar seria o centro radiador de solução dos problemas de uma determinada comunidade ou bairro, ou seja, transferindo para escola deveres que não são delas, assim o poder local municipal, estadual ou federal retira-se da responsabilidade de criar políticas públicas capazes de materializar justiça social em territórios com presença maciça de ciganos e afrodescendentes em sua maioria proveniente do PALOP (Países de Língua Oficial Portuguesa). Percebe-se com essa iniciativa uma visão governamental de educação neoliberal a partir da mobilização dos atores locais para a solução de problemas, sendo este destituídos de poder político e econômico para produzir efetivas mudanças em um determinado território habitado por populações secularmente estigmatizadas.

Segundo Costa e Lopes (2016), os programas direcionados a melhorar a educação das populações mais desfavorecidas, serviram em alguns casos para criar turmas especiais para ciganos com baixa expectativas de aprendizagem, portanto uma exclusão na inclusão, a pesquisa desses autores demonstram ainda que alguns professores muitas vezes culpa os próprios ciganos pelo fracasso escolar, isentando assim a escola e o Estado de promover políticas de ações afirmativas que enfrentem a sério a questão da ciganofobia.

Em relação a moradia destaque para o Plano Especial de Realojamento criado em 1993 que ao mesmo tempo que garantiu um lugar mais digno de moradia aos ciganos, mas também foi responsável por produzir a segregação urbana e educacional (sítios e escolas de ciganos e descendentes de africanos), e porventura não contribuiu para a promoção da interculturalidade

nas escolas, interessante que de forma contraditória no mesmo ano cria-se o Programa de Educação Intercultural, em escolas do Ensino Básico situadas em zonas de residência de populações pertencentes a minorias étnicas e raciais, abrangendo assim as populações ciganas, tal designo demonstra como sistema engendra suas próprias contradições e/ou mecanismos de produção do "dar errado" para manter os indesejados "presos" em alguns lugares geográficos e sociais das cidades impedindo os do direito de usufruírem de todos os bens sociais de um sitio urbano como destaca Lefebvre (2008). Esse exemplo torna nítido a ação estatal de criação e organização de áreas racializadas nas cidades, como destaca Bastos:

Há que os segregar em bairros em parques "nómadas" "monoculturais", bem como em escolas e turmas "so para ciganos" promovendo a emergente figura moralmente iluminada de *apartheid* bem-intencionado, discreto, racional, altruísta e "respeitador" da cultura dos outros, emblemático da portugalidade apaixonado por si própria. (BASTOS, 2007a, p. 23).

Portanto, é preciso superar a ideia de que Portugal é homogêneo, destituído de necessidade de produzir políticas pública com recorte de raça e etnia, enfrentar esse mito é fundamental e urgente para a formação de uma sociedade intercultural.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os anos 2000, o Governo Português dá continuidade na criação de políticas/programas/ estratégias para diminuir as desigualdades persistentes no país, ainda com foco em ações direcionadas para classe, ou seja, para as populações em vulnerabilidade social. Em 2016, é criado o OPRE (Programa Operacional de Promoção da Educação) programa específico de apoio aos jovens ciganos que cursam o ensino superior. Nos últimos anos, os debates sobre racismo, raça e discriminação dos negros e ciganos em Portugal começam a tornar-se mais evidente no país, por intermédio de associações em maior número de negros, pesquisadores das relações raciais, ativistas sociais dentre outros sujeitos que pressionam o Estado para criar políticas de combate ao racismo institucional.

A partir de 2016, a questão cigana ganha mais visibilidade nos documentos/leis/ações/estratégias governamentais, impulsionado de certa maneira pela Década de Inclusão de Comunidades Ciganas (2005-2015) compromisso assumindo por 12 estados membros da União Europeia. Assim, em 2006 é criado o Gabinete de Apoio as Comunidades Ciganas pelo ACIMI, sobre o gabinete, Bastos (2012) afirma que o órgão não produziu qualquer ação relevante até 2012, reduzido a uma sala minúscula com três técnicos; em 2013 foi elaborada a Estratégia Nacional para Integração das Comunidades Ciganas, para definir metas nacionais de melhoria nas condições de vida dessa comunidade, revista em 2018 as ações foram alargadas até 2022. Em 2014 é publicado o Estudo Nacional de Comunidades Ciganas a partir de um inquérito aplicado em 1.599 pessoas e de dados compilados em pesquisas isoladas, sendo o primeiro no país a apresentar um panorama geral dos ciganos em Portugal, ao final da leitura do documento, o leitor chega à conclusão da grave situação de exclusão e marginalidade que vive o povo cigano em Portugal e a certeza de que que as iniciativas governamentais implementadas desde a década de 1980, nem sempre traduziram-se em um retorno direto na melhoria da qualidade de vida dessa comunidade.

Conclui-se que as políticas, programas e iniciativas governamentais discutidas neste estudo serviram mais para dar uma resposta aos questionamentos da União Europeia, na construção de um país menos desigual do que efetivamente modificar as condições precárias de desigualdades, marginalização social e exclusão vivenciadas pelos ciganos, isso em grande medida ocorreu devido à implementação de políticas públicas cegas a raça e etnia, que não fogem da lógica de Estado que produz e fomenta o racismo institucional.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Marta. As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): desafios para a educação e as lutas antirracistas. **Investigar em Educação**. Braga, II série, n.07, p. 09-35, 2018.

BASTOS, José Gabriel Pereira. Que futuro tem Portugal para os portugueses ciganos. **Cadernos ICE**. Lisboa, n. 9, p. 01-28, 2007.a.

- BASTOS, José Gabriel Pereira. **Sintreses Ciganos: uma abordagem estrutural dinâmica**. Lisboa: Gráfica Europam, 2007b.
- BASTOS, José Gabriel Pereira. **Portugueses Ciganos e Ciganofobia em Portugal**. Lisboa: Edições Colibri, 2012.
- CASA-NOVA, Maria José. **Etnografia e produção de conhecimento**. Reflexões críticas a partir de uma investigação com Ciganos. Lisboa: ACIDI- Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural, 2008.
- CASA- NOVA, Etnografia e Produção de Conhecimento: Reflexões Críticas a Partir de Uma Investigação com Ciganos Portugueses. **Etnográfica**, v. 15, n. 01, p. 201-208, 2011.
- CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1996.
- COSTA, Maria Elisa Lopes. **Ciganos:** fontes para o seu estudo em Portugal. Madrid: Ed. Presença Gitana, 2015.
- LEFEBRE. Henri. O direito a cidade. 5 ed. São Paulo: Centauro, 2008.
- LOPES, Daniel Seabra, COSTA, Ana Rita. Os ciganos em Lisboa e a escolarização: evoluções, impasses, dilemas (2003-2005). Configurações: **Revista de Sociologia**. vol 18, p. 67-86, 2016.
- MARQUES, Rita Alexandra Jesus. **O sucesso do percurso escolar da etnia cigana**. 2016. 85 f. Dissertação (Mediação Intercultural e Intervenção Social)-Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria, 2016.
- MENDES, Manoela; MAGANO, Olga; CANDEIAS, Pedro. **Estudo Nacional Sobre as Comunidades Ciganas**. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações, 2014.
- ROLDÃO. Cristina. Fatores e Perfis de Sucesso Escolar "Inesperado" Trajetos de Contratendência de Jovens das Classes Populares e de Origem Africana. 2015. 357f. Tese (doutorado em Sociologia)- Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2015.

- SOUZA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS SOUZA, Boaventura e MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p.23-72.
- WIEVIORKA. Michel. **Racismo e Modernidade**. Lisboa: Bertrand Editora, 1995.

# PRODUÇÃO DE TEXTOS EM PORTUGUÊS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

Gisele Ferreira Albernaz<sup>32</sup> Lucimelc Alves Costa<sup>33</sup> Lano Alves Costa<sup>34</sup> Daniela Medeiros Carlos de Souza<sup>35</sup>

# INTRODUÇÃO

A aquisição de linguagem escrita, quando deficitária, implica em problemas na escrita e na leitura, aspecto que se reflete na capacidade do aluno interpretar e produzir textos; esse é um problema que afeta o aproveitamento em todas as disciplinas e exige por parte do professor de Língua Portuguesa, uma intervenção pedagógica voltada a intervir no processo

<sup>32</sup> Mestranda em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Acadêmica do Curso de bacharelado em Biblioteconomia.

<sup>33</sup> Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Passo Fundo, Acadêmica do Curso de bacharelado em Biblioteconomia.

<sup>34</sup> Mestre em Direto canônico pela Pontifícia Universitá Gregoriana de Roma, Mestrando em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Passo Fundo, Acadêmico do Curso de bacharelado em Biblioteconomia.

<sup>35</sup> Mestranda em Educação pela DEVE University da Florida - USA, Acadêmica do Curso de bacharelado em Biblioteconomia.

ensino aprendizagem para diminuir as dificuldades apresentadas pelos alunos nesse campo.

Contudo, as dificuldades com a leitura e a escrita são observadas nos alunos assim de seu ingresso na Fase II do Ensino Fundamental, revelando que o problema se origina nos anos iniciais. Trata-se de um problema comum no país, haja vista que "é considerável o número de crianças que não conseguem ler e escrever nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse problema vai se estendendo aos anos posteriores por conta do modelo de progressão continuada adotada pela maioria das escolas" (SANTOS et al.,2010,p.1).

Com base no exposto por Kleiman (1997), podemos presumir que o autor e o leitor se tornam responsáveis no processo da leitura. Assim o autor ao elaborar um texto deve fazê-lo de modo claro, deixando pistas para que o leitor o compreenda e reconstrua o caminho percorrido pelo autor. Na produção escrita, o leitor tem um papel fundamental, visto que o texto não é algo independente, ou seja, o texto passa a ter significação a partir do momento em que ele possibilita ao leitor uma leitura, uma compreensão e uma interpretação.

A leitura é um dos caminhos que mais favorece o processo de produção textual. Infelizmente ser alfabetizado não assegura ao sujeito a competência da leitura. É possível lhe garantir a decodificação de pequenas frases e texto, mas não lhe dará a capacidade de interpretar. Ler é indispensável para se expressar bem, aumentar o vocabulário, enriquecer o conhecimento, refletir sobre pensamentos e ações, formar opinião e propiciar mudanças

Levando em deferência essa conjuntura, a proposta desse trabalho é criar situações que permitam aos alunos dos  $5^{\circ}$  e  $6^{\circ}$  anos do Ensino Fundamental a terem o prazer de produzirem seus próprios textos, formando assim grandes leitores e escritores para uma nova sociedade.

O objetivo deste estudo é promover a escrita de diversos gêneros textuais, de forma que os alunos sejam motivados a ler e escrever prazerosamente, assim como investigar, entender e discutir assuntos que compõem os livros e textos trabalhados e a interpretação e análise deles.

A palavra texto é bastante familiar no âmbito escolar e fora dele, embora de um modo geral, não a reconheçamos em suas ocorrências diversas. Para a linguística textual, a linguagem é o principal meio de co-

municação social, portanto o texto também se reveste dessa importante característica, já que é por intermédio dele que um produtor transmite algo a um leitor ouvinte.

Kleiman (2008) revela que se houver problemas no processamento do texto, ou seja, se o leitor for incapaz de chegar à compreensão por meio de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar falhas momentâneas.

Como diz o próprio Vygotsky, todo conceito é uma generalização e, em termos científicos, só quando é capaz de generalizar a criança toma consciência do conceito e pode generalizar o "antes e o agora".

A definição dos parâmetros que guiaram a situação de interação é determinante para que se faça a escolha do gênero textual a ser utilizado. Essa tese, levantada por Schneuwly, visa comprovar que o gênero é um instrumento que media a relação entre o sujeito e a linguagem.

Ao que se refere ao método de abordagem, foi utilizado, na presente pesquisa, o método dedutivo que, de acordo com pesquisas realizadas considerando o conhecimento como sendo elaborado pelo sujeito, e não só transmitido pelo mestre. Entre os principais pensadores estão Vygotsky (1984-2010) - que mostrou a importância da interação social e das trocas de saberes entre as crianças. O desenvolvimento da linguagem oral, por sua vez, apesar de ainda pouco priorizado na escola, precisa ser trabalhado com exposições sobre um conteúdo, debates e argumentações, explanação sobre um tema lido ou leituras de poesias. "O importante é oferecer oportunidades de fala, mostrando a adequação da língua a cada situação social de comunicação oral".

# PRODUÇÃO TEXTUAL

O processo de produção textual como prática social considera as tipologias e gêneros textuais relacionando-os com as situações discursivas. A prática de leitura, por sua vez, é uma forma de legitimar a escrita, pois é por meio dela que o sujeito interage com os gêneros do discurso presentes na sociedade, acrescentando novos conhecimentos às suas experiências, aos seus conhecimentos prévios de mundo, de formação moral, política, cultural e religiosa. Ela possibilita ao educando atuar como cidadão consciente de seus deveres e direitos (GOMES, 2009).

É impossível conceber a ideia de que se possa desenvolver a capacidade para a escrita de textos com qualidade sem que antes se atente para a necessidade imperativa de incentivar e desenvolver nos alunos a capacidade para a leitura. O hábito de ler consiste numa evolução e a palavra evolução aqui possui acepção muito ampla: significa desenvolver no aluno a sua capacidade de correlação das diversas informações que recebe, ampliar a sua visão de mundo, tornando-o um ser crítico capaz de valorar conscientemente as circunstâncias que o envolvem, descobrindo e alargando suas representações de mundo. Dessa forma, é importante ressaltar o papel da leitura na produção do texto:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, consequentemente a formação de escritores competentes, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece matéria-prima para escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (PCNs, 1997, p. 53).

Visto sob esse ponto de vista, a produção de texto deve ser concebida como um processo de construção que compreende um momento de planejamento, um momento de escrita propriamente dita, de (re)leitura e, ao mesmo tempo, de reescrita. Este último, subsidiado por orientações que questionam, sugerem e indicam caminhos para o aluno refletir sobre o seu texto.

De acordo com Kock (1989, p. 19), o texto é: "a unidade básica de manifestação da linguagem. [...] é muito mais que uma soma das frases (e palavras) que o compõem": a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é, sim, de ordem qualitativa. Assim, é interessante que o professor separe/dissocie o momento da produção do texto do momento da reelaboração. No momento da leitura dos textos dos alunos, o professor poderá detectar os problemas mais comuns e elaborar atividades e exercícios que forneçam subsídios para o aluno analisar criticamente o seu texto, refletir sobre ele a fim de aperfeiçoá-lo posteriormente.

Para Koch (2005, p. 7), "a linguística textual teve inicialmente por preocupação descrever fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequencias de enunciados, alguns deles, inclusive, semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase".

Para a autor, a coesão textual envolve uma quantidade de diferentes relações linguísticas, lexical, referência, substituição, que são responsáveis pela formação da textura. O texto precisa apresentar textualidade, isto é, ser bem estruturado, ter palavras, frases e ideias articuladas entre si.

De acordo com Fávero (1991, p. 17), "a coerência não é uma unidade de sentido, mas uma dada possibilidade interpretativa resultante localmente. Dois interlocutores se entendem não só porque são coerentes no que dizem, mas, principalmente, porque sabem do que se trata em cada caso".

Para o autor, a coerência ocorre quando não há contradição entre diversos valores textuais, cada segmento textual é pressuposto do segmento seguinte, que, do mesmo modo, será pressuposto para os que sucederem, formando uma cadeia em que todos estejam sintaticamente ligados. Assim, os objetivos gerais do ensino da língua portuguesa par ao ensino fundamental de acordo com os parâmetros curriculares nacionais:

- Expandir o uso da linguagem em instancias privadas e utilizá-las
  com eficácia em instancias públicas, sabendo assumir a palavra e
  produzir textos tanto orais como escritos coerentes, coesos,
  adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e
  aos assuntos tratados;
- Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-las às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- Conhecer e respeitar as variedades linguísticas do português falado;
- Compreender os textos orais e escritos com os quais os alunos se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e indeferindo as intenções de quem os produz;
- Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes, organizar notas, elaborar roteiros, compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes, fazer resumos, índices, esquemas etc (BRASIL, 1997, p. 42).

Nesse sentido, é importante proporcionarmos aos alunos essas situações concretas do uso da linguagem. Devemos nos libertar das práticas tradicionais, que consideravam somente textos canônicos como únicos modelos ideais para o ensino da língua portuguesa. O aluno precisa ser preparado para utilizar a língua no seu dia a dia, saber ler os mais variados tipos de textos que circulam socialmente, e principalmente, ser capa de se expressar em todas as situações que se deparar na vida.(SIMM, 2013, p. 20).

Devemos considerar a linguagem com uma forma de ação interindividual. Ela se realiza por meio da interlocução e nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade. A escola deve priorizar, nesse sentido, o trabalho com os textos que circulam socialmente. O eixo de progressão do ensino não pode e não deve ser mais definido pelos aspectos gramaticais (SIMM, 2013, p. 20).

Os Parâmetros Curriculares apontam que cabe a escola visualizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de língua portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de história, geografia e ciências naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade especifica da área de língua portuguesa (BRASIL, 1997, p.26).

A fala: ao trabalhar a fala, a escola deve considerar, acima de tudo, o respeito em relação às diversas variedades linguísticas que existem em nosso território. A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual a forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro (a fala) às diferentes situações comunicativas (SIMM, 2013, p. 24).

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: plane-jamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridade, dramatizações etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido "treinar" o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, difi-

cilmente ocorrerá caso a escola não tome para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1997, p. 26).

A escrita: quando falamos em ensino da escrita no ensino fundamental, é importante rompermos com as concepções tradicionais e entendermos que o domínio dos códigos de escrita e os aspectos textuais não podem ser aspectos abordados de modo separado (SIMM, 2013, p. 25).

Os PCNs enfatizam que "ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários", ou seja, é preciso trabalharmos com textos que façam sentido, textos que circulam socialmente e que sejam redigidos a interlocutores de fato. É importante ressaltarmos, no entanto, que apesar da "ênfase que se está dando ao conhecimento sobre as características discursivas da linguagem – que hoje sabe-se essencial para a participação do mundo letrado -, não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante" (BRASIL, 199, p. 28).

Os textos: o ensino, durante muito tempo, tinha como metodologia o trabalho estratificado das partes que compõem um texto, ou seja, primeiro ensina-se a juntar silabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para então formar textos. Nesse sentido, as escolas não trabalhavam com textos que faziam sentido para os alunos (BRASIL, 1997).

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível toma como unidade básica de ensino nem a letra, nem a silaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL, 1997, p. 29).

Para os conteúdos de língua portuguesa para o ensino fundamental, a atividade discursiva a ser trabalhada em sala de aula tem como resultado textos orais ou escritos. "Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta" (BRASIL, 1997, p. 35).

Dessa maneira, nas aulas de língua portuguesa devem ser desenvolvidas quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. É essencial, portanto, considerarmos, sempre, o ensino de língua portuguesa de acordo com o eixo uso—reflexão—uso, pois é por meio da reflexão e do uso que as atividades irão fazer sentido ao aluno(SIMM, 2013, p. 26).

Conforme Prestes (1999, p. 10), baseando-se em Fiad e Mayrink-Sabinson (1991):

Quando se faz um trabalho com reescrituras em sala de aula, os alunos passam a se preocupar mais com seus leitores, já que as modificações que fazem em seus textos têm o objetivo de torná-los mais claros e adequados à leitura que seus interlocutores farão. Assim, os alunos passam a considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado planejado e repensado.

Marcuschi (2008, p. 218) destaca que "O trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto. Pois o produto é o resultado de um processo de muitas revisões".

Percebemos que é importante considerarmos a realidade dos alunos, tudo aquilo que também aprenderam antes do ingresso no ambiente escolar. Eles não são tabulas rasas, nem folhas em branco; possuem muitos conhecimentos prévios ao conhecimento escolar. Devemos saber aproveitar esse conhecimento e aprimorá-lo.

Quando trabalhamos a oralidade, devemos também considerar as atividades de escuta com a finalidade de realizar avaliação, durante ou depois, fazer anotações para apreensão do tema, analisar a linguagem em função do contexto, verificar as diferenças em função dos interlocutores envolvidos e tomar conhecimento da estrutura de participação dos eventos linguísticos em questão. Para que essas atividades sejam desenvolvidas é preciso procurar criar um ambiente que convide à escuta atenta e mobilize a expectativa: é o caso, por exemplo, dos momentos de contar histórias ou relatos (o professor ou os próprios alunos) (SIMM, 2013).

Assim, como o trabalho com a leitura tem o objetivo de formar leitores competentes, o trabalho com a produção textual tem como finalida-

de formar escritores competentes, ou seja, que sejam capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

Nesse sentido, o escritor competente deverá adequar o seu texto aos objetivos e a pessoa a quem o texto se destina. Adequar também a linguagem utilizada à situação. De acordo com os PCNs (Brasil, 1997, p. 48), o escritor competente "é alguém que sabe elaborar um resumo ou toma notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar pro escrito seus sentimentos, experiencias ou opiniões".

A prática de análises linguísticas, por meio da reescrita do texto do aluno, teve sua divulgação iniciada a partir da publicação do livro O texto na sala de aula, organizado por João Wanderley Geraldi (1999), foi apresentado às escolas da rede pública como uma proposta alternativa de trabalho com a linguagem, na tentativa de se ultrapassar os limites veiculados pelas tradicionais informações sobre a língua, ditados pela ortodoxia gramatical. Vista dessa forma, a reescrita valoriza o aluno como sujeito do processo de produção textual, não somente no momento da escrita do texto, mas também na fase de reescrita de seu trabalho escrito. Embora não tendo a mínima noção do que seja linguística, inconscientemente, o aluno participa da análise linguística de seu texto ou do texto do colega, orientado pelo professor (CERQUEIRA, 2008).

Nesse sentido, esse processo de construção de texto exige dos alunos uma gama de conhecimentos, que vão desde o domínio do sistema de escrita convencional, ao domínio de categorias gramaticais e a sua organização no discurso escrito. Essas informações implicam no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, as quais são aprimoradas a partir de diversas situações de uso da linguagem, permitindo ao aluno entender como, por que, para que e para quem escrever. O aluno precisa saber que os textos exercem um papel muito importante em nossas vidas e não podem ser tratados como simples registros para serem avaliados e guardados nos cadernos.

A revisão do próprio texto é parte indispensável no processo de escrita. Por meio de práticas mediadas é possível ao aluno se apropriar de habilidades necessárias à autocorreção. Conforme sugere Medeiros (2003, p. 31):

O segredo é ensinar algumas operações básicas de revisão, como cortar palavras ou trechos excessivos, substituir expressões vagas

ou inadequadas, acrescentar elementos para tornar pensamentos mais claros, inverter termos ou sequências para conferir maior expressividade ou organizar mais claramente as ideias.

Essa autora destaca ainda que essa prática consolida grandes benefícios para o aluno e, ao mesmo tempo, evita que faça apenas uma cópia mecânica, ao passar seu texto ao limpo, como frequentemente acontece. Ressalta também que os alunos devem ser capazes de identificar imperfeições nos textos, refletir sobre elas e buscar soluções. O aperfeiçoamento da escrita vem com o tempo, à medida que o aluno absorve um bom repertório de recursos linguísticos. Para tanto, aconselha-se indicar regularmente a leitura de bons livros representativos do gênero que está trabalhado em classe, os quais funcionarão como suporte, fornecendo recursos para o aluno produzir algo novo e ficar atento ao próprio texto.

Vale ressaltar que a análise crítica do texto, feita pelo aluno ou por um colega, não dispensa a leitura e a avaliação do professor. Este último precisa dispor de conhecimentos relevantes quanto ao desenvolvimento do aluno, para poder apontar-lhe as qualidades do seu texto, os seus avanços e o que precisa ser mais trabalhado. As intervenções didáticas organizadas pelo professor permitem ao grupo de estudantes o encontro com diversas formas de escrever de seus colegas e gera momentos de crítica, análise e autoavaliação. Ao mesmo tempo, permitem que o processo de avaliação aconteça de forma contínua permanente (CERQUEIRA, 2008).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontramos os pressupostos teóricos defendidos por Geraldi (1993), cujas pesquisas iniciaram-se na década de 1980. Nesses estudos, a indicação é que o ensino da gramática, da leitura e da produção textual sejam abordados a partir de um único ponto de partida: o texto do aluno.

Sobre essa temática, Geraldi (2003, p. 135) assevera:

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chagada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isso não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra as classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que

a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. A escolha de um tal centro, de imediato, nos coloca no interior de uma discussão relativa ao sujeito e seu trabalho de produção de discursos, concretizados nos textos.

A atuação dos professores de língua portuguesa, no ensino fundamental, quando feita pela perspectiva dos gêneros, não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de recepção, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação de textos.

Desse modo, o ensino de produção de texto, feito por essa perspectiva, não despreza os tipos textuais tradicionalmente trabalhados em cursos de redação — a narração, a descrição e a dissertação. Ao contrário, incorpora-os numa perspectiva mais ampla, de variedade de gêneros. Por exemplo: quais são os gêneros narrativos? Em que gêneros a descrição — tratada aqui como recurso – é utilizada? Qual a diferença entre dissertar e argumentar? São questões como essas que ampliam consideravelmente a aprendizagem.

Nesse sentido, é importante termos claro que a aprendizagem deve ser vista como algo contínuo, entendendo-se por contínuo que, quando o aluno chega à escola, ele já tem seu conhecimento de mundo, suas experiencias interiorizadas. Então, na escola outros conhecimentos são acrescidos, estes, por sua vez, somam-se aos que ele já tem, adquiridos fora dos muros da escola. Então, esse aprendizado é contínuo, no sentido de constante.

Nisso, percebemos que o ensino de produção textual, pela perspectiva dos gêneros, compreende que o resultado é mais satisfatório quando se põe o aluno, desde cedo, em contato com uma verdadeira diversidade textual, ou seja, com os diferentes gêneros discursivos ou textuais que circulam socialmente. Além disso, compreende também que a aprendizagem deva se dar em espiral, isto é, que os gêneros devam ser periodicamente retomados, aprofundados e ampliados, de acordo com a série, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades linguísticas e com a área temática de seu interesse (NANTES, 2009, p. 40).

Diante do exposto, embora tendo um documento como base, cada escola deverá reunir seus professores e elaborar um projeto que contemple as necessidades de seus educandos. Concluída esta etapa, tendo um direcionamento, cada professor poderá elaborar o conteúdo programático com o qual irá trabalhar.

Para que o trabalho do professor seja bem-sucedido, é preciso conhecimento das novas teorias linguísticas, sobretudo no que diz respeito à concepção interativa de linguagem, no qual o autor defende o ensino gramatical contextualizando, integrando, sem artificialidade, as práticas de leitura e produção textual, tendo o texto como unidade de ensino (GE-RALDI, 1993).

Um ponto que diz respeito ao fato de o professor estar atento e possibilitar, em sua prática pedagógica, os diferentes tipos de texto em circulação social, de forma que o educando tenha contato, gradativo, com os diversos tipos no decorrer de sua permanência na escola (BAR-BOSA, 2000).

Quanto às tipologias existentes, de acordo com a autora citada acima, muitas foram propostas ou importadas de teorias linguísticas. Os critérios que as norteiam são estruturais/formais (narração, descrição, dissertação, entre outros) ou funcionais (textos informativos, textos literários, textos apelativos, e assim sucessivamente). A problemática se estabelece à medida que os aspectos da enunciação e do discurso são ignorados, ou se são observados, isto ocorre de forma externa às classificações.

Dessa forma, mediante o exposto, corroboramos com a opção bakhtiniana por eleger os gêneros do discurso – escrito e oral – como objeto de ensino. À proporção que o autor se preocupa com o sujeito, enquanto um ser sócio historicamente constituído é privilegiado com os aspectos de enunciação e do discurso, logo há maior compreensão de como funciona o processo de produção e entendimento de textos.

Nas palavras de Barbosa (2000, p. 152-153), encontramos a noção de gêneros, que apresentamos:

- Permite incorporar elementos da ordem do social e do histórico (que aparecem na própria definição de noção);
- Permite considerar a situação de produção de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicio-

namentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro etc.);

- Abrange o conteúdo temático o que pode ser dizível em um dado gênero;
- A construção composicional sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social;
- Seu estilo verbal a seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto.
   Neste sentido, a apropriação de um determinado gênero passa, necessariamente, pela vinculação deste com seu contexto sóciohistórico-cultural de circulação.

Percebemos que pode se observar que se trata de uma leitura mais abrangente de como o professor pode trabalhar na sala de aula. Cabe a cada professor aceitar esse desafio.

É pertinente destacar que um trabalho de sala de aula sedimentado nos gêneros do discurso permite ao professor abordar os aspectos estruturais e os sócio-históricos e culturais, lembrando que já apontavam para a relevância de o professor contemplar o princípio de respeito à pluralidade de realidades culturais, certamente cabendo ao educador proceder a adaptação ao público-alvo (BRASIL, 1997;1998).

A esse respeito, outro aspecto importante é que esse trabalho possibilita mostrar ao educando, de forma mais concreta, contundente, os gêneros de circulação social do mundo que o cerca de forma a fornecer parâmetros mais claros tanto para ele produzir como para compreender os textos. O professor, por sua vez, ao observar que há maior clareza, por parte dos alunos, também terá maiores subsídios na hora de intervir no processo de compreensão e produção textual.

No intuito de estabelecer uma classificação, os pesquisadores Dolz e Schneuwly (apud BARBOSA, 2000, p. 170-171) apresentam cinco agrupamentos, que podem ser sintetizados em:

a) Gêneros da ordem do narrar – cujo domínio de comunicação social é o da cultura literária ficcional, enquanto manifestação estética e ideológica que necessita de instrumentos específicos para

sua compreensão e apreciação (exemplo destes seriam: contos de fadas; fabulas; lendas, narrativas de aventura, narrativas de ficção científica, romance policial, crônica literária etc.).

- b) Gêneros da ordem do relatar cujo domínio de comunicação social é o de memória e o da documentação das experiencias humanas vivenciadas (exemplos destes seriam: relatos de experiencia vivida, diários, testemunhos, autobiografia, noticia, reportagem, crônicas jornalísticas, relato histórico, biografia etc.).
- c) Gêneros da ordem do argumentar cujo domínio de comunicação social é o da discussão de assuntos sociais controversos, visando um entendimento e um posicionamento perante eles (seriam exemplos de gêneros: textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, debate regrado, editorial, requerimento, ensaio, resenhas críticas, artigo assinado etc.).
- d) Gêneros da ordem do expor que veiculam o conhecimento mais sistematizado que é transmitido culturalmente conhecimento científico e afins (exemplos de gêneros: seminário, conferência, verbete de enciclopédia, texto explicativo, tomada de notas, resumos de textos explicativos, resumos de textos expositivos, resenhas, relato de experiencia científica etc.).
- e) Gêneros da ordem do instruir ou do prescrever que englobam textos variados de instrução, regras e normas e que pretendem, em diferentes domínios, a prescrição ou a regulação de ações (exemplos de gêneros: receitas, instruções de uso, instruções de montagem, bulas, regulamentos, regimentos, estatutos, constituições, regras de jogos etc.).

É pertinente destacar que os agrupamentos acima expostos não são a única classificação possível, mas contemplam aspectos de suma importância, tais como tematizam o contexto social e histórico, devido ao critério de domínio social de comunicação; contemplam aspectos pertinentes ao ensino-aprendizagem dos gêneros, ou seja, consideram as capacidades de linguagem envolvidas.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todas as ideias expostas, concluímos que a concepção de linguagem que deve permear os educadores é aquela que privilegia a linguagem como forma de interação. O professor deve respeitar a realidade do aluno e deve possibilitar situações de aprendizado, nas quais o conhecimento seja construído. Assim, diferentemente do que ocorria no passado, hoje o professor deve respeitar a variedade trazida de casa pelo aluno e considerar as múltiplas práticas sociais que permeiam o contexto discente.

Observamos que a comunicação não se estabelece entre frases isoladas, pois nos comunicamos por meio de textos, e estes se constroem paulatinamente, ou seja, eles têm propriedade que os tornam coesos e coerentes; refletimos sobre as noções de texto, com ênfase nas propriedades: coesão e coerência.

De acordo com Menegassi (2010), uma das formas de se trabalhar a produção textual em sala de aula é entendendo a escrita como trabalho. A escrita como trabalho é um processo contínuo de ensino e aprendizagem, de produção textual eficaz, por meio do qual o professor interage com seu aluno e oferece condições de produção escrita. Assim, o professor apresenta ao estudante o tema em vários gêneros, explica-o bem, deixa que pergunte, tira todas as dúvidas sobre o assunto sugerido.

A partir do assunto explanado, o professor deve apresentar como o aluno deve escrever. Dessa forma, vai estabelecendo as condições de produção, que são determinadas a partir da finalidade da escrita. Delimitada a finalidade, o interlocutor, o gênero discursivo, a circulação, o suporte e o posicionamento social do produtor são definidos. Nessa perspectiva, o professor coloca-se como coautor do texto do aluno, sempre o auxiliando durante o processo, com revisões que contribuem para a qualidade do texto.

Assim, o professor precisa ter ciência da necessidade de estabelecer as condições de produção textual, de atuar como coprodutor do texto do aluno, com uma metodologia de ensino e aprendizagem da escrita, que contribui para a aprendizagem do aluno, em que o professor dá as condições necessárias de produção textual ao aluno.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. A **linguística textual:** introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALMEIDA, Rita de Cássia Santos. **Práticas de leitura e produção de texto.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras:** coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2004.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras:** coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Coleção Na ponta da língua, v. 13).
- ANTUNES, I. **Análise de textos:** Fundamentos e prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 7 ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio discursivo. São Paulo: Educ., 1999.
- CADERNOS PDE. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: **Produções Didático-Pedagógicas.** 2013. Versão on-line. Disponível em:http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\_pde/2013/2013\_fecilcam\_port\_pdp\_rosa\_maria\_romero.pdf. Acesso 13 mai. 2019.
- CERQUEIRA, Vanessa dos Santos. 2008. A produção textual na escola: eu escrevo, tu escreves, ele escreve... como? Disponível em:

- http://www.uesc.br/eventos/selipeanais/anais/vanessacerqueira.pdf. Acesso em: 12 mai. 2019.
- COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.
- COUTINHO, Ismael. **Gramática histórica**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1970.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- ESTEBAN, M. T. (Org.) (2003). **Escola, Currículo e avaliação**. Série: Cultura Memória e currículo, vol. 5. São Paulo: Cortez.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais.** São Paulo: Ática, 1991.
- FIORIN, José Luiz, SAVIOLI, Francisco Platão. Para entender o texto: Leitura e redação. São Paulo: Ática, 1990.
- FIORIN, J. L. Francisco Platão. Lições de texto: leitura e redação. 4. Ed. São Paulo: Ática, 1997.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1984.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009. 193p.
- KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 9ª ed. Campinas: Pontes, 2004.
- KOCH, I.G.V. & L.C. TRAVAGLIA. 1989. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. Contribuições da Linguística Textual para o ensino de língua portuguesa na escola média: a análise de textos. **Re-**

- **vista do Gelne,** n. 1, 1999. Disponível em: https://bit.ly/2Cg3nx2. Acesso em: 17 dez. 2018.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual.** 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 1989.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coe-rência textual.** São Paulo: contexto, 2001.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística:** trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- LUNARDELLI, Mariângela. Leitura e produção de texto em língua portuguesa. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- MARCHEZAN, Renata. Diálogo. In: BRAIT, Beth (Org.). **Baktin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 115-131.
- MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo, Parábola Editora, 2008.
- MEC/SEF- Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, 1997, volumes 1 e 2.
- MEDEIROS, Maria A. A chave para um bom texto: revisão. **Revista Nova Escola,** ano, nº 167, , p. 30 e 31, 2003.
- PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (Re)escritura de tex- tos.** Subsídios teóricos e práticos para o ensino. São Paulo: Respel, 1999.
- SIMM, Juliana Fogaça Sanches. **Ensino da língua portuguesa.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

## LITERATURA E ENSINO

Detimar Pereira de Lima<sup>36</sup>

# INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita não são atividades inatas do ser humano, são processos complexos de aprendizagem que requerem esforço de quem aprende e de quem ensina. Cabe à escola sistematizar seu ensino, por meio de um processo contínuo de aprendizagem que não termina quando o aprendiz codifica os sons em letras ou decodifica as letras em sons, no caso das línguas de escrita alfabética.

As principais atividades com as quais os alunos se deparam em salas de aulas são a leitura e a escrita, atividades que exigem grande esforço, envolvendo a capacidade de lidar com a linguagem nas dimensões sociais, culturais e psicológicas e aprendizagens essenciais do sistema de ensino, imprescindíveis à cidadania. O desenvolvimento da capacidade de ler e escrever tem sido preocupação especial para os professores da área de língua Portuguesa.

O domínio dos múltiplos aspectos da língua para compreender os diferentes gêneros textuais com os quais o leitor se depara constantemente torna-se necessário com o aparecimento de textos multimodais e multissemióticos. Dentre esses gêneros textuais, destacam-se os gêneros literários pela plurissignificação da linguagem, parte constituinte do processo de compreensão. Isso implica reconhecimento de que há texto com fina-

<sup>36</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Docente da área de língua portuguesa e suas literaturas da Educação Básica.

lidade prática que instrui o leitor a executar uma tarefa com desenvoltura, associado à habilidade de leitura de textos básicos para vida diária, e texto que leva o leitor a fruir, desfrutar a estética da obra, a expandir a compreensão de si, do outro e do mundo, relacionado à experiência estética no processo da formação da identidade do leitor.

Os alunos recebem cinco ou seis aulas por semana de Língua Portuguesa durante todo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, convivem com a leitura e a escrita durante seu estudo em todos os componentes curriculares e, mesmo assim, muitos concluem o Ensino Médio com dificuldade em ler e em escrever. A reflexão sobre a leitura proficiente e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola torna-se necessária.

Vários documentos oficiais orientam os professores a desenvolver as competências de leitura e de escrita dos alunos. Nos PCN do 6º ao 9º ano, constam que "o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento" (BRASIL, 1997, p. 15). Os PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1997) indicam que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais de cada ciclo se relacionam com a dificuldade da escola de ensinar a ler e a escrever. Mais de vinte anos se passaram e o problema continua; atualmente, muitos alunos evadem da escola por não se acharem suficientemente capazes de prosseguir nos estudos devido à dificuldade na leitura e na escrita.

Esse artigo consiste numa pesquisa bibliográfica que procura estabelecer uma relação entre literatura e ensino: conceitua língua, texto e subjetividade baseado nos estudos de Antunes (2014), Geraldi (2015) e Koch (2011); estabelece as dimensões de leitura apoiada nas pesquisas de Martins (2012), Mariani (2002), Saveli (2007), Yunes (2002), Silva (2011), Antunes (2003) e Jouve (2002) e concebe a Literatura na educação escolar fundamentada em Lajolo (2018), Candido (1972) e Souza (2004).

#### 1. LÍNGUA, TEXTO E SUBJETIVIDADE

O ensino de Língua Portuguesa, durante muito tempo, priorizou o estudo gramatical e metalinguístico em detrimento do ensino interativo da língua, por meio de exercícios repetidos e modelos pré-construídos. A concepção de linguagem e de língua deve ser a solução para este problema, pois é através dela que elaboramos propostas e métodos de ensino.

Antunes (2014) ressalta que não podemos abandonar o princípio de que o conceito de linguagem e seus componentes são a base de tudo o que rege o ensino, pois, para compreender os fatos, necessitamos conhecer a teoria: "toda ação linguagem, toda ação linguística, é realizada conjuntamente, quer dizer, na interação com outro interlocutor" (Antunes, 2014, p. 18, itálico no original). A linguagem é dialógica e as pessoas interpretam o que ouvem a partir de suas referências, crenças e suposições. A linguagem comporta a possibilidade de desacordo, inspirando-se no sujeito real; caso isso ocorra, o interlocutor pode recorrer a estratégias de negociação de sentido. Qualquer língua apresenta um conjunto de recursos à disposição das pessoas para comunicação e para interação social.

Geraldi (2015), na mesma esteira, considera que a escola é lugar para pensar as funções da linguagem e da língua de forma a desenvolver as capacidades linguísticas dos falantes. Por isso, o ensino deve partir de texto, observando e utilizando seus recursos expressivos, percebendo semelhanças e diferenças, não apenas para descrevê-los e classificá-los, haja vista que "a linguagem não se presta apenas à comunicação. É nas interações com os outros que ela se materializa, não só a si mesma, mas também aos sujeitos que por ela se constituem, internalizando formas de compreensão do mundo" (Geraldi, 2015, p. 12).

A língua se concretiza no texto, é nele que os fenômenos linguísticos — discursivos e gramaticais — realizam-se. Por isso, o ensino de língua deve pautar-se no texto. Para tanto, é preciso refletir sobre a linguagem e a língua como objeto de ensino-aprendizagem na escola. Se o professor mudar o foco do que ensinar para como ensinar, realizará atividades que orientem os alunos no uso das diferentes formas de linguagem, para que recebam formação e se tornem capazes de dominar seu conhecimento. Assim, os alunos terão acesso ao mundo de cultura que caracteriza a sociedade a que pertencem.

Koch (2011) sustenta que o conceito de sujeito da linguagem varia de acordo com o conceito de língua utilizado. O princípio explicativo de cada fenômeno e de cada comportamento depende da consideração do sistema, seja linguístico ou social.

A visão da autora em relação ao sujeito, ao texto e à produção de sentidos vincula-se à concepção sociointeracionista de linguagem. A atividade do produtor de texto inclui um projeto de dizer por parte do autor e do lado leitor/ouvinte, a partir das pistas e signos fornecidos pelo texto, ação ativa de construção do sentido. Ambos são estrategistas, mobilizando estratégias de natureza sociocognitiva, interacional e textual a fim de produzir sentido quando participam das atividades de e com a linguagem.

#### 2. DIMENSÕES DE LEITURA

As palavras não são apenas palavras quando se trata de literatura. A literatura pode ser resultado estimulante dessa luta, um campo da linguagem utilizado para registrar a identidade entre nomes e coisas. As coisas existem para as pessoas apenas quando são integradas à linguagem humana. Portanto, a literatura é resultado de um uso especial da linguagem, que tem a capacidade de simbolizar, ao mesmo tempo em que "afirma e nega a distância entre o mundo dos símbolos e o dos seres simbolizados" (Lajolo, 2018, p. 47). A literatura leva ao extremo a ambiguidade da linguagem: ao unir pessoas e coisas, reduz o espaço entre nomes e objetos nomeados e expressa harmonia artificial.

Martins (2012) destaca que começamos a ler quando organizamos os conhecimentos a partir da situação imposta pela realidade e da nossa atuação nela, estabelecendo relações entre experiências e resolvendo os problemas. Quando as pessoas não percebem que precisam do convívio humano e as relações sociais são restritas e as condições materiais e culturais instáveis, suas expectativas são restritas e sofrem a mesma restrição com relação à leitura.

De acordo com a autora, muitos educadores não superam a prática formalista e mecânica no ensino da leitura e a maioria dos alunos vê-se limitada à memorização, sem compreensão verdadeira da função da leitura e de seu papel na vida pessoal e social de cada um. De acordo com a autora, grosso modo, os inúmeros conceitos sobre leitura se resumem a duas características:

1. Decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);

2. Processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica) (MARTINS, 2012, p. 31).

Este último oferece condições para o estudo aprofundado do assunto. A decodificação e a compreensão são necessárias à leitura, decodificar sem compreender é inútil. O papel do educador não é apenas ensinar a ler, mas também criar condições para que o aluno conduza sua aprendizagem a partir dos interesses, necessidades, fantasias, dúvidas e exigências da realidade.

Mariani (2002) afirma que, para refletir sobre a situação dos leitores, é necessário delinear os aspectos que interferem na leitura. O primeiro, e talvez o mais importante, aponta para o fato de que não há leitores nem leitura fora da linguagem. A linguagem organiza a realidade, nosso imaginário e nossa memória, nascemos em um mundo organizado pela linguagem – sem linguagem não nos fazemos sujeitos. Todavia, é preciso entender que não temos poder absoluto: o leitor é inserido no processo histórico de produção de sentido sendo, ao mesmo tempo, produzido pela linguagem tornando-se produto ideológico. O segundo aspecto relevante é o conceito de sujeito, composto pelo inconsciente e pela ideologia. O leitor é afetado por processos ideológicos e inconscientes.

Saveli (2007), por sua vez, apoiando-se em Vygotsky, assume que a linguagem escrita transcende a noção de meio de comunicação, permitindo níveis superiores de abstração, e a escrita é uma ferramenta de pensamento reflexivo, permitindo que as pessoas pensem. Assim, a leitura seria busca de opinião que leva à dúvida, ao estudo das formas de explicá-la, ao confronto com as próprias opiniões e à sua relação com o instrumento que permite elaborá-las.

A autora sustenta que, mesmo a escola tendo as condições estruturais ao desenvolvimento do projeto de leitura, se a prática pedagógica for marcada pela preocupação de ensinar a decifrar e reconhecer palavras, o resultado será prejudicial aos leitores. As crianças aprendem a ler ao mesmo tempo em que aprendem a decifrar. A construção de sentido requer estabelecimento de relação entre o texto, os objetos que o sustentam e o domínio da escrita.

Este tipo de postura não pode ignorar a relação complexa e fundamental entre ensino, aprendizagem e cultura dos alunos, sendo o mais importante que os professores assumam a responsabilidade de organizar o trabalho de modo que as vozes dos alunos sejam ouvidas e legitimadas, uma vez que o conhecimento é gerado na interação entre leitores e autores e entre professores e alunos no momento da leitura e discussão do texto na sala de aula.

Yunes (2002) atenta para o fato de que recuperar a capacidade de leitura das pessoas significa resgatar sua capacidade de pensar e de se expressar, descobrindo o processo de construção da cidadania e fortalecendo o espírito crítico. O poder da leitura advém da persistência dos sujeitos, do ato de convidar o leitor a inserir sua própria interpretação. O conhecimento pertence à construção do sujeito que lhe permite organizar o mundo e determinar sua posição nele. Devemos falar então de outra leitura, anterior à palavra escrita.

Segundo Silva (2011), "a leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais; [...] esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagem não significativas e irrelevantes" (Silva, 2011, p. 111). O ato de ler envolve apreensão, apropriação e transformação de significados a partir do texto, gerando experiências e possibilidades de existência. Por isso, a leitura deve ser vista pelo professor como instrumento de participação do aluno para a reflexão e tomada de decisão.

Conforme Antunes (2003), o contato com um bom texto escrito é a base para expandir o conhecimento da língua escrita e de seus usos: "É esta tríplice função, implicada na realização da leitura (*ler para informar-se; ler para deleitar-se; ler para entender as particularidades da escrita*), que justifica a sua tão propalada conveniência" (Antunes, 2003, p. 76-77, itálico no original).

De acordo com Jouve (2002), antecipação e simplificação são os dois reflexos básicos da leitura. Depois que um livro é aberto, o leitor faz uma suposição sobre o conteúdo geral do texto: com antecedência, antecipa – simplificando o conteúdo narrativo. O leitor, para ler, precisa saber para onde vai e, por isso, é obrigado a simplificar. Devido ao reflexo de antecipação, a leitura é um teste das capacidades de previsão do leitor.

# 3. LITERATURA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

De acordo com Lajolo (2018), a literatura contemporânea expressa a realidade por vários ângulos, mostrando um mundo parecido com o nosso, mas também muito diferente, habitados por personagens, trazendo o mundo prometido pela ciência para a ficção. A obra literária é um objeto social específico, espaço de interação estética entre autor e leitor. A escola é a instituição mais antiga que cumpre com eficiência o papel de avalista e de fiadora do que é literatura; é a maior responsável pela qualificação de uma obra literária e de seus autores, desfrutando de pleno poder de censura estética sobre a produção literária.

Candido (1972) apresenta a função humanística da literatura, sua capacidade de confirmar a humanidade do homem. A literatura interessa como experiência humana, não apenas como produção de obras vistas como projeção. Ela desperta o interesse pelos elementos contextuais porque somos levados a eles focalizando nossa identidade e destino e, mesmo que isso nos distancie do ponto de vista científico, é difícil deixar de lado as questões pessoais e sociais que sustentam a obra e a conecta no mundo em que vivemos.

Souza (2004) sustenta que o caráter formador da literatura é diferente da função pedagógica. Enquanto o pedagogismo transmite conceitos definidos, a literatura estimula o desenvolvimento da personalidade. À escola cabe despertar o interesse das crianças pela leitura e cultivar o gosto nas fases posteriores do seu desenvolvimento. Por isso, é necessário ajustar o conteúdo da leitura de acordo com as necessidades e interesses dos jovens leitores.

No cenário atual da educação brasileira, o aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem razoável contato com literatura, e o mesmo deveria acontecer nos anos subsequentes, porém, à medida que avança os anos de estudo, o contato com a literatura vai escasseando. Isso porque a leitura na escola passou a ter função utilitária, substituindo a literatura por textos de caráter utilitário, sendo valorizados gêneros textuais de menor densidade cultural em detrimento aos textos literários.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na literatura, não basta focar na estrutura do texto literário, é necessário ir além: o ensino da leitura tem como principal função despertar o

conhecimento do leitor sobre si mesmo, o outro e o mundo e mostrar-lhe as possibilidades da leitura para que o aluno perceba que outra realidade é possível, além do que está habituado a perceber.

É preciso trabalhar com textos literários de diferentes gêneros, é possível utilizar obras integrais da literatura nacional e estrangeira, mesmo com os problemas de falta de acervo e de biblioteca na escola. Muitos professores estão envolvidos no trabalho com obras literárias, mas, geralmente, as escolas e os alunos não as têm. Os professores precisam tirar cópias dos livros, o que prejudica a leitura, porque livros não são apenas compostos por textos, mas por tudo o que os constituem: capa, contracapa, orelha de livro e seu formato e ilustração (de que a cópia em preto e branco tira o brilho).

A função do professor vai além da sala de aula, dos seus corredores, dos muros da escola. O papel social do professor também é político: se não tem biblioteca, deve-se reivindicar junto à comunidade escolar e ao poder público à construção de uma, com acervo variados de livros e com bibliotecário. O que não se pode é deixar os alunos à mercê das circunstâncias, sem realizar um bom trabalho de leitura por falta de estrutura física da escola e de materiais pedagógicos.

O trabalho com a leitura de textos literários leva o aluno a perceber toda a maleabilidade da língua, como as várias formas de se expressar e, consequentemente, a compreensão da língua não como algo estático, pronto e acabado, mas como algo vivo a seu serviço para interação com o outro. Ao trabalhar com a leitura de textos literários, dar-se a possibilidade ao aluno de ampliar sua capacidade de usar e viver a língua de forma autêntica em qualquer circunstância da sua vida social.

Nós, professores de língua portuguesa, temos o dever de formar leitores de textos literários, sendo este um direito do aluno. Por isso, é preciso conhecimento teórico para abrir caminhos e delinear metodologias adequadas. Interagir com o aluno no momento da leitura de textos literários para saber seu conhecimento linguístico-textual e de mundo é fundamental para a seleção de textos em seu nível de interpretação. Devemos cuidar para não fazer com que os alunos repudiem o texto literário. Isso é possível quando lhes damos a oportunidade de estabelecer relação entre seu conhecimento do mundo e o texto com o qual entra em contato pela leitura. Não devemos subestimar a compreensão dos alunos sobre os textos, mas

fazer o possível para ajudá-los a preencher as lacunas do texto com a sua interpretação.

Será que nós, professores formadores de leitores, não estamos simplesmente utilizando metodologias de forma pragmática? Será que temos conhecimentos teóricos para ser formadores de leitores de maneira que os alunos compreendam o texto para conhecer melhor a si, despertando neles o desejo em conhecer mais sobre o autor, sobre suas obras, estabelecer relação entre um texto e outro pelo tema? Ou será que estamos lidando com fragmentos de texto descontextualizados e simplificados sem dar aos alunos a oportunidade de interagir e construir significado com base em sua experiência?

A literatura anuncia outras possibilidades de mundo, já que o mundo não é uma coincidência absoluta. Então, por que insistir em uma resposta que coincida com a nossa ou com a do livro didático, menosprezando a resposta do aluno? Como aponta Umberto Eco (2001), a razão pela qual as obras literárias têm liberdade de interpretação é que fornecem um discurso com muitos planos de leitura; enfrentamos a ambiguidade da linguagem e da vida.

Todorov (2009) corrobora este ponto de vista ao afirmar que o sentido de uma obra literária se dá por meio do conhecimento do texto pelo leitor, ao invés de sua subjetividade em relação a obra: "É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento" (p. 31). Para isso, é necessário que os alunos entendam a história literária ou a análise estrutural de uma obra literária, mas nada substitui o sentido da obra, que é o fim em si mesma.

Sempre há tempo para rever a nossa prática pedagógica em sala de aula, principalmente em relação à leitura de textos literários. O que não devemos é continuar utilizando concepções de educação ultrapassadas, que, em vez de atrair os alunos para os livros, os afastam. A leitura só lhes terá sentido quando associarem o texto com seu mundo, quando tiverem a liberdade de expressar o sentido que estabelecem a partir do texto. Caso contrário, vamos continuar criando "ledores" que lerão apenas para tirar notas nas avaliações e responder o que pensam que queremos como resposta. Formar leitores é mostrar caminhos, não mostrar o caminho. É caminhar junto com o aluno, mostrando as várias possibilidades de leituras.

No início do ano letivo, fazemos um planejamento real de conteúdo, temos consciência do planejamento da nossa disciplina? Traçamos caminhos para que os alunos se desenvolvam em relação à oralidade, leitura e escrita? Devemos ter consciência do que ensinamos, porque ensinamos, como ensinamos e se o que ensinamos traz aprendizado efetivo para a vida social do aluno.

Outros questionamentos surgem para nos despertar para nossa atividade docente: ensinamos por que o conteúdo está no programa de ensino ou temos intenção ao ensinar o conteúdo para o aluno? Como dar intencionalidade à ação educativa? Como compreender e controlar o processo que estamos realizando na escola? Por que trabalhamos com textos literários em sala de aula, que estratégias utilizamos, qual a finalidade desse trabalho em sala de aula?

O ensino exige que nós, professores, entendamos a concepção de linguagem, língua, literatura e ensino; compreendamos a relação entre leitura, literatura e ensino; e, acima de tudo, tenhamos consciência de que ensinamos, para que ensinamos e como ensinamos. Para isso, não basta conhecimento teórico, é preciso conhecer o que o aluno já sabe para ampliar sua compreensão do conteúdo. Tudo parte da consciência que temos sobre nós mesmos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**, p. 81-90. São Paulo: USP, 1972.
- ECO, Umberto. A literatura contra o efèmero. **Folha de São Paulo**, Caderno "Mais", 2001.
- GERALDI, João Wanderley. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João editores: 2015.
- JOUVE, Vicent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do tex**to. São Paulo: Cortez, 2011.
- LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Unesp, 2018.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. Leitura e condição do leitor. *In:* YUNES, Eliana (org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura: Reflexões sobre a formação do leitor. *In*: CORREA, Djane Antonucci (org.) **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 107-129.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos** para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 2011.
- SOUZA, Renata Junqueira. Leitura e alfabetização: a importância da poesia infantil nesse processo. *In* SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 62-78.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio De Janeiro: DI-FEL, 2009.
- YUNES, Eliana. Elementos para uma história da interpretação. *In*: YUNES, Eliana. (org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

# DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) AO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

João Vitor Fernandes Pereira<sup>37</sup>

# INTRODUÇÃO

Segundo levantamento realizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), estima que há 70 milhões de pessoas com autismo em todo o mundo, sendo 2 milhões somente no Brasil, havendo, inclusive, uma perspectiva de aumento gradativo desse público com o decorrer dos anos.

Diante desse cenário, verifica-se uma necessidade de adequação, replanejamento e reestruturação da legislação em vigor, sobretudo na instituição de direitos e elaboração de políticas públicas dos diversos segmentos da sociedade, sobretudo, na área da educação.

<sup>37</sup> Advogado. Professor do Centro Paula Souza (CPS). Mestrando em Direito pelo Centro Universitário UNIFIEO, Especialista em Direito Processual e Prática Processual pela Universidade Paulista e em Direito Público pela Universidade Cândido Mendes.

Aliás, isso se deve ao fato do aumento da demanda e de matrículas de alunos com deficiências nas redes de ensino públicas e privadas no Estado de São Paulo.

Não obstante, em que pesem as normas jurídicas em vigor, constata-se que há uma ineficiência na prestação desse direito social e essencial para a população, inclusive, para as pessoas com deficiência, motivo pelo qual as pessoas estão se valendo do acesso ao Poder Judiciário para garantir a efetivação de seus direitos.

Nesse contexto, o objetivo do presente trabalho consiste em verificar o direito de acesso à educação profissional e tecnológica (EPT) como instrumento de efetivação do acesso à educação inclusiva ao aluno com transtorno do espectro autista.

O desenvolvimento do trabalho foi feito a partir de pesquisa bibliográfica e documental, com aportes na doutrina e na legislação, a partir de material nacional e estrangeiro.

Para que o tema seja abordado com mais propriedade, o presente artigo será dividido em quatro momentos. O primeiro consistirá em uma abordagem objetiva a respeito dos conceitos e noções gerais, bem como acerca da legislação aplicável a pessoas com transtorno do espectro autista. O segundo conterá uma análise acerca dos direitos humanos e os seus reflexos perante as políticas públicas. Já o terceiro abordará a respeito da educação inclusiva, oportunidade em que serão analisadas as principais legislações sobre o assunto no plano internacional, constitucional e infraconstitucional. Por fim, o quarto momento será abordado o acesso à educação profissional e tecnológica ao aluno autista.

#### 1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (AUTISMO)

# 1.1 CONCEITO E NOÇÕES GERAIS

Em síntese, o autismo, também conhecida como Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma síndrome que causa problemas na comunicação, socialização e comportamento, sendo que é diagnosticada, geralmente, entre os primeiros anos de idade da criança.

Tal síndrome atinge o comportamento e interação da criança e apresenta algumas características específicas, conforme destaca documento elaborado pelo Ministério da Saúde juntamente com a Casa do Autista (BRASIL, 2000, p. 10):

- apresentam isolamento mental, daí o nome autismo. Esse isolamento despreza, exclui e ignora o que vem do mundo externo;
- possuem uma insistência obsessiva na repetição, com movimentos e barulhos repetitivos e estereotipados;
- adotam elaborados rituais e rotinas;
- têm fixações e fascinações altamente direcionadas e intensas;
- apresentam escassez de expressões faciais e gestos;
- não olham diretamente para as pessoas;
- têm uma utilização anormal da linguagem;
- apresentam boas relações com objetos;
- apresentam ansiedade excessiva;
- não adquirem a fala ou perdem a anteriormente adquirida.

Historicamente, o termo autismo surgiu na psiquiatria por intermédio de Plouller, que por sua vez, iniciou os seus estudos, em meados de 1906, com pacientes que apresentavam o que era conhecido na época como diagnóstico de demência precoce. Não obstante, a aludida terminologia ganhou destaque apenas em 1911, através de um psiquiatra suíço, Eugen Bleuler, que utilizou o termo autismo para definir um dos sintomas da esquizofrenia. Bleuler defendia que o paciente esquizofrênico seria diagnosticado quando perdia a interação com a realidade exterior e focava em si mesmo. Dessa forma, segundo o psiquiatra o autismo apresentava uma dissociação do pensamento, motivo pelo qual ele não conseguiria seguir a sua vida através de objetivos previamente definidos (SCHMIDT, 2013).

Desde então, inúmeros estudiosos iniciaram e desenvolveram pesquisas a respeito do assunto, oportunidade em que foram criadas inúmeras teorias e conceitos a respeito da identificação da origem do autismo, porém, não há, até o presente momento, definições unânimes sobre essa síndrome.

Aliás, sobre o tema em questão, é oportuna a ponderação de Costa e Fernandes (2017, p. 09):

O referido transtorno passa a figurar no grupo dos Distúrbios Globais do Desenvolvimento, cuja característica principal é a presença de um conjunto de sintomas que atingem os níveis linguístico, motivacional e cognitivo. Entretanto, apesar da classificação técnica e da descrição dos sintomas, o espectro autista ainda é um assunto complexo, porque não há consenso tanto sobre o que causa o transtorno e sobre qual o melhor método clínico para lidar com ele. A falta de unanimidade é tão grande que existe, inclusive, grupos que defendem que o autismo não é doença/transtorno, e que, por isso, falar em tratamento ou cura seria inadequado.

Aliado a isso, percebe-se que o número de crianças autistas tem aumentado significativamente no Brasil e no mundo, motivo pelo qual esse fator tem repercutido em diversos segmentos da sociedade, sobretudo, na educação.

Apenas para ilustrar esse quadro, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que há 70 milhões de pessoas com autismo em todo o mundo, sendo 2 milhões somente no Brasil. Além disso, é estimado que uma em cada 88 crianças apresenta traços de autismo, com prevalência cinco vezes maior em meninos.

### 1.2 LEGISLAÇÃO APLICÁVEL

Ciente dessa realidade global, há uma grande preocupação sobre a instituição de direitos e criação de políticas públicas em prol das pessoas que apresentam transtorno do espectro autista.

Nesse contexto, foi criada a Lei n.º 12.764/12, conhecida como Lei Berenice Piana, que por sua vez, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Logo em seu primeiro artigo, a aludida legislação traz valiosos conceitos, sobretudo, acerca da pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a sua equiparação a pessoa com deficiência, dispondo, *in verbis*:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

A respeito da criação da aludida norma, tal legislação foi criada após muita luta e movimentações por diversos segmentos da sociedade.

Aliás, a movimentação para a edição da norma teve início com a atitude de uma mulher, Berenice Piana de Piana, genitora de Dayan Saraiva Piana de Piana, que, percebeu que o seu filho, próximo dos 2 anos de idade, estava apresentando comportamento diferente das crianças da mesma idade, notadamente em relação a sua fala. Tal fato se agravou a ponto de Dayan parar de falar totalmente, sorrir, comer e chorar.

Preocupada, Berenice levou seu filho para acompanhamento médico, oportunidade em que não fora diagnosticado nenhuma doença. Inconformada, ela começou a estudar sobre o assunto até o dia em que suspeitou que Dayan poderia ser autista. Devido a dificuldades financeiras, Berenice arrecadou fundos até obter condições financeiras de custear o tratamento de seu filho junto a equipe especializada, oportunidade em que houve significativos avanços no comportamento da criança. Ao ter contato com outras mães que passaram por uma situação semelhante, Berenice passou a participar de eventos sobre o assunto, instigando a promoção de políticas públicas até a criação da Lei n.º 12.764/12.

Por fim, outro ponto importante a destacar, consiste no fato da aplicação subsidiária das disposições da Lei nº 13.146/2015, isto é, Estatuto da Pessoa com Deficiência, ante a equiparação das pessoas com TEA com os deficientes, nos termos do § 2°, do art. 1°, da Lei n.º 12.764/12.

## 2. DIREITOS HUMANOS E SUA RELAÇÃO COM POLÍTICAS PÚBLICAS

#### 2.1 DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos, em síntese, consistem no conjunto de direitos indispensáveis para uma vida humana pautada na liberdade, igualdade e dignidade. Como se vê, podemos afirmar que os direitos humanos são direitos essenciais e indispensáveis para uma vida digna, ou seja, são direitos inerentes à dignidade da pessoa humana.

Nesse contexto, é pertinente a ponderação de André de Carvalho Ramos (2017, p. 40):

Não há um rol predeterminado desse conjunto mínimo de direitos essenciais a uma vida digna. As necessidades humanas variam e, de acordo com o contexto histórico de uma época, novas demandas sociais são traduzidas juridicamente e inseridas na lista dos direitos humanos.

Robert Alexy (2019), por outro lado, pontua que os direitos humanos são definidos por 5 (cinco) características, a saber: são direitos universais, fundamentais, abstratos, morais e prioritários:

A primeira é a universalidade. Todo ser humano enquanto ser humano é portador ou possuidor de direitos humanos. Do lado dos destinatários a universalidade é a mais complicada. Alguns direitos humanos, como o direito à vida, opõem-se a todos que podem ser destinatários de deveres, ou seja, a todos os seres humanos, mas também a todos os estados e organizações. Outros direitos humanos, como o direito à participação na formação da vontade política, opõem-se meramente contra o estado ao qual o indivíduo pertence ou no qual ele vive. A segunda característica é o caráter fundamental de seu objeto. Os direitos humanos não protegem todas as fontes e condições imagináveis do bem-estar, mas somente interesses e necessidades fundamentais. A terceira é a abstração. Pode-se rapidamente concordar que todos possuem direito à saúde. A quarta e quinta característica dizem respeito à sua validade.

Os direitos humanos possuem, enquanto tais, somente uma validade moral. A existência dos direitos humanos é sua existência (ALEXY, 2019, p. 100-101).

Oportuno asseverar, que, quando se fala em dignidade, tal vocábulo "provém de *dignus*, que por sua vez, ressalta aquilo que possui honra ou importância" (SARMENTO, 2016. p. 38).

Desse modo, podemos afirmar que a dignidade da pessoa humana é um valor supremo que atrai o conteúdo de todos os direitos fundamentais do homem, desde o direito à vida (SILVA, 2014).

Nesse contexto, com o passar dos anos, tanto nos diplomas internacionais quanto nacionais, a dignidade humana passou a se tornar parte integrante e obrigatória no ordenamento jurídico, chegando, inclusive, a atingir o nível de princípio geral ou fundamental do Estado.

Dando ênfase a imprescindibilidade da efetivação da dignidade humana, é cirúrgica a ponderação de Vander Ferreira de Andrade (2007, p. 50):

Diferentemente do que ocorre com direitos como liberdade, igualdade, entre outros, a dignidade humana não trata de um aspecto particular da existência, mas sim de uma qualidade inerente a todo ser humano, sendo um valor que identifica o ser humano como tal. Logo, o conceito de dignidade humana é polissêmico e aberto, em permanente processo de desenvolvimento e construção.

Ciente desse cenário e dessa aspiração mundial, o ordenamento jurídico pátrio reconheceu a dignidade da pessoa humana como fundamento da República Federativa do Brasil, conforme se infere na análise do disposto no artigo 1°, III, da Constituição Federal de 1988 (CF/88), *in verbis*:

Art. 1º **A República Federativa do Brasil**, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e **tem como fundamentos**:

[...]

III – a dignidade da pessoa humana; (BRASIL, 1988, Art. 1°, III. Grifei).

Conforme destaca Zulmar Fachim (2015, p. 207), a "a dignidade da pessoa humana é o valor fundante do Estado brasileiro (art. 1°, inciso III) e inspirador da atuação de todos os poderes do Estado e do agir de cada pessoa".

Nessa linha de raciocínio e diante da amplitude do conceito e dos reflexos da dignidade humana na sociedade, cabe ao Estado promover a sua implementação por meio de políticas públicas a todos os cidadãos, inclusive aos alunos com transtorno do espectro autista.

#### 2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS

Conforme pondera Leonardo Secchi (2017), para compreendermos o campo da ciência política, é necessária a compreensão de 2 (dois) conceitos fundamentais, a saber: problema público e política pública.

Secchi (2017) pontua que o problema público seria um problema intersubjetivo, na medida em que deverá incomodar uma quantidade significativa de atores, ao passo em que a política pública seria uma diretriz para solucionar e enfrentar o problema público:

O problema público está para a doença, assim como a política pública está para o tratamento. Metaforicamente, a doença (problema público) precisa ser diagnosticada, para então ser dada uma prescrição médica de tratamento (política pública), que pode ser um remédio, uma dieta, exercícios físicos, cirurgia, tratamento psicológico, entre outros (instrumentos de política pública) (SECCHI, 2017, p. 05).

Outro conceito interessante acerca de política pública é o proposto por Francisco José da Silveira Lobo Neto (2002, p. 23), a saber:

Políticas públicas são consideradas ações tomadas pelo Estado para efetivar preceitos constitucionais acerca das demandas da sociedade que garantam à redistribuição das riquezas e dos bens e serviços sociais nas áreas de educação, saúde, meio ambiente, tecnologia, economia, segurança, trabalho, etc. (grifei)

Nesse contexto, percebe-se que o Poder Público deverá promover políticas públicas voltadas para implementação do direito de acesso à educação profissional e tecnológica ao aluno com transtorno do espectro autista, a fim de que ele possa ter condições dignas para ingresso no mercado de trabalho.

## 3. ACESSO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Conforme destacado, há um significativo aumento na população nacional e mundial que apresenta algum tipo de deficiência, fato este, que merece uma atenção especial por parte do Poder Público.

Aliás, conforme destaca Gomes e Santos (2019), nos dias de hoje, a educação inclusiva deve estar presente em todos os níveis regulares de ensino, motivo pelo qual deve garantir as pessoas com deficiência o direito fundamental de não ser excluída do ensino regular por causa de suas deficiências, sendo, inclusive, assegurada a assistência e o acompanhamento por profissional habilitado.

Nesse contexto, cabe ao Estado promover políticas públicas voltadas para a inclusão dessas pessoas em diversos segmentos da sociedade, sobretudo, na área da educação.

Ciente dessa nova realidade global, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial, oportunidade em que foram discutidas medidas e políticas públicas para inclusão social e acesso à educação as pessoas com deficiência.

A aludida conferência contou com a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais, sendo que foi assinada a Declaração de Salamanca, que por sua vez, instituiu princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

Trata-se de uma norma internacional e que possui ampla aceitação, bem como garante o acesso à educação como um direito humano, na medida em que defende que todos aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

Em plano constitucional, destacam-se alguns artigos inerentes e fundamentais do Estado Democrático de Direito, notadamente, a dignidade da pessoa humana.

Além disso, o direito a educação é um direito social previsto no art. 6°, da Constituição Federal de 1988 (CF/88), inserido, portanto, no rol de direitos fundamentais, motivo pelo deverá ser garantido pelo Estado a sua efetivação.

Seguindo no texto constitucional, destaca-se o art. 205, da CF/88, que estabelece a educação como um 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.

Além disso, o legislador também garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, nos termos do art. 208, III, da CF/88.

Nessa seara, percebe-se que houve uma preocupação especial com os direitos das pessoas com deficiência, sobretudo, na educação.

Em plano infraconstitucional, possuímos alguns diplomas legais que tratam do assunto, em cumprimento ao mandamento constitucional.

No tocante a pessoa com transtorno do espectro autista, a Lei n.º 12.764/12, em seu art. 3, III, d, dispõe, *in verbis*:

Art.  $3^{\circ}$  São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: [...]

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

Nessa mesma linha de raciocínio é o que está previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência, conforme preconiza o art. 27, que dispõe, *in verbis*:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Por fim, destaca-se, ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art. 54, III, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), isto é, Lei n.º 9.394/96, que, por sua vez, em seu art. 4, III, preconizam que é dever do Estado oferecer atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Como se vê, há vasta legislação prevendo a promoção e garantindo o oferecimento de ensino e apoio especializado para as pessoas com deficiência, inclusive, do transtorno do espectro autista.

Nessa linha de raciocínio, impõe-se ao Poder Público a criação de políticas públicas educacionais no sentido de recepção e promoção de uma educação de qualidade para os alunos com necessidades especiais, bem como trará benefícios para esses indivíduos ao incluí-los na sociedade.

Aliás, conforme assevera Costa e Fernandes (2017), a inclusão escolar propicia às crianças com autismo uma possibilidade de convivência com crianças da sua faixa etária, abrindo, inclusive, espaço para uma aprendizagem e inclusão social, evitando, portanto, um isolamento contínuo.

Desse modo, o acesso à educação proporcionará inúmeros benefícios para a pessoa com transtorno do espectro autista, na medida em que ele terá a oportunidade de interagir com outras pessoas, bem como desenvolverá competências e habilidades que auxiliarão no seu desenvolvimento psíquico e físico, inclusive, na inserção ao mercado de trabalho.

## 4. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade de ensino prevista no art. 39 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), possuindo como finalidade primordial a capacitação e preparação do indivíduo para o exercício de uma profissão, bem como contribuir para a inserção do cidadão no mercado de trabalho e em sociedade.

Conforme pondera Vilma Cordas (2016), a EPT guarda uma estreita relação com a sociedade e o conhecimento. Isso porque, os alunos utilizam o conhecimento adquirido em suas práticas profissionais de diversas

formas, enquanto a sociedade necessita de uma forma de conhecimento que tem um valor de uso para o mercado de trabalho.

Nessa linha de raciocínio, podemos concluir que "a Educação Profissional e Tecnológica forma profissionais com habilidades para utilizar os conhecimentos de forma inovadora ao aplicá-los e difundi-los no mundo do trabalho" (CORDAS, 2016, p. 5).

No tocante a evolução histórica do ensino técnico no Brasil, Durval Cordas (2016) pontua que o ensino técnico se estabeleceu no país no princípio do Século XX, sendo oferecido na época por intermédio de escolas profissionais. Com o passar do tempo, o ensino técnico passou por diversas reformulações até o estágio atual, inclusive, no âmbito legislativo.

Como se percebe, o ensino profissional é de extrema importância para a sociedade e o indivíduo, na medida em que proporciona a qualificação e capacitação técnica para atuação no mercado de trabalho.

Nesse contexto, percebe-se que o Poder Público deverá proporcionar a implementação de políticas públicas no sentido de oferecimento de educação profissional em prol dos alunos que possuem transtorno do espectro autista, a fim de que possam ser incluídos na sociedade, bem como terem a possibilidade de integrarem o mercado de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em razão do exposto, pode-se concluir que há um significativo aumento na população de pessoas com deficiência no Brasil e no mundo, sobretudo, com o transtorno do espectro autista.

Naturalmente, esse novo cenário exigirá do Poder Público a elaboração de políticas públicas efetivas e concretas para promoção de uma educação de qualidade para os alunos com necessidades especiais, bem como para garantir a efetividade desses indivíduos na sociedade, sobretudo, na área da educação profissional e tecnológica (EPT).

Não obstante as disposições legais, percebe-se que há uma certa dificuldade na promoção desse atendimento especializado, sobretudo, na disponibilização de profissionais habilitados para atuarem com alunos em condições especiais, como é o caso dos alunos com transtorno do espectro autista, motivo pelo qual constata-se uma ineficiência na prestação dos serviços.

Oportuno asseverar, que isso é preocupante, na medida em que a educação profissional e tecnológica é uma ferramenta primordial para a capacitação e preparação do indivíduo para o exercício de uma profissão, bem como contribuir para a inserção do cidadão no mercado de trabalho e em sociedade.

Nesse contexto, constata-se que há uma extrema necessidade de estudos e implementação de políticas públicas na educação do aluno com transtorno do espectro autista, sobretudo, na educação profissional e tecnológica, a fim de que ele possa ter acesso à inclusão social e no mercado de trabalho.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXY, Robert. **Teoria discursiva do direito**. Organização: Alexandre Travessoni Gomes Trivisonno. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2019.
- ANDRADE, Vander Ferreira de. A Dignidade da Pessoa Humana: Valor-Fonte da Ordem Jurídica. 1. ed. São Paulo: Cautela, 2007.
- BRASIL. **Autismo: orientação para os pais**. Casa do Autista: Brasília: Ministério da Saúde, 2000.
- CORDAS, Durval. **A leitura na formação técnica**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.
- CORDAS, Vilma Fernandes Capela. **Maturidade vocacional e formação tecnológica**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.
- COSTA, Marli Marlene Moraes da; FERNANDES, Paula Vanessa. A educação inclusiva do autista como direito humano fundamental e a tutela jurisdicional: as possibilidades e os limites. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**. Disponível em: https://www.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/314. Acesso em: 20 jul.2021.
- FACHIN, Zulmar. **Curso de Direito Constitucional**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

- FERREIRA, Nayara Beatriz Borges. A judicialização na educação inclusiva no estado de Minas Gerais. In: **Universidade de Uberaba/ Dissertações de Mestrado em Educação**. Disponível em: https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/1137. Acesso em: 25 jul. 2021.
- GOMES, Adilia Maria Cysneiros Barros; SANTOS, Nivaldo dos. Dos direitos à educação das crianças e com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no direito brasileiro. **Revista Acadêmica do Instituto de Ciências Jurídicas**. Disponível em: https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaICJ/article/view/552. Acesso em: 09 jul. 2021.
- MENINO, Sergio Eugenio. **Educação Profissional e Tecnológica na Sociedade do Conhecimento**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.
- LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área da Saúde: enfermagem. Módulo 2 Educação, sociedade e cultura. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde/ Fundação Oswaldo Cruz, 2002.
- RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.
- SARMENTO, Daniel. **Dignidade da Pessoa Humana: Conteúdo, trajetórias e metodologia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fórum, 2016.
- SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2013. (Série educação especial).
- SECCHI, Leonardo. **Análise de Políticas Públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.
- SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 37. ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

# OS IMPACTOS DA COVID-19 NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS POSTOS ÀS ASSISTENTES SOCIAIS EM CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ

Paulo Santos Freitas Junior38

## INTRODUÇÃO

O artigo tem por objetivo refletir os impactos da pandemia causada pelo Coronavírus SARS-COV-2 (COVID-19) na política de Educação, tendo como lócus de análise Campos dos Goytacazes, município localizado na Região Norte Fluminense do estado do Rio de Janeiro, e os desafios postos as assistentes sociais que atuam naquela política neste município.

O tema se justifica na medida em que, com a pandemia da CO-VID-19, milhares de crianças e adolescentes em todo o Brasil tiveram negadas seu direito a Educação, reconhecida mundialmente como um direito fundamental de todo ser humano. Sem ter como estar imune à pandemia, Campos dos Goytacazes/RJ pode ser incluído no rol de municípios que não se prepararam para enfrentar os desafios e os impactos postos por ela.

Como metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica consistiu na leitura atenta de artigos e produções acadêmicas que vem sendo produzidas sobre o tema. A pesquisa de cam-

<sup>38</sup> Assistente Social (UFF) da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEDUCT); Mestre em Políticas Sociais (UENF).

po constituiu-se dos contatos permanentes, realizados de forma remota, com pais e/ou responsáveis por alunos matriculados na rede municipal de Educação, bem como educadores e gestores que foram objeto de densas discussões de reuniões promovidas pela equipe de assistentes sociais.

Organizamos o artigo em três seções. A primeira aborda a incidência da pandemia no mundo, o que vem exigindo dos países medidas sanitárias rigorosas como forma de contê-la. A segunda apresenta os impactos da pandemia na política de Educação, cujas ações governamentais têm se apresentado de forma esporádica e pontual. A terceira aponta os desafios postos as assistentes sociais e as medidas que podem ser tomadas como forma de enfrentar a exclusão escolar causada pela pandemia.

## 1.BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A PANDEMIA CAUSADA PELO CORONAVÍRUS SARS-COV-2 (COVID-19) NO BRASIL.

O saber contra a ignorância, a saúde contra a doença, a vida contra a morte... Mil reflexos da batalha permanente em que estamos todos envolvidos [...].

(Osvaldo Cruz)

De origem ainda indeterminada, (SANTOS, 2020), a COVID-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, tem seus primeiros casos diagnosticados na cidade chinesa de Wuhan, "um dos corações do capital" (SEVERO, 2020), em 2019 e, rapidamente, se espalha pelo mundo levando a Organização Mundial de Saúde (OMS) a decretar, em 11 de março de 2020, uma pandemia exigindo dos países medidas sanitárias (algumas vezes repressivas) como limitação da locomoção interna dos cidadãos, isolamento social, fechamento de fronteiras e o *lockdown* (TOSTES & MELO FILHO, 2020), uma vez que já dizimou (e vem dizimando) milhares de vidas, sem que se possa precisar números.

De acordo com os especialistas, as decisões e medidas sanitárias a serem tomadas, num cenário ainda marcado por incertezas, devem ser baseadas no melhor que a ciência tem a oferecer (GOMES, 2020). No entanto, no Brasil

[...] é de forma radicalmente política que o tema tem sido manejado pelo governo Bolsonaro, mesclando negacionismo da pandemia, grandes conspirações da esquerda nacional e mundial, e o remédio milagroso da Cloroquina. A recalcitrância da mídia e das instituições em divulgar o medicamento, ainda em fase de testes, como a solução definitiva da doença é que seria responsável pelas milhares de mortes — e não a campanha ostensiva do próprio Presidente da República contra o isolamento social [...]. (TOSTES & MELO FILHO, 2020, p. 34).

Enquanto assiste a dança das cadeiras no Ministério da Saúde, o país lidera o *ranking* de mortes e é o último colocado no mundo em testes por população. Além disso, a tragédia causada pela COVID-19 evidenciou o colapso que vem sendo vivido pelo Sistema Único de Saúde (SUS), desde 2016, com a PEC 241, que congela investimentos na área da Saúde (dentre outras) por vinte anos. A falta de bens primários de saúde, *kits* para testes, máscaras, luvas, respiradores, roupas seguras a reagentes químicos ilustra isso (DINO, 2020; GOMES, 2020):

Quando fomos atingidos pela pandemia, o neoliberalismo já havia deixado o mundo agônico. Com o ocidente estagnado desde 2008, suas nações já davam sinais de esgotamento do discurso único de corte em programas sociais, privatizações, desregulamentações e vantagens fiscais para as empresas.

No Brasil, o neoliberalismo, acentuado desde o fim do Governo Dilma, tinha deixado a economia em coma. Desde o governo Temer, já são quatro anos de políticas como teto de gastos, reforma trabalhista, reforma da previdência, privatizações e a economia do nosso país não reage (GOMES, 2020, p. 57).

O que a pandemia da COVID-19 também parece evidenciar em todo o mundo é que, no atual estágio do capitalismo, a ordem neoliberal é inviável, precisando ser, segundo analistas, rompida ou redesenhada (CARDOSO, 2020; GOMES, 2020; MELO FILHO, 2020; SEVERO, 2020). Enquanto isso, no Brasil o *modus operandi* da gestão pública é caracterizado pela necropolítica:

O autoritarismo de Bolsonaro se manifesta no seu "tratamento" da epidemia, tentando impor, contra a Assembleia, contra os governos dos estados, e contra seus próprios ministros, uma política cega de recusa das medidas sanitárias mínimas, indispensáveis para tentar limitar as dramáticas consequências da crise (confinamento, etc.). Sua atitude tem também traços de social-darwinismo (típico do fascismo): a sobrevivência dos mais fortes. Se milhares de pessoas vulneráveis – idosos, pessoas de saúde frágil – virem a falecer, é o preço a pagar: "O Brasil não pode parar"! (LÖWY, 2020, p. 149).

Trata-se, na visão de Safatle (2020, p. 229), da instauração no país de um "Estado Suicidário", ou seja, "[...]. Não se trata de um Estado autoritário clássico que usa da violência para destruir inimigos. Trata-se de um Estado suicidário de tipo fascista que só encontra sua força quando testa sua vontade diante do fim [...]".

A pandemia da Covid-19 que, ao contrário do que verbalizou o presidente Bolsonaro, não "é uma gripezinha", evidenciou ainda as desigualdades sociais existentes no país (agravadas nesse contexto) e que significativas parcelas da população (excluídas e discriminadas) não têm acesso a direitos básicos:

Dizer que estamos todos no mesmo barco é uma inverdade, pois cada família brasileira vai fazer o isolamento possível e cuidar da higienização dentro de suas condições materiais concretas de vida e sobrevivência. Muitas casas não têm acesso à água encanada. Em torno de 48% das casas brasileiras não tem acesso à saneamento básico, que foi outro ponto de quase nenhum investimento diante da chamada 'crise' e da necessidade de ajustes e austeridade (GUA-RANY, 2021, p. 33).

Corroborando com essa linha de pensamento, Severo (2020) adverte que pode parecer sedutor o discurso de que "estamos todos no mesmo barco", mas o fato é que a pandemia da COVID-19 "não atinge a todos do mesmo modo". Segundo a autora:

Habitamos o mesmo planeta, mas temos condições absolutamente desiguais de vida e, portanto, de reação a pandemias. Quem não

tem casa, não pode fazer isolamento físico. Quem não tem trabalho, não consegue se alimentar adequadamente, não tem saneamento básico e, portanto, não terá as condições para enfrentar o vírus e a doença.

A doença não atingirá nossos corpos da mesma maneira. E mesmo que tenha sido disseminada entre pessoas privilegiadas que viajam em aviões, muitas das quais fatalmente atingidas por seus efeitos, o fato é que a doença fará muito mais vítimas entre os vulneráveis, que são a maioria, especialmente em países recordistas em desigualdade como o Brasil (SEVERO, 2020, p. 221).

Tais dados apontam que a pandemia da COVID-19 trouxe à tona uma triste realidade: o agravamento do abismo social nas políticas públicas brasileiras, aqui entendidas enquanto "[...] ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico" (HO-FLING, 2001, p. 30).

Pensada nestes termos, a Educação que vinha recebendo as inflexões da desresponsabilização do estado brasileiro com as políticas públicas, vem sofrendo os impactos da pandemia da COVID-19, conforme veremos adiante.

## 2.IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

[...]

E o aluno não saiu para estudar Pois sabia, o professor também não tava lá E o professor não saiu pra lecionar Pois sabia que não tinha mais nada pra ensinar

No dia em que a Terra parou.

 $[\ldots]$ 

(Raul Seixas)

A exemplo do que já vinha ocorrendo no Brasil em anos anteriores, 2020 foi iniciado com sérios problemas relacionados a Educação, frutos de uma histórica desresponsabilização do estado brasileiro com uma política que tem por objetivo "[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.", conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, n. d. n. p.) ou ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n.º 9.394/96):

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, n. d., n. p.).

É necessário sublinharmos que mesmo que o mundo do trabalho venha passando por profundas transformações que incidem diretamente (e nem sempre de forma positiva) na classe trabalhadora e em que pese as defesas em contrário (nos referimos ao ensino domiciliar) e as dificuldades estruturais enfrentadas pelos sistemas de ensino em oferecer uma Educação de qualidade, a escolarização formal continua sendo uma possibilidade de ruptura com uma estrutura social desigual e excludente e de consolidação da cidadania.

Nestes termos,

[...] uma educação cidadã não é aquela que apenas instrumentaliza os trabalhadores para serem empregados dóceis e úteis ao processo produtivo, mas, sim, aquela que os leva a questionar as desigualdades que estão presentes na sociedade e que os afetam diretamente na sua condição de trabalhador (BASEGIO & MEDEIROS, 2009, p. 75).

É preciso registrarmos ainda que desde o golpe sofrido pela presidente Dilma, em 2016, a Educação já vinha recebendo cortes em seus recursos, o que foi materializado pela PEC 241 que congelou o teto de investimentos do governo em diversas áreas, como Educação e Saúde, por 20 anos (PIOVESAN & TRIBOLI, 2016, n. p.).

Em abril de 2019, já no mandato do atual presidente **Jair Bolsonaro**, o então Ministro da Educação **Abraham Weintraub**, declarou o contingenciamento de 1,7 bilhão de reais dos 49,6 bilhões de reais do orçamento das universidades públicas, com a possibilidade de reintegração deste valor no segundo semestre, caso a arrecadação de impostos voltasse a crescer (SILVEIRA, 2019, n. p.).

Analisando as imposições do modelo de Educação terciária desenhada pelos organismos internacionais do capital, Farage (2021, p. 49) explicita que

[...] a educação pública superior brasileira vem sendo duramente golpeada por meio de um processo intensificado de mercantilização, desestruturação, privatização e perda de autonomia, que, entre outras coisas, tem se expressado nos sucessivos cortes orçamentários que somam, desde 2015, mais de 6 bilhões de reais.

Existe ainda a proposta do governo federal de retirar recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para financiar o Renda Cidadã, programa social do governo que deverá substituir o Bolsa Família. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece o que pode ser considerado manutenção e desenvolvimento da Educação, o que não inclui programas sociais (FUNDEB, 2020, n. p.).

Nesse contexto e, conforme já sinalizamos, em 2019, a CO-VID-19, doença causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2, tem seus primeiros casos diagnosticados na cidade chinesa de Wuhan, rapidamente se espalhando pelo mundo e levando a Organização Mundial de Saúde (OMS) a decretar, em 11 de março de 2020, uma pandemia, exigindo dos países medidas sanitárias (algumas vezes repressivas) como limitação da locomoção interna dos cidadãos, isolamento social, fechamento de fronteiras e o *lockdown* (SANTOS, 2020; SEVERO, 2020; TOSTES & MELO FILHO, 2020).

Demonstrando que a emergência da pandemia da COVID-19 no Brasil se dá em um contexto de agravamento da crise do emprego e de regressão no campo dos direitos, Almeida (2021, p. 330-331) irá afirmar que:

No Brasil, as mudanças recentes que marcaram a conjuntura socioeconômica e política, em especial, a partir do impeachment da Presidente Dilma Rousseff, em 2016, e a instalação dos governos Temer e Bolsonaro, não só colocaram fim aos chamados governos progressistas e de preocupação social, como também criaram as condições necessárias para o retorno de governos ultraneoliberais comprometidos com a agenda de privatização, de cortes nos orçamentos das Política Sociais e com a agenda de precarização e de superexploração do trabalho. Passados cinco anos do golpe que depôs a presidente Dilma Rousseff, o país perdeu posição em quase todos os rankings relacionados aos direitos humanos e ao bem-estar social, indicando uma inflexão na condução da agenda pública, sobretudo no que se refere à criação de empregos e a sua formalização e à expansão da cobertura da proteção social pública, provocando uma forte desconfiança com relação aos motivos e à legalidade do impeachment e de um conjunto de situações que o acompanharam.

Uma vez que já dizimou (e vem dizimando) milhares de vidas, sem que possamos precisar números, e com vistas a se evitar o contágio e mais óbitos pelo Coronavírus SARS-CoV-2 inúmeras instituições foram fechadas, dentre elas as escolas que, segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) divulgados em 2021, deixaram de atender mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes em todo o país, o que corresponde a quase 14% desse segmento populacional. As regiões Norte e Nordeste foram as mais afetadas:

Os estados brasileiros que apresentaram os maiores percentuais de exclusão escolar em relação ao total da população entre 6 e 17 anos estão localizados na Região Norte: Roraima, Amapá, Pará e Amazonas, com percentuais superiores a 30%. O Acre, na Região Norte, o Rio Grande do Norte, a Bahia e Sergipe, no Nordeste, apresentam percentuais acima de 20% (UNICEF, 2021, p. 48).

Pelo levantamento realizado pelo UNICEF e pelo Instituto Claro, estudantes negros, indígenas, com deficiência e moradores de áreas rurais são as principais vítimas (IMENES, 2021).

O estudo, que analisa dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do IBGE, indica que 1,38 milhão de estudantes de 6 a 17 anos, ou 3,8% do total, não participaram de aulas presenciais ou remotas em outubro de 2020. Já entre os que disseram ter frequentado as aulas remotamente, 4,12 milhões relataram que não tiveram acesso às atividades escolares (IMENES, 2021, n. p.).

O não acesso à Educação, reconhecida mundialmente como um direito humano fundamental, deu-se dentre outras razões pelo fato de que, uma vez inseridas nos segmentos mais pauperizados e vulneráveis da sociedade, significativas parcelas das famílias brasileiras não dispunham (como não dispõem) dos recursos tecnológicos necessários a efetivação daquele direito, em um momento em que o ensino remoto despontou como uma das alternativas mais eficientes de minimizar os impactos causados pelo contexto adverso da pandemia.

Além disso e, em que pese as iniciativas tomadas no país, muitos estados e municípios não se organizaram para dar respostas qualificadas as demandas colocadas por alunos, pais e/ou responsáveis e educadores em todo os níveis e modalidades de ensino.

Tomando a família como referência, temos um contexto caracterizado por lares chefiados quase que exclusivamente por mulheres que precisam trabalhar, com grande número de pessoas, residindo em territórios extremamente vulneráveis, com pouca ou nenhuma rede de proteção, em casas com pouca ou nenhuma estrutura e privacidade, com pouco um nenhum acesso à recursos tecnológicos e internet de qualidade, com pouca ou nenhuma formação com a qual possa auxiliar seus filhos, sem um histórico de participação mais ativa na vida escolar dos filhos, desemprego ou trabalho informal, fome e violência doméstica (ALMEIDA, 2021).

Famílias que da noite para o dia tiveram suas casas invadidas por educadores que, por sua vez, com pouca ou nenhuma qualificação para o uso das tecnologias digitais, tornaram seus objetos de uso pessoal instrumentos e os espaços de seus lares locais de trabalho ("Uberização do mundo do trabalho"). "[...] O que se evidencia é que a classe trabalhadora passa a se submeter a condições de trabalho cada vez mais instáveis e precarizadas, com baixos salários, sem respaldo de direitos trabalhistas e vínculos empregatícios formais" (YASBECK et al, 2021, p. 07).

Importante em todo o processo educativo de crianças e adolescentes as famílias não têm a responsabilidade de substituir os educadores. O que se espera delas é apoio. Não foi dado aos educadores o tempo hábil de fazer um levantamento da rotina diária de cada família (muito diversa e cada vez mais longe de um modelo considerado ideal) e, a partir desse levantamento, estabelecer oportunidades de aprendizagem a distância uma vez que é impossível transferir para o espaço doméstico o ambiente escolar.

Campos dos Goytacazes, município situado na Região Norte do Estado do Rio de Janeiro, não está imune aos impactos causados pelo contexto da pandemia e pode ser incluído no rol de municípios que não se prepararam para enfrentar os desafios postos por ela.

Cabe destacarmos que, comparado a outros municípios de porte médio do estado do Rio de Janeiro, Campos dos Goytacazes é considerado regionalmente como um Polo de Educação nos níveis infantil, fundamental, médio e universitário aonde cerca de 57 mil alunos matriculados em 224 unidades escolares compõem a rede municipal de ensino público cujos resultados no IDEB vem amargando os últimos lugares (CAMPOS DOS GOYTACAZES, 2006).

Ainda que de forma breve, não se pode deixar de registrar que o município foi um importante produtor de cana-de-açúcar e dos seus principais subprodutos, o açúcar e o álcool, assentado na monocultura e no latifúndio e sustentado pelo trabalho escravo. Com o fim da escravidão e, mais tarde, com a modernização do campo, o município deu início ao processo de expropriação dos colonos, parceiros e moradores do campo, a partir de 1950, e se intensificando no final dos anos de 1960 (ALMEIDA, 2021, p. 341).

É neste cenário que se insere a equipe de assistentes sociais, profissionais inseridas na divisão sociotécnica do trabalho, com formação generalista e competências para atuarem nos mais diversos espaços sócio-ocupacionais que materializam as políticas públicas, como é o caso da Educação, e que mesmo de forma remota vem mantendo contato permanente com pais e/ou responsáveis por alunos pertencentes a rede municipal de educação, bem como educadores e gestores.

Assim, os impactos da pandemia também se refletem na Educação de Campos dos Goytacazes/RJ, trazendo inúmeros desafios as assistentes sociais que atuam naquela política neste município, como abordamos a seguir.

# 3.DESAFIOS POSTOS AS ASSISTENTES SOCIAIS PELOS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ.

O momento que vivemos é um momento pleno de desafios. Mais do que nunca é preciso ter coragem, é preciso ter esperanças para enfrentar o presente. É preciso resistir e sonhar. É necessário alimentar os sonhos e concretizá-los dia a dia no horizonte de novos tempos mais humanos, mais justos, mais solidários.

(Marilda Iamamoto)

O Serviço Social da Educação do município de Campos dos Goytacazes/RJ foi criado, segundo Abreu, Feres & Freitas Júnior (2020), em 1997, por meio da Lei Municipal n.º 6.462/97, sendo implantado na então denominada Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SMECE) em 1999, tendo com primeira demanda o Programa Municipal Bolsa de Estudos e, ao longo dessas décadas, a equipe de Serviço Social na Educação vem organizando seu trabalho tanto nas escolas, como na sede da SMECE, hoje Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SEDUCT).

No dizer das (os) autoras (es):

O vasto leque de demandas na área educacional, como por exemplo, dificuldade de aprendizagem por problemas de saúde, sociais e/ou culturais, baixa frequência, evasão escolar, gravidez na adolescência, violência doméstica, violência dentro da escola, dificuldades de acesso a programas e serviços, exige o conhecimento das múltiplas expressões da questão social que permeiam o universo escolar de acordo com a perspectiva dos direitos sociais (ABREU, FERES & FREITAS JÚNIOR, 2020, p. 212. Destaque dos autores).

Como sinalizamos na seção anterior, ainda que de forma remota, os assistentes sociais inseridos na política de Educação no município de campos dos Goytacazes/RJ, vêm mantendo no contexto da pandemia contato permanente com pais e/ou responsáveis por alunos pertencentes à rede municipal de Educação, bem como educadores e gestores.

A Nota Técnica do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, 2020, n. p.) estabelece que

O trabalho remoto ou teletrabalho, nesse período particular, apresentou-se como alternativa em algumas áreas sócio-ocupacionais, para proteção da população atendida e das/os trabalhadoras/es que prestam atendimentos. Tal modalidade de trabalho se refere àquele realizado, tendo como instrumentais as tecnologias de informação e comunicação (TICs) fora do ambiente da instituição empregadora.

O que esses contatos vêm apontando, embora não se tenham dados quantitativos mais representativos, é que muitos dos alunos matriculados na rede municipal de ensino, a exemplo de outras realidades, não estão tendo acesso permanente às aulas remotas em virtude de:

- Que seus pais e/ou responsáveis não possuem recursos tecnológicos em quantidade e qualidade suficientes;
- Que seus pais e/ou responsáveis precisam trabalhar e não possuem alguém que possa dar o suporte que seus filhos necessitam;
- Que por apresentarem questões de ordem emocional e social (desemprego, fome, doenças, uso abusivo de álcool e outras drogas, violência, analfabetismo, etc.), pais e/ou responsáveis não possuem condições para oferecer o apoio que seus filhos requerem;
- Que por carência de material de consumo e didático-pedagógico, como papel e toner para impressão de atividades, livros, etc, muitas das escolas não estão podendo oferecer alternativas a falta de celulares, computadores e internet;

### Os dados descritos demonstram que

Fenômenos como desemprego, violência e precarização das condições de reprodução social e aprofundamento do ideário neoliberal vêm desafiando o conhecimento, a vontade política na busca pela consolidação da democracia e a garantia do acesso a direitos sociais para amplos segmentos de trabalhadores, em escala planetária (MOREIRA, 2021, p. 54).

Para assistir à população mais vulnerável aos efeitos da crise acentuada pela COVID-19, foi aprovado Auxílio Emergencial. Instituído pela Lei n.º 13.982/20, no valor de R\$ 600,00 pelo período de três meses, o benefício é destinado a trabalhadores que atendam cumulativamente aos requisitos legais, regulamentados pelo Decreto n.º 10.316/20. Todavia, segundo Isoni (2020), o benefício pouco se aproxima do conceito de renda básica universal em razão de suas características.

Para Antunes (2020, p. 184):

A proposta do (des)governo de oferecer R\$ 600,00 durante três meses (vale lembrar que a proposta inicial de Guedes era de R\$ 200,00), para as parcelas mais empobrecidas da classe trabalhadora é acintosa, uma vez que é absolutamente insuficiente para manter um mínimo de dignidade. A letalidade da pandemia do capital se estampa em sua aguda tragicidade em relação ao trabalho: se forem laborar, contaminam-se; se ficarem em isolamento, não terão recursos mínimos para sobreviver.

Pelo Decreto n.º 10.316/20, para receber o Auxílio Emergencial, a pessoa teria que estar inscrita no Cadastro Único (CadÚnico) até 20 de março de 2020 e preencher um formulário disponibilizado numa plataforma digital por meio da qual também faria o acompanhamento de sua elegibilidade (ou não) ao auxílio (BRASIL, 2020). Contudo, sem muitas vezes estarem inscritas ou terem seus dados atualizados no CadÚnico, não possuírem documentação e um celular e não poderem acessar os Centros de Referência em Assistência Social (CRAS), em virtude do isolamento social, a população mais vulnerável encontrou maiores dificuldades em conseguir aquele benefício.

Embora insuficientes, os recursos advindos do Auxílio Emergencial poderiam auxiliar na compra de recursos tecnológicos com qualidade suficiente para suprir a necessidade de acesso às aulas remotas, uma vez que

a SEDUCT não disponibilizou nem aqueles recursos nem material didático-pedagógico para todos os alunos da rede.

Ainda que a educação mediada pela tecnologia não possa ser considerada uma estratégia nova, ela não pode ser banalizada ou naturalizada uma vez que tanto alunos quanto escolas não possuem acesso à internet e a computadores. Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) em abril de 2021 apontaram que

Ao fim de 2019, 4,3 milhões de estudantes brasileiros não tinham acesso à internet, seja por falta de dinheiro para contratar o serviço ou comprar um aparelho seja por indisponibilidade do serviço nas regiões onde viviam. Destes, 4,1 milhões estudavam na rede pública de ensino [...] (PAMPLONA, 2021, n. p.).

Insta registrar que o governo federal vetou integralmente o projeto de lei da Câmara dos Deputados (PL 3.477/20) que previa ajuda financeira de R\$ 3,5 bilhões da União para que estados, Distrito Federal e municípios pudessem garantir acesso à internet para alunos e professores das redes públicas de ensino em decorrência da pandemia. O projeto de lei, do deputado Idilvan Alencar (PDT-CE), beneficiaria 18 milhões de estudantes e 1,5 milhão de docentes (JUNIOR & LEMOS, 2021, n. p.).

Os dados apresentados também evidenciam que é preciso intervir para alterar esse cenário que ao contrário do que pensam e verbalizam alguns gestores, não são casos esporádicos e pontuais. Esporádicas e pontuais têm sido as intervenções do poder público.

Em conformidade com a UNICEF:

Se o Brasil, cada um de seus estados, cada município, cada escola, cada família, cada criança e cada adolescente pôde conviver com a exclusão até aqui, o cenário imposto pela pandemia a intensifica e exige medidas que busquem o seu enfrentamento (2021, p. 51).

Portanto, é preciso romper com o viés de culpabilização individual dos grupos vulnerabilizados, que impõe sobre o próprio aluno e sobre a família a responsabilidade pelo insucesso no processo de escolarização.

Assim, as medidas recomendadas pela UNICEF como forma de enfrentamento da exclusão escolar são a busca ativa de crianças e adolescentes que estão fora da escola, a comunicação comunitária (organização de campanhas públicas para a realização de matrícula a qualquer momento do ano letivo), a garantir acesso à internet, à mobilização das escolas e ao fortalecimento do sistema de garantia de direitos — SGD (UNICEF, 2021).

Dar respostas qualificadas as demandas que lhes são postas por um contexto adverso, requer que as assistentes sociais façam uso de suas competências teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas, materializando desta forma o projeto ético-político do Serviço Social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica.

(Paulo Freire)

O artigo pretendeu abordar que a incidência da pandemia no mundo vem exigindo dos países medidas sanitárias rigorosas como forma de contê-la, que as ações governamentais com o objetivo de reduzir os impactos da pandemia na política de Educação tem se apresentado de forma esporádica e pontual, o que acarreta inúmeros desafios as assistentes sociais inseridas nesta política e as medidas que podem ser tomadas como forma de enfrentar a exclusão escolar causada pela pandemia requerem um esforço coletivo de gestores e de toda a comunidade escolar.

Embora seu trabalho seja permeado por inúmeros desafios, as assistentes sociais inseridas na política de Educação do município de Campos dos Goytacazes/RJ resistem e insistem em dar respostas qualificadas as demandas que lhes são (im)postas por um contexto adverso, o que requer façam uso de suas competências teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas, materializando desta forma o projeto ético-político do Serviço Social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Carolina de Cássia Ribeiro de; FRES, Eliana Monteiro; FREI-TAS JUNIOR, Paulo Santos. A Trajetória do Serviço Social na

- Política municipal de Educação em Campos dos Goytacazes/RJ. *In:* FERRIZ, Adriana Freire Pereira; MARTINS, Eliana Bolorino canteiro; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. (orgs.). **A Sistematização do Trabalho de Assistentes Sociais na Educação Básica**. Salvador (BA): EDUFBA, 2020.
- ALMEIDA, Érica Terezinha Vieira. Pandemia em contexto de vulnerabilidade socioeconômica: algumas considerações sobre Campos dos Goytacazes/RJ, Brasil. **VÉRTICES**, v.23, n.1, , p. 325–350.Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2021.
- BASEGIO, Leandro Jesus; MEDEIROS, Renato da Luz. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: ULBRA/IBPEX, 2009.
- CAMPOS DOS GOYTACAZES. **Perfil 2005**. Campos dos Goytacazes (RJ): ISECENSA/FUNDENOR, 2006.
- CARDOSO, Wilton. Crise é Oportunidade. In: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (orgs.). **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6, 2020.
- CFESS. **Teletrabalho e Teleperícia**: orientações para assistentes sociais. Disponível em: http://www.cress-es.org.br/wp-content/uploads/2020/10/teletrabalho-telepericia2020CFESS.pdf
- DINO, Flávio. Coronavírus e Fascismo: patologias que desafiam o Brasil. In: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (orgs.). **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6, 2020.
- FARAGE, Eblin. A Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**, n. 140, , p. 48-65. São Paulo: Cortez Editora, 2021.
- FUNDEB: Tirar Dinheiro da Educação Básica para Financiar o Renda Cidadã é 'Inconcebível' e 'Contraditório', Dizem Entidades. *In:* G1. São Paulo, 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/29/tirar-dinheiro-da-educacao-basica-para-financiar-o-renda-cidada-e-inconcebivel-e-contraditorio-dizem-entidades. ghtml.

- GOMES, Ciro. Nada Mais Será Como Antes. In: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (orgs.). **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6, 2020.
- GUARANY, Alzira M. B. O Rei Está Nú! Ou como um vírus expôs a falácia e a desproteção social no Brasil contemporâneo. In: MOREI-RA, Elaine et al (orgs). **Em Tempos de Pandemia**: propostas para a defesa da vida e dos direitos sociais. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, Campinas: UNICAMP, 2001.
- IMENES, Martha. Pandemia de coronavírus agrava o abismo educacional. Disponível em: https://odia.ig.com.br/brasil/politica-e-pais/2021/01/6075513-pandemia-de-coronavirus-agrava-o-abismo-educacional. html.
- JÚNIOR, Janary; LEMOS Cláudia. Bolsonaro veta ajuda financeira para internet de alunos e professores das escolas públicas. **Agência Câmara de Notícias**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas.
- LÖWY, Michael. "Gripezinha" O Neofascista Bolsonaro Diante Da Epidemia. In: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (orgs.). **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6, 2020.
- PAMPLONA, Nicola. No Brasil, 4,3 milhões de alunos entraram na pandemia sem acesso à internet. **Folha de São Paulo**. Disponível em: https://www1. folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml.
- PIOVESAN, Eduardo; TRIBOLI, Pierre. Câmara aprova PEC do Teto dos Gastos Públicos em 1º turno. **Agência Câmara de Notícias.** Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/500030-camara-aprova-pec-do-teto-dos-gastos-publicos-em-1o-turno/.
- SAFATLE, Vladimir. Bem-vindo ao Estado Suicidário. In: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (orgs.). **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6, 2020, pp. 227-233.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. Vírus: tudo o que é sólido desmancha no ar. In: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (orgs.). **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6, 2020.
- SEVERO, Valdete Souto. Sobre a Covid-19 e as Nossas Escolhas. In: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (orgs.). **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6, 2020.
- SILVEIRA, Matheus. Cortes na educação em 2019: medida necessária ou retrocesso? **Politize.** Disponível em: https://www.politize.com. br/cortes-na-educacao-em-2019/.
- TOSTES, Anjuli. Pandemia, Populismo e Nova Ordem Social. In: TOSTES, Anjuli; MELO FILHO, Hugo (orgs.). **Quarentena**: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Canal 6, 2020.
- YAZBEK, Maria Carmelita et al. A conjuntura atual e o enfrentamento ao coronavírus: desafios ao Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**, n. 140, p. 5-12. São Paulo: Cortez, 2021.

## ETNOMATEMÁTICA E O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO — PANDEMIA DA COVID-19

Elivane Leandro da Silva<sup>39</sup> Lucianne Oliveira Monteiro Andrade<sup>40</sup>

## INTRODUÇÃO

Considera-se a educação brasileira permeada de desafios e a pandemia da COVID-19 em 2020 obrigou, por assim dizer, uma busca por novas estratégias, ferramentas tecnológicas, metodologias e tudo o que estava ao alcance para lidar com a nova realidade que despontava. Sabe-se que o ser humano é dotado de uma capacidade incrível de reagir à frente dos obstáculos e (re) pensar situações já vivenciadas numa leitura rápida do que lhe é palpável definindo formas das mais variadas de enfrentar reveses. Assim comparam-se os professores brasileiros.

Tomadas de decisão foram necessárias mesmo considerando estar aflorados o comportamento e as emoções do momento, porém estes não

<sup>39</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (2016), graduada em Matemática pela Universidade Paulista e Especialista em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres (2020). Atualmente é Coordenadora Pedagógica no COTEC Ceres.

<sup>40</sup> Licenciada em Matemática (2004) pela UFG, Especialista em Educação Matemática (2006) pela UniEvangélica, Especialista em PROEJA (2008) pelo CEFET-MG, Mestre em Ciências, área de concentração em Educação Agrícola (2010) pelo PPGEA/UFRRJ, Doutoranda em Educação pela (UNR) Universidade Nacional de Rosário - AR (2018 - atual).

deixaram de serem resultados de processamentos cognitivos, emocionais e sociais. O contexto exigiu e o profissional professor, capacitado, mesmo desacreditado, reagiu. Tomando essa ideia como ponto chave do raciocínio a Etnomatemática já explica ou justifica sua utilização em toda essa conjuntura.

Para Sousa (2020), pesquisas que englobam a Etnomatemática especialmente na área da educação vêm fortalecendo os conceitos já existentes e criando novos no sentido de utilizar a Etnomatemática como referência nas dinâmicas de sala de aula e ainda "sensíveis à importância da realidade ambiental e sociocultural para a construção de conhecimentos, muitos educadores escolhem Etnomatemática para orientar suas ações pedagógicas" (SOUSA, 2020, p. 40).

Segundo D'Ambrosio (2018), o programa Etnomatemática expandiu-se englobando o comportamento e o conhecimento gerado e codificado pelo ser humano, afirmando também que as estratégias são desenvolvidas para lidar com a realidade ampla em que ele está inserido. Ou seja, a Etnomatemática vai além de ideias e práticas matemáticas e de técnicas reconhecidas em diferentes grupos. Para Coope e Mesquita (2015), o programa Etnomatemática também dispõe de "implicações pedagógicas", ou seja, abarca todo um fazer pedagógico que utiliza do cotidiano e das necessidades particulares culturais de cada grupo para aprender e aplicar seus conhecimentos. Logo, algumas ideias de Etnomatemática foram utilizadas como estratégia, metodologia e suporte para (re) agir ao cenário já posto.

Nesse contexto, como trabalhar Matemática com jovens na modalidade "Regime Especial de Aulas Não Presenciais" (REANP)? Como dar suporte ao aluno com dificuldades já existentes desde o seu Ensino Fundamental? Como avaliar/validar se houve ou não algum conhecimento adquirido? Como romper os desafios impostos? A Etnomatemática pôde ser utilizada, pois segundo D'Ambrosio, *apud* Sousa (2020, p. 7) ela "é o estudo diferenciado — espacial e temporal — das várias ticas (técnicas, artes, maneiras, habilidades) de matema (entender, explicar lidar, conviver etc.) nos distintos etnos (contextos naturais, sociais, culturais, econômicos)".

Além disso, a Etnomatemática pode ser considerada como um processo de reconhecimento do saber/fazer matemático desenvolvido pelos membros de grupos culturais distintos (ROSA; OREY, 2018). Verifica-

-se aqui um leque de possibilidades de se trabalhar conceitos matemáticos utilizando-se das ideias lançadas pelo Programa Etnomatemática.

A concepção de Etnomatemática unida à metodologia de projetos pode se tornar uma associação perfeita. A Etnomatemática está intimamente ligada a metodologias como Resolução de problemas, Modelagem Matemática, utilização de Mídias Tecnológicas; já os projetos proporcionam o estímulo da criatividade, permite escolhas, fomenta aprendizagem em colaboração, favorece a cooperação integrada/integral e partilhada, e além de tudo isso gera a abertura ao novo. Essa junção disposta na sessão relato de experiência procura mostrar como estudos, ideias e metodologias já presentes no fazer pedagógico, mostram-se efetivas na didática escolar.

Vale ressaltar que o trabalho com projetos no contexto escolar permite ampliar discussões e questionamentos impossíveis de espaço no tempo corrido das aulas. Possibilitam ao aluno expor seus interesses, seus questionamentos, sua compreensão sobre o conteúdo abordado, sobre o mundo e o meio no qual está inserido. Sua dinâmica estimula a participação e a motivação, proporcionando maior envolvimento no trabalho no âmbito conceptual e prático.

Em nível de contextualização, é importante evidenciar aqui que o projeto "Delícias de Experimentos, Empreendendo Sinestesia" foi desenvolvido em escola de tempo integral onde seu modelo pedagógico está fundamentado em quatro Princípios Educativos: o Protagonismo, os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional.

O projeto foi pensado para as disciplinas chamadas Eletivas que compõem a parte diversificada do currículo envolvendo as disciplinas de Matemática e Química. Nessas disciplinas o aluno escolhe qual eletiva lhe interessa e que melhor contribuirá, em sua opinião, para ampliar seus conhecimentos. Ele é pensado e desenvolvido semestralmente, com duas aulas semanais e com uma abordagem interdisciplinar numa dimensão mais prática, onde o aluno poderá vivenciar literalmente a aplicação do conhecimento que produziu. A eletiva culmina no final do semestre com produtos em forma de relatórios, jogos, robôs, experiências científicas, dramatizações, jornais, músicas, reportagens, etc. (ICE, 2016).

O momento no qual se vivencia uma reviravolta, permeada por desafios, medos, angústias e criatividades dos educadores brasileiros justifica por si só a escolha do tema — Dificuldades enfrentadas no "Regime Especial de Aulas Não Presenciais" (REANP) na área de exatas durante a pandemia. Sendo assim, essa pesquisa caracteriza-se qualitativa, sendo parte dela bibliográfica e parte relato de experiência, e quanto aos objetivos caracteriza-se também como exploratória. Este artigo fundamenta-se em autores consagrados como D'Ambrosio (2018), Sousa (2020), Rosa e Orey (2018), Coppe e Mesquita (2015), entre outros.

## 1. A ETNOMATEMÁTICA E O ENSINO DA MATEMÁTICA DE FORMA SIGNIFICATIVA

Ao utilizar a ideia de Etnomatemática como as formas em cada grupo cultural expressam diferente saberes matemáticos, próprios de cada um, no sentido de aprendizagem e utilização, o fazer pedagógico ganha uma polidez especial. Essa direção envolve, além da ação pedagógica, um desvelo do professor no sentido de considerar os fatores socioculturais sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento da matemática.

A conceituação e abordagem da Etnomatemática de forma amplificada, que por si só ela é, envolvem além dos conhecimentos desenvolvidos no contexto escolar, valores culturais — *etno* e práticas cotidianas — *ticas*. O que ligado ao fazer pedagógico enriquece exponencialmente a didática, aquela desenvolvida em sala de aula.

As dificuldades na forma de aprender matemática talvez estejam ligadas ao fracasso da Matemática moderna como aponta Ferreira (1997), e a valorização do conhecimento que o aluno traz de casa que pode se tornar um excelente aliado, como incorporado pela Etnomatemática. A utilização desses conhecimentos como parte da metodologia em sala de aula abre um leque de possibilidades de aprendizado significativo como abordado na teoria da aprendizagem de David Ausubel e reescrito por Moreira (1999).

Sabe-se que aquilo que faz sentido pode ser aceito e apreendido mais facilmente, ou seja, a aprendizagem significativa proporciona uma adequação maior e melhor na aprendizagem cognitiva, pois fará sentido, porque de alguma forma faz parte no novo conceito apreendido.

Na aprendizagem significativa, deve ser inserida a temática cultural. Partindo dessa ideia Coope e Mesquita (2015) argumentam que essa temática não está presente na sala de aula. Além desta, a pluralidade cultural, o racismo e tantos outros que estão diretamente ligados ao dia a dia escolar são deixados de lado. No entanto, são situações presentes no cotidiano que não devem ser ignorados. Além disso, conceitos matemáticos, e por que não dizer a própria matemática, é interpretado e utilizado de forma diversificada conforme cada povo, cada cultura, numa construção social, histórica e política conforme abordado por D'Ambrosio (2018), Coppe e Mesquita (2015), Rosa e Orey (2018) entre tantos outros.

Nessa perspectiva, a Etnomatemática pode ser utilizada como um modelo pedagógico no sentido de tornar aquilo que é primordialmente abstrato, em palpável e concreto. O que possivelmente torna tangível uma aprendizagem não mecânica, mais prática e eficiente, pois relaciona o novo com o conhecimento anterior já dominado, já presente na estrutura cognitiva.

Grupos culturais diversos com pouco poder aquisitivo tendem a lidar com representações, estratégias e práticas matemáticas diferenciadas, sendo compelidos pelo contexto sociocultural no qual estão inseridos. Essa maneira de pensar pode levar o professor a trabalhar a matemática visando resolução de situações problema enfrentado no cotidiano pelos membros desses grupos. Para Rosa e Orey (2018), as estratégias que oportunizam maneiras de comunicação, de conhecimentos individual e coletivo, de comportamentos, ou seja, de resolução de problemas que proporcionem uma ação pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem podem ser chamadas de etnomodelagem. Essa prática já é divulgada em inúmeros trabalhos acadêmicos que abordam as ideias de Etnomatemática.

O que se aprende tem que fazer sentido, logo levar em conta as vivências, e problematizar situações comuns ao meio no qual o aluno está inserido implica partir do concreto para o abstrato. Concordamos com Ferreira (1997) ao apontar que o concreto seria aquilo que se sabe fazer, já o abstrato seria aquele conhecimento que, em dado momento servirá ao aluno. Para esse autor, ao propor a Etnomatemática como modelo pedagógico argumenta que dessa forma a pedagogia permitirá o ato cognitivo ao aluno em sala de aula.

Então aprender matemática de forma significativa pode se configurar numa mobilização de todo o processo de ensino e aprendizagem, explicitando a utilização das ideias de Etnomatemática no contexto sociocultural do indivíduo tendo por pressuposto que, com base nos conhecimentos já adquiridos é que o indivíduo, que compõe os mais variados grupos distintos, interpreta o mundo.

## 1.1 A ETNOMATEMÁTICA E A METODOLOGIA DE PROJETO

Os projetos interdisciplinares podem envolver duas ou mais disciplinas diferentes. Devem partir das necessidades reais e concretas vivenciadas pelo grupo ou pelo meio nos quais estes estão inseridos. Os projetos podem ser considerados ferramentas didáticas muito presentes nas escolas, especialmente nos Centros de Ensino em Período Integral (CEPI) as conhecidas escolas de tempo integral. O modelo pedagógico dessas instituições esclarece que nelas há "Espaço de estímulo à ampliação de ideias, à experimentação e ao desenvolvimento de projetos" e, além disso, há o "Espaço de práticas pedagógicas interdisciplinares" (ICE, 2016, p. 29).

A execução de projetos permite se trabalhar tanto conceito mais robusto, mais formal, aprendizagens acadêmicas, quanto àquelas mais utilizadas no dia a dia, aprendizagens sociais e culturais. Ainda a utilização de metodologias de projeto idealiza-se como "uma metodologia para resolução de problemas" (RANGEL; GONÇALVES, 2010, p. 23). De conformidade com esses autores ao escolher a metodologia de projetos, o professor amplia sua ação pedagógica imbuindo competências, habilidades e atitudes. Mas não é só isso, a utilização de metodologias de projetos configura-se como possível e eficiente em todos os níveis e modalidades educativas. Os projetos desencadeiam fatores diversos em seu propósito, em escolas conteudistas equilibra a prática, na execução dos conteúdos dificulta sua fragmentação, para o aluno proporciona a ampliação da visão de mundo e o do autodesenvolvimento, já para o professor aprimora a qualidade do ensino.

Para a aplicação de projetos, documentos normativos como a LDB — Lei de Diretrizes e Base da Educação — reforça sua importância quando afirma em seu artigo 3º que nos conteúdos que serão ministrados deverão existir pluralismo de ideias, de concepções pedagógicas e a liberdade de ensinar e estarem vinculados à prática social (BRASIL, 1996). Percebe-se uma relação direta para as ideias e práticas com metodologias de projeto,

ou seja, dá autonomia de elaborar e executar projetos desde que seja uma ação reflexiva, pedagógica e social respeitando e valorizando claramente a diversidade.

No que se refere à Etnomatemática, a execução de projetos concilia perfeitamente, pois repousa sobre resultados dinâmicos, legitimando diferentes modos de saber e de fazer dos vários grupos sociais distintos. Sobre o ensino da Matemática D'Ambrosio (2005, p. 17) salienta que "Muitos orientam o ensino destacando o fazer matemático como um ato de gênio [...]. O resultado disso é uma educação de reprodução, formando indivíduos desprovidos de capacidade crítica, subordinados e passivos". Por vezes, o fracasso escolar é relacionado às dificuldades de compreensão, de exclusão, de generalizações para uma compreensão mais profunda de teoremas e axiomas. Mas o programa Etnomatemática vem mudando essas concepções, apesar dos conflitos existentes com o campo educacional. Cresce fortemente as ações no sentido de desmistificar uma matemática única e universal cheia de hegemonias. As múltiplas formas de compreensão, de aprender e vislumbrar Matemática ganha espaço.

A metodologia de projetos aliada às propostas metodológicas como, por exemplo, a Resolução de Problemas, Modelagem Matemática e Mídias Tecnológicas, podem perfeitamente servir como base para a organização da prática docente. Essas propostas justapostas proporcionará uma educação mais significativa. Além disso, a Etnomatemática servirá como "ferramenta potencializadora" como citado por Coope e Mesquita (2015) no sentido de emancipar o conhecimento adquirido na construção do conhecimento do grupo de alunos em questão para proporcionar, além de um aprendizado significativo, o sentido de resiliência, de respeito, ética, etc.

Na prática, a experiência com o projeto "Delícias de Experimentos. Empreendendo Sinestesia" mostrou copiosamente o sucesso dessas propostas, pois é na prática pedagógica, é no chão da escola, é na lida com os alunos e especialmente com suas devolutivas, que se vivencia o sucesso ou insucesso de uma prática utilizada.

Um projeto para dar certo tem que partir do interesse dos alunos. Tem que fazer sentido. Precisa originar de uma situação problema e despertar a motivação em buscar respostas, dizer os porquês. Fica então o questionamento e as inquietações que permeiam o anseio do professor que quer provocar um aprendizado significativo. Por que não facultar a utilização de projetos e incluir no currículo as metodologias dispostas pela Etnomatemática?

## 2. LIMITAÇÕES PARA ESTUDAR MATEMÁTICA DURANTE O REANP — RECURSOS TECNOLÓGICOS, DIFICULDADES E ANGÚSTIAS

Com o advento da pandemia da Covid-19 em 2020 ficou impossibilitado à utilização do espaço físico escolar provocando um redirecionamento nas metodologias e estratégias utilizadas, já que agora o único meio de ministração de aulas seria com o auxílio das tecnologias de informação. O celular que antes era convidado a ficar de lado em sala de aula, torna-se então ferramenta fundamental para o aprendizado. Com menos de uma semana sem aulas, utilizando-se do aplicativo de *WhatsApp* foram criados grupos de alunos por série. Iniciava-se no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) João XXIII de Ceres o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP).

A partir desse momento, começou-se a pensar formas diferenciadas de ministrar os conteúdos das diversas disciplinas contidas nos currículos. A comunicação entre professores, gestores, pais e alunos intensificou valendo-se praticamente do aplicativo de *WhatsApp*. Inicialmente as postagens das aulas nos grupos, eram de acordo com os horários de aula, como acontecia no espaço escolar. Eram utilizadas figurinhas, textos, *cards*, áudios, vídeos curtos, *links* de aulas e tudo o que estava ao alcance para transmitir o que era necessário e motivar os alunos a não desistirem, já que muitos estavam na terceira série do Ensino Médio. Porém, para muitos, não era o bastante. As reclamações em relação às disciplinas de exatas chegavam até os professores, e as tentativas para sanar as dificuldades eram variadas. Vídeos de explicações específicas eram gravados e enviados no "privado" do aluno assim como vídeo aulas, áudios e imagens.

Entretanto, a prática pedagógica utilizada nesse momento de pandemia rendeu-nos reflexões extremamente angustiantes ao perceber que não se tratava apenas do aprender Matemática. Um aprendizado depende de foco. São muitas as dificuldades de definir um objetivo aonde se quer chegar, concentrar as energias estabelecendo prioridades e metas para alcançá-lo. Seria aqui imaturidade relacionada à idade? Teria relação com a competência Socioemocional? Como ajudar, à distância, o aluno a se concentrar em atividades que são de fato importantes, superando os contratempos e seguir em frente? Faz-se aqui uma ponte com uma das competências gerais da BNCC Brasil (2018) que é o Autoconhecimento e autocuidado, onde o aluno precisa "conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se para cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros com a autocrítica e a capacidade para lidar com elas" (BRASIL, 2018, p. 10). O aluno deve identificar seus pontos fortes e fracos para poder se equilibrar e se desenvolver intelectualmente tendo uma atenção plena e capacidade de reflexão.

Mas um aprendizado não depende só de foco, depende da organização do tempo. No entanto, a organização do tempo exige planejamento. O planejamento ajuda a driblar as distrações que, no caso dos adolescentes, a internet é uma delas. Como não se descuidar se a internet é o meio pela qual, no momento, se utiliza para estudar? Aqui é gritante a necessidade de o aluno ser treinado para lidar com as tecnologias a seu favor. Mas como? Onde? Em casa? No espaço escolar? Sendo em casa, os estudos, por exemplo, vão exigir espaço apropriado. Como o aluno pôde adequar seus estudos à rotina da família? Nesse momento o relato dos alunos escancarou as diferenças sociais.

Na lida com os discentes e ouvindo suas queixas, identificou-se: famílias com diversos membros, com crianças pequenas, dependentes da ajuda do jovem nos afazeres domésticos, que talvez por ignorância (falta de conhecimento), ou por priorizar outras necessidades, não percebem ou não podem deixar que o jovem dê a devida importância e se dediquem aos estudos. Destacam-se ainda aqueles que precisaram trabalhar para reforçar a ajuda financeira, pois, com a pandemia muitos membros das famílias ficaram desempregados.

Muitas dicas de como focar nos estudos, de como aumentar a concentração, de estabelecer objetivos foram repassadas durante as aulas mesmo sendo na disciplina de Matemática. Então, a questão é mais complexa do que se imagina. Além do papel fundamental da família, aprender exige um entrelaçado de ações, de situações, de maturidade, de consciência onde muitas das competências gerais da BNCC Brasil (2018) já precisam ter sido estimuladas desde muito cedo. E os docen-

tes? Estão preparados? Não é o objetivo aqui mencionar a formação de professores, mas como não o fazer?

A pesquisa por ferramentas tecnológicas como aplicativos e programas ocorreu de forma natural, mas necessária. Todos precisaram dominar uma tecnologia que lhe fosse útil na execução de suas aulas. Logo, uma ferramenta muito utilizada foi o *Google Forms*. No formulário, o professor anexava aulas gravadas, atividades e quando o aluno respondia era possível identificar aqueles que fizeram o que foi proposto. O *link* para o acesso ao formulário era enviado nos grupos de aulas através do aplicativo *WhatsApp*.

Dentre as ferramentas mais utilizadas destacaram Google Forms, oCam, Zoom, Google Meet e aplicativos como WhatsApp, kinemaster e Bigvu. A preferência era por usar aqueles gratuitos. As redes sociais como Instagram e Facebook foram utilizadas para divulgar as culminâncias de projetos entre outras ações desenvolvidas pela comunidade escolar. Tanto o grupo gestor como os professores e toda a comunidade escolar trabalharam em conjunto e incansavelmente.

As aulas de Matemática bem como as de Eletivas (projetos) foram então aos poucos adaptadas para essa nova realidade, mas as dificuldades e limitações eram muitas. Alunos, com pouco ou totalmente sem acesso à internet não acompanhavam as aulas. Outros começaram a trabalhar. Já outros com problemas psicológicos por perder pessoas muito próximas não realizavam o que era proposto. Mas os problemas psicológicos não eram exclusividades dos alunos. Professores e as famílias em geral se mostravam despreparados para lhe dar emocionalmente com toda a turbulência do momento. Pensava-se em estratégias e formas para tornar as aulas mais atrativas e melhorar a participação dos alunos. Para correções de atividades, pequenos vídeos eram feitos e enviados aos alunos, aqueles que tinham dúvidas, mandavam mensagens para o professor que dava suporte e incentivava constantemente a participação, mesmo sendo ações aproveitadas por poucos.

A SEDUC — Secretaria de Estado de Educação promoveu alguns encontros on-line, em para dar apoio psicológico aos professores objetivando também capacitar para o retorno parcial às aulas presenciais. Alguns cursos também foram oferecidos incluindo a utilização de ferramentas tecnológicas gratuitas para utilização durante a pandemia (SEDUC, 2021).

Os projetos que compunham as eletivas necessitaram então de adaptações para sua execução.

#### 3. O PROJETO DELÍCIAS DE EXPERIMENTOS

Inicialmente, antes da pandemia da Covid-19, uma pesquisa foi realizada entre os alunos para que eles votassem temas que mais lhe interessassem para serem desenvolvidos na forma de projetos nas disciplinas de Eletivas. Segundo o modelo pedagógico da escola da escolha, as Disciplinas Eletivas "São disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, propostas pelos professores e/ou pelos estudantes e objetivam diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base Nacional Comum do currículo" (ICE, 2016, p. 22).

O tema envolvendo alimentos foi um dos mais votados. A partir de então se pensou trabalhar receitas para envolver as disciplinas de Matemática e Química. O nome do projeto deveria ser algo entusiasmasse a garotada. "O título da Eletiva deve ser atraente, que chame a atenção do estudante, provoque a curiosidade em torno do tema e desperte o desejo de "começar a conhecer" ou de "conhecer mais sobre o que está sendo proposto"" (ICE, 2016, p. 24). Nessa mesma direção, o mesmo documento explicita o modelo pedagógico que:

Nas Eletivas está a possibilidade de ampliação do menu, de "coisas para se pensar a respeito", "de coisas para se descobrir" e, assim iniciar um processo de enriquecimento e diversificação do repertório de conhecimento e vivências culturais, artísticas, esportivas, científicas, estéticas, linguísticas, etc. (ICE, 2016, p.23).

O objetivo ao oferecer essas disciplinas é proporcionar uma aprendizagem que abrange as várias dimensões do desenvolvimento pessoal do estudante. Que estimule a pesquisa, e a busca por mais conhecimentos num olhar amplo, visando às diversas áreas da produção humana.

No início de 2020, pensou-se um projeto para ser desenvolvido presencialmente e nele seriam trabalhadas as disciplinas de Matemática e Química, ou seja, seria um projeto interdisciplinar. O Colégio CEPI João XXIII, situado na cidade de Ceres (Goiás), oferece aula apenas para o Ensino Médio e é composto por uma comunidade escolar com os mais variados níveis sociais. Depois que os alunos já haviam escolhido o projeto, um segundo levantamento foi feito para melhor conhecer as expectativas em relação ao que seria proposto. Descobriu-se que muitos deles já se dedicavam de alguma forma ao empreendedorismo. Havia alunos que faziam docinhos para vender e ajudar na renda familiar, outros ajudavam a fazer salgados para festas e a maioria deles gostava de cozinhar. Logo, incluiu-se como parte do projeto o tema empreendedorismo. Porém com o advento da pandemia de Covid-19 tudo foi adaptado para o Regime Especial de Aulas Não Presenciais — REANP.

Assim, o projeto objetivava trabalhar os seguintes conteúdos de Matemática: transformações de unidades de massa e de capacidade, frações, proporções de ingredientes (reduzir/aumentar), leitura e interpretação de rótulos de embalagens e receitas, decimais, regra de três simples, fixar a ideia de adicionar, tirar, multiplicar e dividir relacionando-as com as quatro operações, raciocínio, leitura e interpretação e tudo isso se utilizando da Etnomatemática, da cultura local e das necessidades reais dos alunos para tornar o conhecimento mais significativo e atraente. Em Química trabalharam-se solubilidade, ligações químicas, polaridade das moléculas, soluções e misturas, concentrações e reações químicas. Esses conteúdos eram ministrados pela professora da área que também se utilizava das receitas, que era a parte prática.

Definiram-se também as habilidades e competências que seriam desenvolvidas durante o semestre, tempo para que o projeto fosse totalmente trabalhado.

As competências selecionadas foram:

- 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2. Utilizar diferentes linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital 1, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

3. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Para as habilidades associadas ao saber fazer e partindo das competências descritas definiu-se 1. Identificar variáveis quantitativas; 2. Compreender alguns fenômenos sociais e culturais relacionando informações; 3. Analisar situações-problema e resolvê-las, sintetizando e manipulando elementos de uma receita; 4. Correlacionar conhecimentos matemáticos com o as situações diárias.

Quanto à metodologia ficou estabelecido que o projeto tivesse um tema central e subtemas. A partir de cada tema os conteúdos especificados de cada disciplina seriam explorados. Assim o tema central ficou sendo Etnomatemática e como subtemas o empreendedorismo (Pessoal e profissional) e bebidas saudáveis.

Além disso, foram feitas vídeo aulas de receitas abordando os conteúdos listados; realizou-se conversas informais através do aplicativo *WhatsApp*, enquetes através do *Instagram*, aulas pelo *Google Meet* e *Google Forms*; aulas práticas utilizando vídeos; vídeos de entrevistas com empreendedores do ramo de culinária; atividades práticas gravadas na cozinha da casa da professora.

Os recursos didáticos também foram adaptados da seguinte forma: utilização de enquetes nos *Stories* no *Instagram*; exibição de vídeos de receitas e vídeo aulas; uso do laboratório (cozinha); quadro branco; uso das redes sociais (grupo de *WhatsApp, Instagram* e *Facebook*); na cozinha: fogão, geladeira, forno, panelas, frigideira, chapa de lanches, copos, vasilhas, colheres, garfos, facas, formas, liquidificador, batedeira, tábua, espremedor de batata, etc.; celular; aplicativos diversos; internet e computadores.

Para a avaliação seriam apresentados relatórios de cada prática; confecção de um portfólio; montagem de vídeos; trabalho em equipe (*on-li-ne*). Para a divulgação de tudo o que foi produzido criou-se o *Facebook* da Eletiva com o tema Delícias de experimentos.

Figura 01 - Print da capa da Eletiva no Facebook



Imagem disponível em: https://m.facebook.com/elivane.leandro.9?ref=bookmarks e acessado em julho de 2021.

## 3.1. UM EXEMPLO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

Para demonstrar uma fração da prática desenvolvida através do projeto durante o REANP, utilizaremos o conteúdo, a Transformações de unidades de massa, capacidade e tempo. Inicialmente para introduzir gravou-se uma receita de pudim de leite condensado e foi postado no grupo. A professora desafiou os alunos a realizarem a receita, gravar um vídeo e colocar nele algumas observações. Por exemplo, em quantos minutos o pudim ficou pronto?

No grupo o aluno iria postar seu vídeo e escrever as dificuldades encontradas, por exemplo, para medir os ingredientes. As receitas utilizadas eram com poucos ingredientes e simples de fazer para que todos tivessem condições. Alguns alunos relatavam no privado o desejo de fazer o vídeo, mas não teve condições de adquirir os ingredientes. Outros relatavam problemas de compreensão para baixar e utilizar aplicativos, muitos eram em inglês. Então até utilizar um tradutor ou deduzir como eram utilizados, demandava tempo. Apesar de não ter 100% de participação na produção das receitas, ainda consideramos um número expressivo de participações em relação ao momento e às condições nas quais vivenciamos.

Arquivo Exibir Reproduzir Navegar Favoritos Ajuda

| System | Pausado | Paus

Figura 02 - Print de um vídeo produzido pelo aluno para a aula em específico

Fonte: acervo da autora

Em um segundo momento, depois de uma conversa informal, respeitando algumas falas e situações particulares de cada aluno, utilizando-se do próprio aplicativo de *WhatsApp* realizou-se uma chamada de vídeo. Nela cada aluno relatava as informações matemáticas que ele pôde visualizar durante a realização da receita, as dificuldades enfrentadas e as informações pedidas. Tudo era utilizado para enriquecer a discussão. A ideia era valorizar o que eles traziam para contribuir com a aula. Inicialmente os pouquíssimos alunos abriam as câmeras, depois eles foram se acostumando.

Em um terceiro momento, partíamos mais para a teoria, focando a resolução dos problemas encontrados, destacando os pontos de atenção baseado na fala dos alunos. Uma aula, utilizando-se de slides e do aplicativo oCam, era gravada e disponibilizada no formulário do Google Forms. Os alunos recebiam o link pelo grupo de aulas, acessavam a aula, respondiam questões envolvendo o conteúdo e faziam comentários sobre seu aprendizado.

P | 2 '0 - 0 | = Inserir Design Transições Animações Apresentação de Slides Revisão Exibição Layout \* ento da Forma " Ma Localizar ▼ A A A B III = III III Direção do Texto al: Substituir \* Transformações de medida de tempo For F. S. 1000 MINUTO 1h = 60 min 2 h = 2 × 60 = 120 min. 3 h = 3 × 60 = 180 min. : 60 1 min = 60 segundos 60 min = 60  $\div$  60 = 1h190 min = 190  $\div$  60 = 3h10min. 240 min = 240  $\div$  60 = 4h1 h = 60 minutos 1 dia = 24 horas Clique para adicionar anotações

Figura 03 – Print do Slide trabalhando a parte teórica da aula em específico

Fonte: acervo da autora

Figura 04 – Print da aula gravada sobre a parte teórica da aula



Fonte: acervo da autora

Num quarto momento, utilizávamos o tempo para finalizar as discussões e fixar o que foi visto. Nessa atividade os alunos produziam mapas mentais com informações que julgava importante fixar e que percebia suas maiores dificuldades.

Figura 05 – Print da atividade - mapa mental sobre as informações que julgou importante



Fonte: acervo da autora

Vale ressaltar que nem todos os alunos participavam efetivamente e muitos justificavam suas ausências devido a situações já descritas acima. Todos reconheciam a importância das aulas e relatavam sentimentos de frustações devido às situações vivenciadas.

No final da eletiva, na culminância do projeto, os alunos gravavam vídeos, falando sobre seu aprendizado na eletiva e da diferença de como encaravam a Matemática antes e depois da participação no projeto da Eletiva - Delícias de Experimentos: Empreendendo Sinestesia. Todos os vídeos estão disponibilizados no *Facebook* da Eletiva e alguns no *Instagram*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência adquirida durante o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP) trouxe muito aprendizado, mas também muitas reflexões acerca da prática pedagógica e o uso de ferramentas tecnológicas como recursos. Mas não é só isso. A questão é mais complexa. Evidenciaram-se problemas de ordem social, o papel das famílias, a maturidade dos alunos, as competências não desenvolvidas, as dificuldades com defasagens de conteúdos, dentro outros. No entanto, devido à pandemia de Covid-19 também transpareceram problemas de ordem psicológica e emocional.

O que dizer do ensino da Matemática? Nunca houve tanta necessidade de se utilizar das ideias do programa da Etnomatemática para se ensinar Matemática. Em meio ao caos, as aulas precisaram ser mais que atrativas, necessitaram fazer sentido, ter alguma utilidade. Nessa perspectiva D'Ambrosio, em sua palestra ao VEm Brasil - EtnoMatemaTicas Brasis (2020,) salientou que é exatamente o dar sentido a formas de saber e fazer das experiências dos vários grupos com diversas culturas, aqueles organizados como famílias e comunidades.

Esses grupos, segundo esse autor, executam suas práticas de natureza matemáticas de forma prática, como classificar, organizar, medir, quantificar, explicar e entender, tirando suas próprias conclusões. O aprender tem de partir da realidade, tem de fazer sentido.

Ou seja, o momento, a situação, a educação exige isso. É de fato uma necessidade. Afinal provocar a reflexão e o amadurecimento em nossos alunos exige muito mais que quadro branco e pincel. A despeito disso, alguns poucos alunos que conseguiram equilíbrio emocional e psicológico, além do apoio da família e o mínimo de condições para estudar, tiveram êxito em seus estudos durante a pandemia, especialmente em Matemática.

Interessante ressaltar que há relatos de que boa parte dos anseios e dos fatos descritos neste texto também aconteceu por outros cantos desse imenso país. A maioria dos escritos expostos na obra "Desafios da Educação em Tempos de Pandemia" mostra a mesma realidade aqui mencionada especialmente com relação às práticas pedagógicas e nos leva à reflexão sobre a necessidade da inovação pedagógica e da urgente autonomia a ser desenvolvida (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020).

As competências e habilidades necessárias para o enfrentamento dos novos desafios na fazer pedagógico é uma necessidade urgente e o domínio das tecnologias é indispensável nesse novo horizonte que se descortina. O REANP não foi fácil para a maioria dos professores e com certeza mais difícil ainda para os alunos. São eles que trazem na bagagem a discrepância com relação aos conteúdos especialmente em relação à Matemática.

E o que dizer das habilidades e competências? A maioria dos alunos não as tem. Sobre como avaliar os discentes, como saber se houve ou não algum conhecimento adquirido, os professores deram o seu melhor, utilizando o que havia de disponível. No entanto, considera-se a forma de encarar a avaliação como outra barreira a ser transposta. O tradicionalismo ainda impera na sala de aula quando o assunto é avaliar. Assunto que ainda carece de muitas discussões e mudanças.

Romper com os desafios impostos tem a ver com olhar além, com formação de professores, com novas tecnologias, novos paradigmas e práticas pedagógicas talvez nem tão novas, porém modernas. Está aí, a Etnomatemática é uma delas.

Para Sousa (2020), o mentor da Etnomatemática reconhece que os indivíduos dos mais distintos grupos desenvolvem e praticam suas próprias formas e meios de "matematizar as suas práticas cotidianas". E mais, as ideias da Etnomatemática não devem "incorrer nas mesmas práticas pedagógicas tradicionais, [...] propõe uma pedagogia viva, dinâmica, de fazer o novo em resposta a necessidades ambientais, sociais, culturais, dando espaço para a imaginação e para a criatividade dos alunos" (SOUSA, 2020, p. 44).

Isso corrobora para um novo rumo das ações pedagógicas, uma nova forma de olhar o ensino da Matemática, com respeito às diversas culturas e dentro do contexto que o aluno está inserido. Partir daquilo que os interessa. Partir de algo que faz sentido. O comodismo faz parte do ensino tradicional e não há mais espaço para o que se diz e age de forma tradicional na educação.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394. 1996.
- COPPE, C.; MESQUITA, M. **Fronteiras Urbanas:** perspectivas para as investigações em Etnomatemática. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/bolema/v29n53/1980-4415-bolema-29-53-0828. pdf. Acessado em: fev. 2021.
- D'AMBROSIO, U. O programa Etnomatemática e as novas TDIC. Palestra ao VEm Brasil EtnoMatemaTicas Brasis, transcrição **Boletim Brasil Red Internacional de Etnomatemática.** Jun/jul 2020 4 nº 20 anexo. 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/10TxxbsoHge\_LqtPsc9qKE0E\_7AdlJoBT/view Acessado em: jan. 2021.

- D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática, justiça social e sustentabili-dade**. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ea/v32n94/0103-4014-ea-32-94-00189.pdf. Acessado em: fev. 2021.
- D'AMBROSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. Universidade Estadual de Campinas, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a08v31n1.pdf Acessado em: fev. 2021.
- FERREIRA, E. S. **Etnomatemática**: uma proposta metodológica. Rio de Janeiro: GEPEM, 1997.
- GOIÁS. **SEDUC** Secretaria de Estado da Educação. Goiânia, GO: Educação. 2021. Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/tem-inicio-lives-com-a-tematica-educacao-e-saude/. Acessado em: mar. 2021.
- ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Componentes Curriculares do Ensino Médio. Modelo pedagógico: Caderno de Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo. *In*: **Escola da Escolha. Cadernos de Formação Ensino Médio**. 2. ed. Recife: ICE, 2016.
- MOREIRA, A. M. A teoria da Aprendizagem significativa de Ausubel. In: MOREIRA, A. M. **Teorias de Aprendizagem**. EPU: São Paulo, 1999.
- PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração. 2020. 324 p.
- RANGEL, M.; GONÇALVES, C. A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 21–43, 2011. Disponível em: https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/68. Acessado em: ago. 2021.
- ROSA, M.; OREY, D. C. Etnomodelagem como um movimento de globalização nos contextos da Etnomatemática e da Modelagem. **Com a Palavra, o Professor**, v. 5, n. 11, p. 258-283, 29 abr. 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1\_y5YWc31JtJx-

7DF5q3Mwj0qyUbunuWiI/view?usp=sharing. Acessado em: mai. 2020.

- ROSA, M; OREY, D. C. Etnomatemática: Investigações em etnomodelagem. **Revista de investigação e divulgação em Educação Matemática**, Juiz de Fora, v. 2, n. 1, p. 111-136, jan./jun. 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1hNiQyCIBfQuMLP\_i6FC7w-15vQwJnWAqE/view?usp=sharing&gt. Acessado em: fev. 2021.
- SOUSA, O. S. (Org.) **e-Almanaque EtnoMatemaTicas Brasis**. Teresina: IFPI, 2020. 456 p.

# **RESUMOS**

# O USO DA INTERNET NA EDUCAÇÃO

Catia Martins Gonçalves<sup>41</sup>

# INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema refletir sobre o papel da internet na educação e sua contribuição para aprendizagem, salientando a necessidade do educador e do educando nesse processo de conhecimento adquirido pelo meio da comunicação virtual.

A internet é hoje um dos mais poderosos meios de comunicação, é global, cresce rapidamente e atinge praticamente todos os cantos do planeta. Ela pode ser usada para auxiliar o aluno a pesquisar sobre um determinado assunto e a desenvolver projetos, na comunicação com outras pessoas, para publicar os resultados de trabalhos, e no desenvolvimento profissional por intermédio da Educação a Distância. Portanto, todas essas diferentes utilizações tecnológicas podem contribuir para o aprendiz construir novos conhecimentos ou até mesmo ser usada para transmitir informação, como mencionado por PAULO FREIRE (2003).

Neste artigo serão discutidos, inicialmente, o que é a internet, a abordagem pedagógica de construção do conhecimento, a necessidade de professores e alunos participarem desse meio de comunicação e em seguida como a internet pode ser usada na autoaprendizagem. Nesta perspectiva, as questões que nortearam este trabalho são: Qual a contribuição e im-

<sup>41</sup> Advogada e Graduanda em Administração Pública (UFF). Participante do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Direito e Diversidades: Gênero, Etnia, Raça, Religião e Etnomúsica (NEPEDDE) Mackenzie Rio. Frequentadora do Grupo de Pesquisa em Direitos Humanos e Transformação Social (GPDHTS) da UNIRIO.

portância da internet para aprendizagem? Tanto professores quanto alunos precisam estar atualizados com essa nova rede de comunicação?

Quando se fala em uso da internet na educação, são desencadeados comportamentos negativos e positivos. Daí a importância de se investigar o papel da internet inserida no meio acadêmico e a relação entre professores e alunos no decorrer do processo ensino-aprendizagem. O uso da internet pode ser conceituado como uma ferramenta de aprendizagem que inaugura novas formas de administrar as informações, de produzir conhecimentos, podendo inserir os estudantes em uma nova cultura que vá além de informações, levando a uma crescente descentralização de um poder reservado e praticado por poucos, configurando-se, assim, como uma ferramenta de comunicação que pode propiciar a aquisição de valores e conhecimentos (FREIRE, 2003).

Nesse contexto, o objetivo deste estudo é investigar a mudança causada pela internet na educação e avaliar os benefícios e os problemas que estão acontecendo atualmente, evidenciando que a Internet é mais eficaz, quando está inserida em processos de ensino-aprendizagem e de comunicação que integram o relacionamento entre professores e alunos no processo de construção do conhecimento.

Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise pormenorizada de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico.

#### **DESENVOLVIMENTO**

A discussão do tema proposto, o uso da internet como ferramenta pedagógica, nos remete-nos à análise da questão do uso da tecnologia e ao processo de aprendizagem em que a tecnologia se apresenta como um meio, um instrumento a ser utilizado neste processo e, se bem utilizado, poderá e muito colaborar para atender as novas exigências colocadas pela sociedade atual: a formação de indivíduos aptos a enfrentar essa sociedade em rápida e em contínua mudança.

Diante disso, é importante analisar a educação escolar em um novo contexto social que necessita adaptar-se, reconsiderando as relações que se estabelecem no interior da escola professor-aluno e aluno-aluno. A De

acordo com Levy (2000, p. 126), a Internet constitui "[...] o grande oceano do novo planeta informacional", o principal meio de circulação de informações na atualidade, que pode propiciar a interação com diferentes modos, configurando-se como um importante ambiente colaborador no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Silva Filho (1998) se posiciona de modo semelhante ao considerar que as possibilidades e os limites do uso da Internet, no processo educativo, serão definidos pela qualidade das interações na relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. Esclarece que a Internet pode se constituir em meio facilitador do ato pedagógico, possivelmente contribuindo para ampliar e diversificar as experiências de vida dos estudantes, para a democratização da informação, do conhecimento e das relações. Uma forma capaz de oportunizar a socialização, sem fronteira, das informações.

No entanto, torna-se necessário atentar para posições ingênuas, que percebem no uso da Internet a grande revolução para resolver os problemas da educação. Longe dessa visão ingênua, deve-se reconhecer as possibilidades de utilização da Internet como recurso pedagógico atraente que, a partir da colaboração do professor no espaço escolar, pode oferecer contribuições relevantes ao processo de ensino-aprendizagem (BEHRENS, 2003).

Compete ao professor e aluno explorarem ao máximo todos os recursos que a tecnologia nos apresenta, de forma a colaborar cada vez mais com a aquisição de conhecimento. Ressalta-se que o aluno é, antes de tudo, o fim, para quem se aplica o desenvolvimento das práticas educativas, levando-o a se inteirar e construir seu conhecimento, por intermédio da interatividade com o ambiente de aprendizado (MORAN, 2002).

A visão inovadora, na comunicação e na transmissão das informações, trazida pelas novas tecnologias são instrumentos importantíssimos de transformação dando-lhe um novo sentido no processo de ensinar desde que consideremos todos os recursos tecnológicos disponíveis, que estejam em interação com o ambiente escolar no processo de ensino-aprendizagem (MORAN, 2002).

De acordo com Levy (2000, p. 171), a principal função do professor não pode ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de maneira mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e pensamento. O professor não deve difundir o conhecimento, mas instigar o aluno a construir, buscar a aprendizagem. Diante dos vários papéis praticados pelo professor, torna-se um grande desafio redirecionar os caminhos de aprendizagem nos ambientes virtuais, ensinar de forma autônoma, interativa, buscando o aprendizado compartilhado e colaborativo e dinâmico no sistema educacional.

Com o uso da Internet adentrando as escolas, novas formas de realização do trabalho didático-pedagógico se tornaram absolutamente necessárias, bem como a formação contínua do professor para atuar com essas novas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem (SILVA FILHO, 1998).

Ter a clareza destas novas tarefas e responsabilidades e assumir novos conhecimentos e atitudes mantendo-se em constante formação, torna-se fundamental. Um processo de formação contínua que possibilite condições para o professor construir conhecimentos sobre as novas tecnologias, principalmente dando a ele suporte teórico e técnico para a contextualização do aprendizado e experiências vividas à nova situação de ensino aprendizagem deve ser preocupação constante dos sistemas e profissionais da educação (SILVA FILHO, 1998).

Para Levy (2000), o professor passa a assumir muito mais a função de colaborador na pilotagem do percurso de ensino-aprendizagem dos alunos. Entretanto, o desafio de aprender continuadamente no contexto cultural os quais estão inseridos.

Na educação a distância é importante que o professor seja companheiro do aluno, institua estratégias de ensino com base na interação e produção do aprendizado, a fim de que os participantes sejam ativos nas ações dos novos paradigmas educacionais. Pois, todos estes fatores contribuem como subsídios para solucionar os desafios deparados pelo tutor durante o processo de mediação dentro do contexto virtual para que juntos possam formar vínculos afetivos, participativos e interativos na construção da aprendizagem com o domínio das ferramentas tecnológicas (SILVA FILHO, 1998).

Portanto, compreende-se que os meios de socialização e os novos mecanismos de aprendizagem colaboram para integração do tutor e aluno e juntos formem construtores do conhecimento e relação mútua nos espaços virtuais de aprendizagem. A internet é uma ferramenta que auxilia

o professor e o aluno, dando suporte ao processo de ensinar e aprender, ajudando-os no sentido de colocar as novas informações de forma mais real, minimizando a distância entre a sala de aula e o cotidiano.

O uso da internet não se constitui somente um método, mas abre possibilidades para ser utilizado dentro das diferentes filosofias pedagógicas. A abordagem escolhida pelo professor é que determinará sua boa ou má utilização (SILVA FILHO, 1998).

### **CONCLUSÃO**

Diante do exposto, concluiu-se que ensinar com a Internet será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas do ensino, caso contrário servirá somente como um verniz, um paliativo ou uma jogada de marketing para dizer que o nosso ensino é moderno.

A Internet pode constituir como um meio auxiliar, facilitador do ato pedagógico, possivelmente contribuindo para ampliar e diversificar as experiências de vida dos estudantes para a democratização da informação, do conhecimento e das relações.

Neste novo contexto da sociedade de informação, para atender as exigências e cumprir os novos papéis que lhes estão sendo destinados na formação de indivíduos aptos a enfrentar e responder a estas demandas, o professor deverá estar em permanente reflexão a respeito da educação que recebe e transmite.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente. *In:* **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2002.
- FREIRE, F. M P. A palavra (re)escrita e (re)lida via Internet. *In:* SILVA, E. T. da (coord.). **A leitura no oceano da Internet.** São Paulo: Cortez, 2003, p. 19-28.
- LEVY, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 2000.
- MORAN, José Manuel. Ciência da Informação: como utilizar a Internet na educação. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ci/a/PxZc-

VBPnZNxv7FVcHfgMNBg/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 22 de ago. 2021.

SILVA FILHO, J. J. Computadores: super-heróis ou vilões? Um estudo das possibilidades do uso pedagógico da informática na Educação Infantil. Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Tese de Doutorado, 1998. Disponível em : https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/77905. Acesso em: 22 de ago. 2021.

# OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA MANTER A QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Lindalva Augusto Santiago<sup>42</sup>

# INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos sempre estiveram presentes no nosso cotidiano, melhorando diversas áreas, entre elas o ramo educacional que tem sido
positivamente impactado. Educação a distância (EaD) é a modalidade na
qual aluno e professor estão geograficamente separados, e por isso, faz-se
necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Com o avanço das novas tecnologias e, sobretudo da internet, a EaD
expandiu de forma significativa e mais diversificada, flexível e interativa.
Através de diversos recursos tecnológicos disponíveis atualmente, as aulas
e interações são feitas de forma prática entre os alunos e docentes, pela
Internet em um ambiente virtual de aprendizagem. Diante dos desafios da
EaD no ensino superior, é importante enxergar as novas tecnologias como
recursos de apoio capazes de aprimorar os processos e vencer os obstáculos
enfrentados por esta modalidade de ensino. Este estudo foi realizado com
o objetivo de apresentar os desafios atuais da educação a distância no ensi-

<sup>42</sup> Graduada em Administração pela UNINASSAU. Licenciatura em Pedagogia pela UniBF. Especialista em Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.

no superior em meio aos avanços tecnológicos existentes e analisar estratégias de garantia de qualidade para o desenvolvimento de aulas em EaD.

# FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação a distância é uma modalidade educacional que oferece um processo completo de aprendizado de maneira dinâmica e mediada através das novas tecnologias. Embora exista há décadas, essa modalidade tem ganhado força nos últimos anos porque conseguiu se reinventar. A EaD viu na tecnologia e na internet a possibilidade de se reformular, usando essas ferramentas a seu favor para entender como ser mais eficiente.

Com a proposta de facilitar o acesso à educação superior para aqueles que têm dificuldades de conciliar os estudos com a sua rotina, essa modalidade vem crescendo nos últimos anos cumprindo um papel importante de dar oportunidade, principalmente àqueles que tinham deixado de estudar. Nesse contexto, a EaD combina bastante com os novos padrões de comportamento das pessoas no mundo globalizado, que estão cada vez mais dinâmicas e interativas, buscando sempre adquirir novas competências e aperfeiçoarem suas habilidades profissionais. Segundo Goméz (2015, p. 14) "Na era globalizada da informação digitalizada, o acesso ao conhecimento é relativamente fácil, imediato, onipresente e acessível". No atual cenário onde há vários desafios educacionais, no que tange à qualidade da educação a distância, trataremos no decorrer desta pesquisa os principais quesitos para encarar os desafios de assegurar a qualidade para EaD no ensino superior. Atualmente, dezenas de países, independentemente do seu grau de desenvolvimento econômico, atendem milhões de pessoas com educação a distância em todos os níveis, utilizando sistemas mais ou menos formais (MAIA; MATTAR, 2008, p. 23).

A evolução tecnológica pode contribuir para a melhoria da qualidade e gestão da EaD, mas diversos desafios ainda precisam ser superados, sobretudo com relação aos custos, privacidade e ética para o aprimoramento da educação a distância. Maia e Mattar (2008) acreditam que é importante que todos os envolvidos com EaD tenham consciência dessas mudanças e consigam inovar e visualizar alguns cenários potenciais para o futuro da educação, de maneira que possam se preparar e mesmo se antecipar ao que deve ocorrer, e que afetará diretamente suas atividades.

#### **METODOLOGIA**

O presente trabalho teve como metodologia a revisão bibliográfica realizada a partir do referencial teórico abordado na disciplina e selecionado de acordo com as discussões sobre o contexto atual da educação a distância, trazendo um breve histórico sobre a evolução dessa modalidade e os desafios que alunos, professores e instituições de ensino passam para oferecer e ter uma formação de qualidade nos dias atuais.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

É de suma importante aproveitar as oportunidades e se preparar, tornando-se cada vez mais apto para um mercado competitivo, que exige conhecimento, agilidade, flexibilidade e habilidade. Desta forma será possível se diferenciar diante da concorrência. A educação a distância cria novas perspectivas, amplia conhecimentos, supera desafios e transforma vidas, pois a ninguém pode ser negada a oportunidade de aprender.

## **CONCLUSÕES**

Em uma sociedade totalmente globalizada, a importância da Educação a Distância torna-se cada vez mais evidente, sendo amplamente utilizada e aceita. Em cursos superiores, podemos dizer que a EaD é, sem dúvidas, a escola do futuro em que alunos e professores amparados pela tecnologia podem se ajudar e fazer com que todos adquiram cada vez mais conhecimento. Estudar a distância exige emprenho e disciplina. É necessário muito envolvimento, determinação e motivação. A EaD possibilita interações com pessoas, formações e culturas de outros tempos e localidades, descobrindo horizontes e derrubando barreiras que possam impedir a aprendizagem constante. Com isso, os cursos à distância têm se tornado a resposta no processo chamado construção de pessoas, pois são elas que irão transformar suas realidades e tornar o país melhor e mais livre, já que a busca pela qualificação é constante e crescente.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DISCENZA, Richard.; HOWARD, Caroline.; SCHENK, Karen. **The** design & management of effective distance learning programs. Hershey: Idea Group Publishing, 2002.
- GOMÉZ, Angél Pérez. **Educação na era digital: A escola educativa**. Penso, 2015.
- MAIA, Carmem., & MATTAR, João. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- RIBEIRO, R. A. Introdução à EaD. São Paulo: Pearson, 2019.

AS INTERVENÇÕES DO GESTOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O INFLUXO NOS RESULTADOS ACADÊMICOS DOS ALUN OS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO -GRE -LIBERDADE, SALVADOR— BAHIA NO ANO 2015

Jafé Martins de Almeida

## INTRODUÇÃO

Diante da grande demanda, frente à gestão em desenvolver democraticamente suas atribuições, compreendendo-as, entendendo seu papel e sua finalidade na escola, o gestor escolar democrático deve gerir levando em consideração a diversidade com que vai lidar não só intra, bem como extraescolar, num universo de interrelações pessoais que ultrapassam os muros da escola com suas interfaces.

É necessário que o gestor compreenda seu papel, e se faça compreender em suas ações junto àqueles que atuam em funções diversas dento da escola. Há diversas dificuldades que acompanham o gestor em suas ações, entre elas está o limite profissional nas dimensões de seu trabalho. Liderar uma escola não é somente lidar com o administrativo, mas estar envolvido

em todas as dimensões, especialmente a pedagógica, o que implica diretamente nos resultados da aprendizagem do educando.

Assim, o gestor pedagógico é aquele que gerencia democraticamente, com a participação efetiva de todos que formam o staff da unidade de ensino, bem como da comunidade onde a escola está inserida. Ele não gesta sozinho, mas compreende a necessidade da dialógica dos atores que formam a instituição escolar.

Nesse estudo se fará uma reflexão sobre gestão escolar, buscando características de gestão de qualidade, compreendendo o gestor como mobilizador da aprendizagem no contexto de gestão pedagógica democrática, numa construção dialógica com os atores que formam os humanos intra e extraescolares. Nesse sentindo, o objetivo da pesquisa é analisar as intervenções do gestor no processo de aprendizagem e o influxo nos resultados acadêmicos dos alunos das Escolas Municipais da GRE — Liberdade Salvador — Bahia no Ano de 2015.

#### **METODOLOGIA**

Optou-se por uma investigação descritiva, com o enfoque quantitativo e qualitativo (misto). Foram pesquisadas quatro unidades escolares, utilizando os instrumentos de observação, questionário, entrevista, bem como análise documental, em diário de classe, atas de resultados, com o foco no primeiro ano de escolarização. Participaram dessa investigação quatro gestores, cinco vice gestores, quatro coordenadores pedagógicos e 15 professores. Os resultados dos instrumentos foram analisados e entrelaçados, buscando compreender a veracidade dos fatos evidenciados pelos pesquisados, bem como as questões tácitas que envolveram os processos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A gestão democrática afirma Luck (2006, p.41): "ocorre na medida em que as práticas escolares sejam orientadas por filosofias, valores, princípios e ideias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando seu modo de ser e de fazer".

As competências do gestor para a gestão escolar são imprescindíveis e devemlhe ser inerentes, pois com elas exercerá com eficiência seu papel gerencial. Segundo Buss (2008), competente

É aquele que domina suficientemente a área na qual intervém para identificar todos os aspectos de uma situação nessa área e para revelar eventualmente as distinções dessa situação. Mas para ser competente, deve também, munido destes conhecimentos, poder decidir a maneira de intervir a fim de obter tal resultado com eficácia e economia de meios. (2008, p. 50).

Entre as funções de gestor escolar, ele é o representante legítimo da Secretaria de Educação não importa a instância, pois este órgão é o regulador, norteador, monitorador e representante legal da educação, seja ele federal, estadual, seja municipal. Ele é o órgão responsável em orientar, materializar, formar continuadamente seus profissionais, e o gestor é aquele faz o link entre a escola e a Secretaria de Educação.

Nesse sentido, o gestor precisa compreender a escola e seu contexto, assim como estar em formação continuada, pois conhecimentos necessários para construir competências só será possível através de estudos sistematizados cientificamente e da prática vivenciada dia a dia no chão da escola. Valorar cada indivíduo, entendendo a gestão democrática como plural, refletindo todo questionamento, estimulando a participação, dando a cada um o sentimento de pertença é imprescindível, em se tratando de gestão democrática.

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Considerando os resultados nos instrumentos de pesquisa, pode ser percebido, mesmo com ou sem intervenção por parte do gestor escolar, sendo ele democrático pedagógico ou não, os resultados são muito semelhantes, podem dizer que as equipes docentes das unidades escolares têm de alguma forma comprometimento com o trabalho, nos levando a concluir, que os gestores necessitam sair de sua zona de morosidade gerencial e atuar buscar sedimentar suas competências para realização de trabalho profícuo e com bons resultados na aprendizagem do aluno.

De acordo com Vieira e Bussolotti (2018), para exercer o gerenciamento de uma unidade escolar, o gestor precisa de habilidades para construir competências, que se dá através da epistemologia, do empirismo e das vivências no chão da escola. Acrescenta-se o conhecimento não

somente dos sentidos, mas dos conhecimentos sistematizados do comportamento humano, focando o lidar com as pessoas em suas relações, intrapessoal, pessoal e interpessoal. Sem isto a função do gestor não será desenvolvida com êxito, o que prejudicará suas finalidades, propósitos, o que se busca alcançar.

Na maioria das instituições de ensino pesquisadas, de acordo com os instrumentos, todo o pedagógico da escola está sob a responsabilidade da coordenação escolar, ficando o gestor absolutamente ligado às ações do administrativo, o que pode implicar em uma gestão não pedagógica, essencialmente administrativa. A despeito desse fato, há clareza de suas funções e ações, mas existe um rivalíssimo entre gestor e coordenador e o que na maioria das vezes deixa gestor em uma zona de conforto, mantendo somente a função administrativa de acompanhar se tudo está sendo levado a bom termo.

Oliveira e Vasques-Menezes (2018) destacam que gestar uma unidade escolar não é tarefa simples, pois além das complexidades existenciais dos processos internos que formam a escola, há complexidades que advém dos setores ou órgãos que norteiam a educação, com ações muitas vezes incoerentes com o que acontece dentro do ambiente de ensino. Estas complexidades perpassam todas as ações em todas as dimensões dos fazeres administrativo financeiro, social, político, tendo as inter-relações um grau de complexidade intensa, pois é nas inter-relações que se trabalha as relações humanas e se constrói um clima escolar favorável ou não.

As intervenções são ações mediadoras do gestor, na construção da aprendizagem, que podem trazer influência nos resultados acadêmicos. Não obstante, na pesquisa, foi observado que, a despeito de verbalizarem a realização de intervenções, na prática, elas não existem e, quando são realizadas, acontecem de maneira equivocadas, pois não tem olhar imparcial, dependendo na maioria das vezes, de como está a relação do clima escolar.

Considerando a liderança com característica essencial para o desenvolvimento responsável do trabalho do gestor, ele deve sempre buscar conhecimentos, constitui-se epistemologicamente, em todas as dimensões que formam a gestão, para adquirir as bases necessárias para as interações e intervenções, a fim de estimular os atores da educação que são todos que compõem a equipe escolar, inclusive a família, buscando alcançar em conjunto e de forma efetiva, um melhor desempenho, através da aprendi-

zagem no espaço pedagógico escolar, de maneira viva, vivenciada e significativa (PARENTE,2017).

Ademais, nas pesquisas, não há uma compreensão do significado de intervenção, por parte do professorado, que responde às perguntas equivocadamente. Não há clareza tanto para gestores, quanto para docentes, de que toda intervenção é uma ação, mas nem toda ação é uma intervenção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preconização de uma gestão democrática deveria ser uma prática no contexto escolar. Observa-se, entretanto, que esta prática é pouco ou quase nunca vivenciada nas unidades escolares. Isto se dá não pela falta de informações e conhecimentos no que diz respeito ao tema, contudo, há a necessidade de conscientização daqueles que assumem a função de gestor, pois muitos estão ainda vivenciando uma gestão não democrática, autoritária, outros estão em um processo democrático equivocado, onde tudo pode ser feito, como queiram e quando queiram.

Observou-se que gestar pedagogicamente é algo inexistente na maioria das escolas, pois não há por parte dos gestores, visitação em sala de aula, ação crucial numa gestão pedagógica, pois ajudará no crescimento, tanto do educador quanto do educando. Logo, não existe gestão pedagógica democrática sem um acompanhamento de perto do alunado e do professorado, visando resultados acadêmicos proficientes.

Constatou-se que por parte dos professores, há um desconhecimento dos instrumentos de trabalho da gestão. Quando indagados quais instrumentos os gestores utilizavam que impactavam e influenciavam nos rendimentos acadêmicos dos estudantes, todos a exceção de uma professora compreendeu e respondeu corretamente. Não existe para o professorado instrumentos apresentados pela gestão com a finalidade de intervenção para melhorar os resultados acadêmicos. Portanto pode-se afirmar que este objetivo também não logrou êxito.

Percebe-se então a necessidade e responsabilidade do gestor de ressignificar suas práticas, focando em ações que contribua significativamente no pedagógico escolar. Um gestor atuante no pedagógico trará a prática escolar, resultados acadêmicos favoráveis aos educandos, e consequente-

mente para escola. Dentro deste olhar, este trabalho ajudará a preencher lacunas dessa temática e abrirá caminhos a realizações de novas reflexões para outros pesquisadores.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUSS, Rosinete Bloemer Pickler. **Gestão escolar**. Indaial: ASSELVI, 2008.
- LÜCK, Heloísa. Avaliação educacional: novos passos e perspectivas. **Gestão em Rede**. n. 69, p. 12 19, 2006.
- OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, p. 876-900, 2018.
- PARENTE, Juliano Mota. Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. **Roteiro**, v. 42, n. 2, p. 259-280, 2017.
- VIEIRA, Ana Elisa Ribeiro; BUSSOLOTTI, Juliana Marcondes. GESTÃO ESCOLAR. Interação-Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 20, n. 1, p. 45-70, 2018.

# POLÍTICAS PÚBLICAS E GÊNERO: CONSTRUINDO O CONCEITO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E DE COMBATE E ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER ATRAVÉS DA MÚSICA "MARIA DE VILA MATILDE"

Maria Silvia Ferreira Alves de Oliveira<sup>43</sup>

# INTRODUÇÃO

Em uma sala de aula na educação não formal, um grupo de mulheres trabalha o conceito de políticas públicas e as formas de combater e de enfrentar a violência que sofrem, a partir da análise da música "Maria da Vila Matilde". A proposta, após a audição da música e interpretação da letra, é um diálogo sobre os aprendizados e emoções que ela proporciona, a importância dos avanços nos direitos da mulher no Brasil, destacando a Lei Maria da Penha.

A canção "Maria de Vila Matilde" é interpretada pela cantora brasileira Elza Soares, escrita pelo compositor brasileiro Douglas Germano.

Possibilitar essas mulheres através da aplicação de métodos ativos de aprendizagem, destacando as diferentes possibilidades "experienciadas"

<sup>43</sup> Administradora de Empresas. Especialista em Pedagogia Social e Educomunicação. Pós-graduanda em Design Instrucional.

nessa "roda de prosa" sugerida pela educadora, favorece o desenvolvimento do trabalho em equipe e a empatia entre as participantes.

A docente faz a mediação dessa plenária trazendo perguntas norteadoras para o grupo, estimulando a construção de novas visões, atitudes e motivações referentes ao tema. Assim, corrobora Gutierrez (1988): a consciência de que o ato de ensinar é também um ato político e de que o professor é um agente social formador/transformador, de que a atuação docente deve ser capaz de levantar hipóteses, questionar conceitos e ressignificar as verdades, mediante à problematização dos fatos que atestam as experiências do educando. Dentro de uma perspectiva libertadora, deve-se enxergar o educando para além de um ser passivo, forjado na uniformidade dos comportamentos e na harmonização das relações sociais. Notá-lo sujeito que está inserido num "processo contínuo de construção da realidade, envolto nas contradições, desejos e potencialidades".

# FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A música em sala de aula pode trazer muitos benefícios para o grupo, despertando o interesse do(a) aluno(a) e seu engajamento no processo de aprender, bem como sua criatividade.

O desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação do(a) aluno(a), sua autoestima e autoconhecimento poderão ser propiciados com a metodologia, assim como promover a integração social dessas mulheres. A música é uma importante linguagem para ampliar os sentidos dos alunos, principalmente a audição. Sua riqueza cultural deverá ser trabalhada em sala de aula não como recreação e sim, como importante instrumento para o senso crítico do(a)s aluno(a)s. O processo de reflexão crítica é parte da premissa que uma formação, também, crítica deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo alunos e professores a uma maior autonomia e emancipação. O diálogo é outro ponto central na pedagogia crítica e libertadora de Freire. Em termos gerais, para o autor, o diálogo é parte da história do desenvolvimento da consciência

humana, sendo ele o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre a realidade (FREIRE, 1979).

## METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Logo após a audição e interpretação da letra da música, houve o debate e a apresentação de infográfico com informações sobre a Lei Maria da Penha, o aumento da violência contra a mulher nos últimos anos no Brasil e a importância do Disque 100. Muitas mulheres não conheciam esse importante meio de denúncia, que pode ser considerado como "Pronto Socorro" dos direitos humanos.

O grupo se fortaleceu e se reconheceu em vários momentos. As mulheres participantes durante o processo dialógico mostravam-se mais confiantes e seguras. Em algumas falas foi analisada a vontade de algumas delas serem multiplicadoras desse diálogo, por meio de reflexões e informações em seu entorno, sua comunidade. As mulheres puderam repensar suas vidas, sobre o processo histórico de dominação que elas têm vivido e a vontade de transformar suas vidas para "serem mais felizes". Destacaram também em suas falas a importância de espaços dialógicos como este para a educação da mulher enquanto protagonista social, o fortalecimento das redes de apoio e da solidariedade entre elas.

## CONCLUSÕES

É muito importante que haja ações educativas e de reflexões sobre as questões de gênero em espaços educativos que as mulheres possam dialogar sobre suas realidades e se educarem para a transformação em uma perspectiva preventiva. Nessa direção, é possível destacar a importância de movimentos de mulheres solidárias.

Somente por meio da organização de grupos de luta, movimentos próprios, ou movimentos de mulheres é que historicamente conseguiram mais espaços, denunciaram uma construção social injusta e apontaram as diferenças exclusoras.

Essa luta deve ser pelo respeito e liberdade das mulheres, não desejando inverter as relações, que historicamente foram realizadas pelos homens através de violência e dominação, mas sim buscando transformá-las.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Lei Maria da Penha. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Brasília. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.
- FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. SP: Summus, 1988.
- MARIA DA VILA MATILDE. Intérprete: Elza Soares. Compositor: Douglas Germano. In: **A MULHER do fim do mundo**. Intérprete: Elza Soares. São Paulo: Circus, 2015. CD, faixa 3 (4 min.).
- Organização Mundial de Saúde. Genebra: OMS; 2002. Version of: Linda L. Dahlberg; Etienne G. Krug, Introduction to the World Report on Violence and Health: Geneve, SCHMIDT, M.L.S., 2002.

## A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Detimar Pereira de Lima<sup>44</sup>

## INTRODUÇÃO

O artigo visa verificar de que forma o ensino de literatura contribui para o ensino de Língua Portuguesa e formação integral do educando na concepção contemporânea de ensino de literatura no Ensino Fundamental na educação brasileira. Pretende também identificar e analisar a forma como a literatura se propõe na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e examinar as suas implicações na prática docente no ensino fundamental.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente estudo apresenta uma pesquisa bibliográfica e documental. Primeiramente, buscou estabelecer uma relação entre literatura e ensino, para tanto conceituou língua, texto e subjetividade baseado nos estudos de Antunes (2014), Geraldi (2015) e Koch (2011); estabeleceu as dimensões de leitura apoiada nas pesquisas de Mariani (2002), Saveli (2007), Yunes (2002), Silva (2011), Antunes (2003) e Jouve (2002) e concebeu a

<sup>44</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Docente da área de língua portuguesa e suas literaturas da Educação Básica.

Literatura na educação escolar fundamentada em Lajolo (2018), Candido (1972) e Souza (2004).

#### **METODOLOGIA**

A pesquisa documental consistiu na leitura da BNCC, na catalogação da palavra literatura e nos termos a ela relacionados, na sua categorização e na interpretação de trechos, com a finalidade de buscar certa coerência, de fazer o levantamento de regularidades com o intuito de interpretar os dados e obter respostas para a seguinte pergunta: qual a importância que a BNCC dá à literatura para a formação do leitor literário no Ensino Fundamental?

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

No componente Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, anos iniciais da BNCC, literatura apresenta-se como práticas de linguagem contemporâneas, referindo-se à intercorrelação das formas de participação nas atividades sociais através dos meios eletrônicos: "Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, podem-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; [...]. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. " (Brasil, 2018, p. 68). Nesse trecho, um livro de literatura é equiparado a um filme, não há ênfase no valor da obra literária. Perissé (2006, p. 19) enfatiza que somente quem tem sensibilidade pode perceber a diferença entre comunicação por meio de recursos tecnológicos e diálogo, e essa sensibilidade pode ser assegurada pela interação entre autor e leitor em um texto literário.

Além disso, a BNCC não estabelece um direcionamento a respeito da forma como um professor formador de leitor deve proceder quando o aluno concluir a leitura de um livro. Alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pela falta de prática de leitura, precisam de orientação específica para agir depois de ler um livro. Além do mais, o uso dos verbos *poder, seguir* e *acompanhar* está distante dos procedimentos sugeridos por especialistas. A verdadeira educação, conforme Perissé, visa " criar condições para que, em particular as crianças e os jovens, experimentem

profundamente como a linguagem, essa realidade de todos e de ninguém, é 'fabricante de mundo'" (Perissé, 2006, p. 29).

As orientações sobre a produção de variados gêneros textuais que predomina na BNNC ilustram a dimensão instrumental da leitura. O tempo que o professor investirá para orientar os alunos para "produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, [...], dentre outras muitas possibilidades" (Brasil, 2018, p. 68), depois ler um livro de literatura, deveria ser aplicado ao que é peculiar na leitura do texto literário, a fim de despertar os alunos para a leitura e o encontro da literatura, além de estimular a imaginação e o conhecimento de si, dos outros e do mundo.

A literatura não é especificada nas práticas de leitura; restringe-se à relação entre livros de literatura e textos científicos e jornalísticos: "Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias" (Brasil, 2018, p. 74). Nesse trecho, dá-se atenção especial às mídias digitais, à forma como os textos são divulgados no meio social, relegando a espaço secundário a literatura. Segundo Perrone-Moisés, o uso de textos não literários em detrimento aos textos literários em sala de aula priva os alunos do conhecimento de sua cultura, por isso "a introdução, nos programas escolares, de textos comunicativos extraídos da mídia, mais fáceis e mais ao gosto dos jovens, em prejuízo dos textos clássicos, é uma irresponsabilidade" (Perrone-Moisés, 2016, p. 79).

A expressão leitura literária nas dez competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental alude à prática de leitura que possibilita a fruição estética, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência, o exercício de um direito do ser humano, assim como o "direito à informação e aos conhecimentos disponíveis" (Brasil, 2018, p. 86). No entanto, a concepção de leitura não está clara na BNCC; nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura aparece como decodificação: "Saber decodificar palavras e textos escritos" (Brasil, 2018, p. 93, itálico no original), sendo que o grande desafio do professor de português no Ensino Fundamental é envolver os alunos na leitura de textos, especialmente do texto literário.

A expressão texto literário, nos campos de atuação, contempla as dimensões formativas imprescindíveis no uso da linguagem, dentro e fora da escola, mostrando a importância desse tipo de texto em "uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas" (Brasil, 2018, p. 84).

Essas habilidades estão voltadas para finalidade prática e não contemplativa. A literatura não visa fins práticos, mas artístico. Entretanto, no campo artístico-literário, o texto literário é tratado do ponto de vista de sua composição e das configurações da situação de produção, ou seja, aos aspectos formais do texto, considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança, sem levar em consideração a fruição literária. "Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção." (Brasil, 2018, p. 159).

Quanto à fruição da leitura literária, possibilitando o desenvolvimento do senso estético, valorizando as dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura, a BNCC cita como gêneros "lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros" (Brasil, 2018, p. 132), sem enfatizar as leituras de literatura clássica, principalmente dos romances infanto-juvenis.

#### **CONCLUSÕES**

A Literatura na BNCC não permeia todo o componente curricular de Língua Portuguesa, não há um tópico específico sobre seu ensino e suas especificidades. A literatura não tem a mesma ênfase dos textos digitais no ensino de Língua Portuguesa que permeiam quase toda a área de Linguagem. A cultura digital impõe-se no contexto atual, mas é de lamentar a falta de reconhecimento da literatura como objeto essencial à formação da criança e do adolescente.

A formação de leitores pelo diálogo entre professor e aluno pode despertar a sensibilidade para a descoberta do mundo, levando-o ao conhecimento e ao domínio do código e do sistema da escrita de forma criativa e dinâmica; além disso, a leitura de textos literários pode levá-lo a questio-

nar sobre si mesmo e o seu meio social, ampliar a capacidade imaginativa e o seu campo de visão, capacitá-lo à reflexão profunda sobre os valores da sociedade e a uma atitude responsiva perante o mundo.

O leitor proficiente desenvolve-se com um conjunto de textos, utilizando variados métodos de leitura. Entretanto, não basta fornecer ao aluno um clássico ou mesmo um livro didático com fragmentos de textos de obras clássicas e pedir para que leia; o professor deve orientar o aluno na leitura para que ela faça sentido e o desperte para a descoberta de diferentes mundos, para o desejo de penetrar no texto, conhecer a sua história, apreender sua estética, suas características e parâmetros.

É necessário que o professor repense a concepção de leitura e a de literatura que norteiam sua prática pedagógica. A leitura de textos literários em sala de aula torna-se significativa quando há interação do aluno com os textos. Grande parte dos alunos não entende que a obra literária apresenta visões de mundo e valores ideológicos de uma época, sendo, portanto, produto de um contexto amplo em que a cultura participa ativamente na sua constituição.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do gato, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil para crianças que aprendem a ler. Caderno de pesquisa. Da pontificia Universidade Católica de Porto Alegre. v. 52, 1985.

# O HOMEM QUE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA QUER ENTREGAR À SOCIEDADE BRASILEIRA E O QUE ELA REALMENTE OFERECE: UMA ANÁLISE PRÉ E PÓS PANDEMIA.

Marta de Andrade<sup>45</sup> Josevam Lopes do Nascimento<sup>46</sup>

## INTRODUÇÃO

Se é verdade que a escola, como um aparelho social, tem como missão a inserção de indivíduos numa sociedade que sejam capazes de realizar com esta mesma sociedade uma troca proativa, é justo perguntar — Qual é o homem que a educação brasileira quer entregar para à sociedade e qual realmente ela entrega? Em outras palavras, o que a teoria educacional brasileira diz fazer e o que realmente faz?

Tentar responder a essa pergunta é o principal objetivo deste artigo, porém para respondê-la condizentemente, é necessário responder a outras tantas, a primeira delas, a que justifica todo o esforço da pesquisa é: Será mesmo necessário pensar sobre o assunto? Nos parece ser fundamental tal

<sup>45</sup> Mestranda do curso de Maestria em Ciencias de la Educación da Universidade del Sol-UNADES Paraguay.

<sup>46</sup> Mestrando do curso de Maestria em Ciencias de la Educación da Universidade del Sol-UNADES Paraguay.

reflexão, tomando de Sócrates a máxima de que uma vida que não pode ser examinada não merece ser vivida, fazemos aqui um paralelo— uma proposta que não pode ser examinada não merece ser respeitada.

Não iremos nos ater ao despreparo dos professores, as distorções dos investimentos federais, ou ao longo caminho que ainda falta para que as escolas brasileiras possam atingir o patamar de escolas do século XXI, ao mesmo ao inchaço dos conteúdos, o que procuramos é o sentido deontológico da proposta educacional brasileira.

Se a Deontologia é uma teoria sobre as escolhas dos indivíduos, o que é moralmente necessário e serve para nortear o que realmente deve ser feito, por um raciocínio análogo é possível se perguntar pelo que é moralmente necessário e o que serve para nortear a educação brasileira.

Sob esta premissa se faz urgente tal reflexão e aqui se define também o método de análise a ser usado: fazer uma reflexão, refletir, tornar a agir, refazer o caminho já trilhado, como a coruja de Hegel, voar a noite, quando todos os acontecimentos do dia a dia já se tornaram passado, é possível tomar a distância necessária para se perceber as grandes linhas ou a falta delas que marcam as ações.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em busca deste sentido deontológico recorre-se a carta magna da sociedade brasileira, o contrato entre indivíduo e estado que regula e estabelece os direitos e deveres dos seus contratantes. Diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: " 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". Aqui temos as duas condições operativas para se estabelecer o que deve ser feito – um aparelho estatal (escola) que propicie a este indivíduo seu preparo para a cidadania, nos termos deste artigo um indivíduo que seja capaz de estabelecer um pensamento crítico à esta sociedade e ao mesmo tempo lhe dar as condições necessárias para que sua qualificação para o trabalho lhe permita estabelecer uma vida digna, e definirmos o que é uma vida digna nos reportamos a Rubem Alves (1980) quando afirma que a classe social de um homem se resume aos possíveis e impossíveis do seu corpo. A esco-

la tem o dever de aparelhar este cidadão nas melhores condições possíveis para que ele (seu corpo) seja capaz de viver com dignidade e qualidade de vida. Para que isto seja percebido com nitidez é fundamental examinar a história da educação, outros modelos educacionais e como eles "dialogam" com suas sociedades.

Este "diálogo" possui duas premissas: o aspecto formativo (a necessidade da escola estar preparando o cidadão para respeitar e estabelecer trocas proativas com a sociedade) e o aspecto reflexivo (que permite a este mesmo cidadão estabelecer críticas à esta estrutura social de modo tal que ela se renove e se reinvente), estes dois aspectos coexistem em todas as propostas educacionais, o que se pergunta é: Qual o peso de cada uma em uma proposta específica e na sociedade brasileira?

#### **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada será a pesquisa bibliográfica, qualitativa, com o intuito de traçar através de uma linha do tempo as diversas correlações entre a sociedade e sua educação, com ênfase nas propostas contemporâneas da educação brasileira, estabelecendo um ponto de inflexão entre o cenário pré e pós pandemia, por outro lado, os resultados sociais da educação serão levantados a partir das análises dos resultados das avaliações internacionais (PISA) bem como nacionais (IDEB), trata-se de uma leitura atenta e sistemática que se faz acompanhar de anotações e fichamentos que, eventualmente, poderão servir à fundamentação teórica do estudo (ANDRADE, 2002). Quanto às possíveis inferências acerca dos efeitos da pandemia nesta equação serão usados dados obtidos nas formações continuadas e reuniões escolares que estes pesquisadores participaram o que para Minayo (2003) apesar dos dados serem de cunho empírico e desprovidos de uma comprovação metodológica adequada servem para ilustrar e contextualizar o fenômeno a ser analisado.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo da linha do tempo estabelecida história da educação em comparação com as propostas sociais, foi possível observar que em todas as propostas coexistem, no aparelho educacional, os aspectos reflexivo e

formativo e quanto mais ditatorial é a proposta social mais o aspecto formativo se faz presente em contrapartida quanto mais liberal é uma sociedade mais o aspecto reflexivo se faz atuante, e que tais propostas realmente refletem em seu caráter deontológico o que a sociedade naquele momento histórico quer dos seus futuros cidadãos. Já na historiografia educacional brasileira percebe-se que após a ditadura militar e especificamente na operacionalização da Constituição Cidadã, aludida anteriormente, foram tantas e tais propostas educacionais, muitas marcadas por um viés profundamente ideológico partidário que o seu sentido deontológico, aquele proposto pela constituição que este artigo se reporta se perdeu ou foi perdido. Ao longo da pesquisa e principalmente quando se coteja com os dados empíricos é possível que esta perca de um referencial ético reflita na operacionalização de suas teorias, prevalecendo questões ideológicas partidárias sem uma resolução à curto prazo agravada por uma desestruturação pedagógica consequência da necessidade das restrições sanitárias e distanciamento social impostos pela pandemia.

#### **CONCLUSÕES**

A análise dos dados disponíveis tanto bibliográficos quanto empíricos parecem apontar para três pontos de gargalo para o desenvolvimento da educação brasileira. O primeiro deles é a ideologização partidária de suas propostas educacionais (tanto de direita quanto de esquerda) em detrimento do seu fim último: a inclusão deste indivíduo na malha social em que vive de melhor e mais digna forma possível. Dois: a incapacidade de se estabelecer um discurso único permanente que possibilite aos operadores finais (os professores) um pleno domínio de suas premissas e técnicas sem a interferência de propostas milagrosas e salvadoras da pátria que mais atrapalham do que ajudam e que são apresentadas a cada mudança administrativa. Terceiro: que a aprendizagem remota, em sua grande maioria dos casos, simplesmente não se efetivou, tanto por questões tecnológicas (baixa capacidade de mobilidade de dados via internet, difícil acesso do usuário aos terminais), quanto pedagógicas (as flexibilizações curriculares que resultam na superficialização do conteúdo) bem como sociais (a teia familiar muitas vezes não se mostra capaz de propiciar o apoio necessário para o desenvolvimento acadêmico do estudante). Diante deste quadro

pós pandemia, estima-se que só daqui a quatro anos será possível retomar ao nível de desenvolvimento acadêmico anterior à pré-pandemia, porém que se os outros fatores elencados nesta conclusão não forem atacados de frente, o esforço de milhares de professores, coordenadores e diretores no intuito de uma educação de qualidade será em vão.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. Cortez Editora. Editora Autores Associados, 1980.
- ANDRADE, Maria Margarida de. Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. *In:* LIBÂNEO, José Carlos; Santos, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas: Alínea, 19-62, 2005.
- MINAYO, M. C. S., et al. **Pesquisa social**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SILVA, Decio Barros da. As principais tendências pedagógicas na prática escolar e seus pressupostos de aprendizagem, 2011. Disponível em: http://coralufsm.br/lec/01\_001delcio&c3htm.

# A EDUCAÇÃO SEXUAL SOB A ÓTICA DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA

Carlos Antônio de Souza Ferreira Júnior<sup>47</sup> Yanca Beatriz Santos de Almeida<sup>48</sup>

## INTRODUÇÃO

A questão de a educação sexual ser trabalhada dentro da sala de aula por professores ainda é considerada um grande tabu na sociedade.

O referido trabalho teve como objetivo principal mostrar com mais clareza o que é a educação sexual, sua importância e uma análise da visão dos acadêmicos de pedagogia sobre o tema.

No período de 11 de novembro de 2019 e 11 de dezembro de 2019, foram respondidos questionários, os quais contaram com a participação de 48 estudantes de pedagogia, aplicaram-se 15 questões, sendo 10 questões de múltipla escolha, e 5 dissertativas.

Os resultados obtidos foram devidamente tabulados e expostos através de gráficos e informações pertinentes ao assunto. Além do questionário desenvolvido, foram apresentados e comentados referenciais teóricos que embasaram tal pesquisa. Buscou-se apresentar assim uma pesquisa quali quantitativa livre de preconceitos e com o intuito de esclarecer dúvidas e conceitos que permeiam a sociedade no que tange o debate em relação a sexualidade e a educação sexual, desde o âmbito acadêmico até a aplicação em sala de aula com os educandos.

<sup>47</sup> Acadêmico de Pedagogia – Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

<sup>48</sup> Acadêmica de Pedagogia – Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Está tornando-se cada vez mais comum e necessário o debate de questões inerentes à educação sexual. Porém, é necessário atentar principalmente para o combate ao estigma de que abordar sexualidade na sala de aula, seja para crianças ou qualquer faixa etária que possa ser não se trata de "ensinar" a atividade sexual.

Ainda sobre a sexualidade, De Brittos et all (2013), evidencia que

Uma educação sexual deve possibilitar o desenvolvimento de professores e alunos de maneira a viverem a sua sexualidade de forma mais responsável e prazerosa. Neste contexto, a sexualidade humana deve ser encarada como um dos elementos que compõem a identidade pessoal e compreendida como processo de desenvolvimento integral de cada indivíduo social (p. 02).

Ao abordar a temática da sexualidade, acaba-se adentrando em um universo repleto de indagações fundamentais para o desenvolvimento do ser humano e para desmitificar o tabu que concerne a sexualidade.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná no impresso de título "Sexualidade", afirma que:

Pensar em sexualidade na escola implica em, muitas vezes, reconsiderar posições, conceitos e pré-conceitos. Nesse sentido, a educação escolar representa o caminho para o estabelecimento de uma Educação Sexual que visa, ao mesmo tempo que o respeito à livre orientação sexual em consonância com relações igualitárias de gênero, classe, raça/etnia, a construção de um ambiente pedagógico onde os conhecimentos científicos acerca deste assunto possam ser difundidos com domínio e propriedade. (2009, p. 11)

No contexto educacional é de fácil percepção a ineficiência por parte dos profissionais de pedagogia no que tange a abordagem da educação sexual e de inquietações da sexualidade. Seja por razões pessoais, ausência de informações adequadas, falta de orientação, ideologias e/ou conservadorismo.

Rodrigues (2014) explica a importância da educação sexual na formação do pedagogo:

A formação destes profissionais ao se trabalhar com a temática é de grande importância para que se possa evitar a passagem de conceitos pessoais, preconceitos ou ideias inadequadas. Para o autor deve-se reconhecer a importância de se falar sobre o assunto dentro das instituições e afirmar que os professores necessitam de cursos de extensão, palestras, formações para em que se possa trabalhar com o tema (p. 96).

Os profissionais que estão em construção para diretamente impactarem na educação, devem ter em sua grade de formação uma vasta bagagem de informações de qualidade para que possam auxiliar de forma igualitária e positiva seus alunos. É notório que assim como os alunos, os professores também possuem a expressão livre da sua sexualidade, que estão ligadas a questões de valores, a crenças, a ideologias, a preconceitos, a falta de informação entre outras possibilidades, sendo assim é preciso moldar e desprender o fomentador de educação de todos esses preceitos para que possam ajudar seus alunos de forma eficaz e corretamente, sem expressar suas visões pessoais, evitando influenciar negativamente e não gerando danos.

#### **METODOLOGIA**

Para ser possível produzir dados que resultassem em uma análise quali quantitativa no que engloba a visão dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia, no que tange seus conhecimentos sobre conceitos e informações de extrema importância ligadas ao desenvolvimento da Educação Sexual na formação do futuro pedagogo, bem como na aplicação do método em sala de aula, foi elaborado um questionário através da ferramenta google forms, onde de forma eletrônica e recorrendo à tecnologia, as perguntas foram compartilhadas e disseminadas. Realizaram-se 15 questões, sendo 10 de múltiplas escolhas podendo optar apenas por uma das opções disponíveis, e ainda 5 dissertativas e abertas onde o entrevistado iria expor a sua visão sobre o que foi perguntado. No período de 11 de

novembro de 2019 e 11 de dezembro de 2019, o questionário foi respondido por um total de 48 pessoas, sendo assim, foram expostas as médias de respostas obtidas para cada questão e a sua relevância para compreensão dos objetivos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o percurso da pesquisa, ficou claro a importância do debate da sexualidade dentro e fora da sala de aula na visão dos acadêmicos questionados e a necessidade do incentivo governamental e familiar. Houve esclarecimento no que se institui "sexualidade", "tabu" e "sexualidade no currículo de pedagogia" e é inegável que quando há educação sexual nas escolas, a prevenção e descobertas de casos de abuso sexual aumentam, os alunos se sentem capazes de reconhecerem e denunciarem potenciais abusos. A respeito do professor como protagonista na problemática da sexualidade é perceptível o quanto agrega em seu bem-estar, tornando-se um indivíduo bem resolvido consigo mesmo, o que o deixa com um papel fundamental na instrução desse conhecimento.

Teve-se uma base de como anda essa problemática na visão dos acadêmicos de pedagogia, na qual a maioria declara ser muito importante a discussão da sexualidade na sala de aula. Contudo, grande parte demonstra ter o mínimo de conhecimento possível e superficial do assunto, logo, é perceptível a necessidade de abordar este tópico com seriedade desde a construção universitária do profissional de pedagogia. Tendo em vista que os próprios estudantes ainda não possuem os saberes necessário para lidar com uma questão tão presente e ainda guardam certa resistência em abordar esse ponto.

## CONSIDERAÇÕES

A sexualidade vem sendo cada vez mais descontruída e discutida nos centros acadêmicos e outros âmbitos da sociedade. No entanto, ainda é vista por muitos como tabu, durante o desdobramento da referida pesquisa deparou-se com a resistência por parte de alguns acadêmicos para responder os questionamentos por diversos motivos entre eles: a escassez

de conhecimento e por ainda estarem moldados em uma dinâmica de preconceitos e ignorância.

Ao observarmos que o tema sexualidade é de suma importância para todos, conclui-se que intervenções são necessárias, tais como a implantação de uma disciplina na grade acadêmica, oficinas, palestras e principalmente uma lei que ampare toda a liberdade para debater o assunto na sala de aula levando em conta a relevância que há, pois, a prática delas acarretará diversos fatores positivos tanto nas relações interpessoais, quanto nas intrapessoais. Benefícios como o desenvolvimento do respeito e prevenção contra as doenças sexualmente transmissíveis como a gonorreia, AIDS, sífilis etc. prevenção da gravidez na adolescência, o aumento da criticidade nas questões sociais, a forma como os indivíduos veem seus corpos e o entendem, não aceitando os estigmas sociais.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

DE BRITTOS, Eritânia Silmara; DOS SANTOS, Aline Bruna; GA-GLIOTTO, Giseli Monteiro – A importâncIa da educação sexual na formação de professores: o projeto laboratórios de educação sexual adolescer e a intervenção necessária junto aos adolescentes no espaço escolar. Edição Atual - Anais do Simpósio Internacional de Educação Sexual. Volume 3, Número 1. Maringá: UEM, 2013.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Sexualidade** / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. – Curitiba: SEED – Pr., 2009. - 216 p.

RODRIGUES, Cibele Pavani. A sexualidade no ambiente escolar: a visão dos professores de educação infantil. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade Organizados pelo Centro Universitário UNIFAFIBE. – Bebedouro, – v. 1, n. 1, 2014.

# DIVERSIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS VOL. 2

Débora Soares Karpowicz, Elaine Teixeira Rabello, Jucineide Lessa de Carvalho, Rogerio Borba da Silva (orgs.)

> Tipografias utilizadas: Família Museo Sans (títulos e subtítulos) Bergamo Std (corpo de texto)

> > Papel: Offset 75 g/m2 Impresso na gráfica Trio Studio Fevereiro de 2022