



Educação em debate em novos tempos: políticas e práticas



Organizadora: Ana Cristina da Silva Rodrigues

Organizadora

Ana Cristina da Silva Rodrigues

Educação em debate em novos tempos: políticas e práticas



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2021

© 2021, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Editoração: Valéria Lago Luzardo

Diagramação: Valéria Lago Luzardo

Capa: Gloriana Solís Alpizar

Revisão: Valéria Lago Luzardo, Lucas da Silva Martinez

ISBN 978-65-89284-14-7

Disponível em: <https://doi.org/10.23899/9786589284147>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R696 Rodrigues, Ana Cristina da Silva
Educação em debate em novos tempos: políticas e práticas / Ana Cristina da Silva Rodrigues (Organizadora). 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2021. 207 p.

PDF – EBOOK

Inclui Bibliografia.

ISBN 978-65-89284-14-7

DOI: 10.23899/9786589284147

1. Educação. 2. Políticas. 3. Práticas. I. Título.

CDU: 37

CDD: 37

Observação: Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC

Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Me. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Me. Weldy Saint-Fleur Castillo
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Me. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Dra. Alessandra Fontes Carvalho da Rocha
Kuklinski Pereira
Editor-Assistente

Ma. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Editora-Assistente

Dra. Dayana A. Marques de Oliveira Cruz
Editora-Assistente

Ma. Édina de Fatima de Almeida
Editora-Assistente

Me. Fábio do Vale
Editor-Assistente

Me. Giovanni Orso Borile
Editor-Assistente

Bela. Laura Valerio Sena
Editora-Assistente

Me. Ronaldo Silva
Editor-Assistente

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdettaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dra. Susana Dominzaín
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Faculdade Integrada de Pernambuco, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Apresentação	6
<i>Ana Cristina da Silva Rodrigues</i>	
 Políticas	
A importância de revisitar o passado em tempos de crise: a concepção de Anísio Teixeira sobre a Educação Superior e a Universidade no Brasil	10
<i>Amanda Gonçalves da Silva</i>	
Gestão escolar e adoecimento ocupacional dos professores: uma pesquisa diagnóstica no município de Santa Vitória do Palmar/RS	25
<i>Joselma Chaves Tapia e Juliana Brandão Machado</i>	
Maurício Tragtenberg: notas sobre uma pedagogia radical e libertária	41
<i>Lidnei Ventura e Gustavo José Assunção de Souza</i>	
Panorama social y educativo de las personas con discapacidad en Bolivia	54
<i>Nirvana Cordeiro, Eladio Sebastián-Heredero e Patricia Helena Mirandola-Garcia</i>	
Formação e saberes docentes impulsionados pelo ensino remoto: vozes de professores do Distrito Federal	72
<i>Glaucia Paloma Duarte dos Santos, Cleverson de Oliveira Domingos e Bárbara Ghesti de Jesus</i>	
 Práticas	
A criança amazônica e seus mapas mentais: expressão gráfica infantil em Marabá	86
<i>Alexandre Silva dos Santos Filho e Paloma Noletto da Silva</i>	
A importância da leitura e escrita para enfrentar as dificuldades de aprendizagem	103
<i>Simone Sonise Zuffo e Hélio Sales Rios</i>	
Alfabetização Midiática e Informacional: uma introdução	119
<i>Juliana da Silva Passos</i>	
Entre fuzis e palavras: relato de prática de letramento literário em uma unidade militar	133
<i>Lisiane Inchauspe de Oliveira e Vera Lúcia Cardoso Medeiros</i>	

A experiência da virtualização das aulas na perspectiva dos aprendentes do curso de Direito do Centro Universitário da Região da Campanha 149

José Heitor de Souza Gularte e Ana Cristina da Silva Rodrigues

Jovens do Ensino Médio e a relação com as redes sociais digitais a partir da Educação Midiática 164

Paula Viviana Queiróz Dantas de Assis, Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini, José Serafim Bertoloto, Kênia Paula de Almeida Moraes dos Anjos e Lucinete Ornaqui de Oliveira Nakamura

Narrativas e práticas no ensino de história e cidadania no século XXI em tempos de pandemia de Covid-19 179

Deijanete Pereira da Silveira Santos

Estágio: a prática da docência 191

Simone Sonise Zuffo e Hélio Sales Rios

Apresentação

O ano de 2020 tornou-se um ano impactante na vida de todo o planeta. Através de um inesperado contágio pelo COVID-19, iniciado na China o mundo todo se viu submerso em uma das maiores pandemias da história, a qual afetou as relações pessoais, sociais, econômicas e políticas em todo o mundo. A educação por sua vez, por conta da necessidade do distanciamento social, precisa se reinventar. Sem perspectivas para o retorno das atividades usuais as diferentes instituições educacionais buscam por alternativas. São realizados estudos de caráter teórico, no que tange a políticas de ação e experiências práticas visando aproximar a instituição da sua comunidade. Nesta perspectiva a presente publicação busca reunir artigos que realizam o debate sobre a Educação nestes “novos tempos”. A fim de organização do e-Book buscou-se agrupar-se os trabalhos em torno destes dois eixos: trabalhos que fazem um recorte teórico, histórico relativo a políticas de educação e trabalhos que fazem uma análise e reflexão sobre aspectos da prática pedagógica.

O que esta coletânea busca desenvolver é um olhar sobre as possibilidades da educação neste cenário de crise. De que forma a organização das instituições, docentes, discentes e comunidade escolar podem amenizar as dificuldades encontradas neste período, bem como podem auxiliar na reflexão sobre os diferentes aspectos que envolvem o saber educativo.

Na obra vamos encontrar textos a respeito de diferentes níveis de educação, bem como a respeito de diferentes temáticas trazendo um caráter plural a esta publicação.

O primeiro bloco reúne textos do que consideramos políticas, pois vão fazer uma análise sobre fundamentos da educação. Vejamos:

No texto “A importância de revisitar o passado em tempos de crise: a concepção de Anísio Teixeira sobre a Educação Superior e a Universidade no Brasil”, Amanda Gonçalves da Silva retoma o histórico da Educação Superior no Brasil sob o viés das contribuições de Anísio Teixeira.

Em “Gestão escolar e adoecimento ocupacional dos professores: uma pesquisa diagnóstica no município de Santa Vitória do Palmar/RS”, Joselma Chaves Tapia e Juliana Brandão Machado, traçam o percurso do adoecimento profissional, destacando os impactos nas práticas docentes em um município do RS.

Na reflexão sobre “Maurício Tragtenberg: notas sobre uma pedagogia radical e libertária”, Lidnei Ventura e Gustavo José Assunção de Souza fazem uma análise

cirúrgica a respeito da obra do autor nos ajudando a compreender suas contribuições sobre outros modos de se fazer e pensar a educação.

No “Panorama social y educativo de las personas con discapacidad em Bolivia”, os autores Nirvana Cordeiro, Eladio Sebastián-Heredero e Patricia Helena Mirandola-Garcia, mapeiam as condições da educação inclusiva no contexto boliviano, nos levando a refletir sobre as relações entre o panorama social e o educativo da inclusão de pessoas com deficiência.

Por fim em “Formação e saberes docentes impulsionados pelo ensino remoto: vozes de professores do Distrito Federal”, Glaucia Paloma Duarte dos Santos, Cleverson de Oliveira Domingos e Bárbara Ghesti de Jesus buscam a voz dos docentes no contexto da pandemia, visando refletir sobre o contexto e as necessidades dos docentes neste novo e desafiador cenário de ensino remoto.

Já na seção relativa às práticas vamos encontrar trabalhos que analisam experiências variadas no cenário do distanciamento social e do ensino remoto.

No texto “A criança amazônica e seus mapas mentais: expressão gráfica infantil em Marabá”, Alexandre Silva dos Santos Filho e Paloma Noletto da Silva trazem uma linda análise sobre a expressão gráfica infantil no contexto amazônica. O texto é permeado por imagens produzidas pelas crianças e nos leva a refletir sobre a construção estética a partir de contexto e experiências específicas.

Em “A importância da leitura e escrita para enfrentar as dificuldades de aprendizagem”, Simone Sonise Zuffo e Hélio Sales Rios destacam de que forma o desenvolvimento sistemático da leitura auxilia na superação das dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais. Destacam a importância da ação e intervenção docente nesta sistematização.

No artigo “Alfabetização Midiática e Informacional: uma introdução”, Juliana da Silva Passos busca analisar os elementos iniciais para o processo de alfabetização midiática e sua importância em novos processos de escolarização.

No trabalho “Entre fuzis e palavras: relato de prática de letramento literário em uma unidade militar”, Lisiane Inchauspe e Vera Lúcia Cardoso Medeiros trazem um belo relato sobre o desenvolvimento da leitura, em especial com o viés literário e unidade militar. A ruptura com o ambiente não usual e pouco acadêmico do quartel é o grande destaque na proposta de desenvolvimento da leitura.

No texto “A experiência da virtualização das aulas na perspectiva dos aprendentes do curso de Direito do Centro Universitário da Região da Campanha”, José Heitor de

Souza Gularte e Ana Cristina da Silva Rodrigues buscam analisar os impactos do ensino remoto na aprendizagem dos estudantes do curso de Direito, visando refletir sobre o caráter inovador e inusitado desta experiência.

Em “Jovens do Ensino Médio e a relação com as redes sociais digitais a partir da Educação Midiática” os autores Paula Viviana Queiróz Dantas de Assis, Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini, José Serafim Bertoloto, Kênia Paula de Almeida Moraes dos Anjos e Lucinete Ornagui de Oliveira Nakamura trazem sistematicamente as redes sociais para dentro da sala de aula analisando sua relação com a Educação Midiática, sobretudo em um cenário em que as conexões e a rede de internet adquire todo um novo significado.

No trabalho “Narrativas e práticas no ensino de história e cidadania no século XXI em tempos de Pandemia de Covid-19”, Deijanete Pereira da Silveira Santos volta seu olhar sobre as novas narrativas que vão se constituir na história em tempos de Pandemia.

Por fim no artigo “Estágio: a prática da docência”, Simone Sonise Zuffo, Hélio Sales Rios analisam o contexto do Estágio como constituidor da docência e sua importância na formação docente.

Todos os trabalhos reunidos, ainda que distintos em aspectos mais teóricos ou mais práticos, buscam uma comprometida reflexão sobre os desafios educacionais neste cenário tão complexo. São reflexões de docentes e discentes em diferentes níveis que exercitam de forma engajada alguma prática de pesquisa em educação. Desejamos que a leitura desta coletânea contribua para que diferentes atores do campo educacional sigam refletindo e repensando suas práticas visando aperfeiçoar cada vez mais nosso cenário educacional.

Ana Cristina da Silva Rodrigues

Inverno de 2021.

Políticas

A importância de revisitar o passado em tempos de crise: a concepção de Anísio Teixeira sobre a Educação Superior e a Universidade no Brasil

Amanda Gonçalves da Silva*

Introdução

Anísio Teixeira (1900-1971) foi um grande percursos e defensor de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Seus escritos são importantes reflexões sobre o processo de instauração da primeira universidade brasileira, bem como por sua luta por uma universidade pública, gratuita, moderna e que valorizasse a cultura nacional. Em tempos de crise com a pandemia da Covid-19, que assola o Brasil e o mundo há mais de um ano, revisitar o passado é necessário para valorização da universidade que passou por um longo e tortuoso processo de resistência para sua criação como uma efetiva instituição brasileira.

Diante do atual cenário pandêmico e de negligência do governo federal, a universidade brasileira convive com constantes ataques que colocam em risco sua manutenção. Como exemplo, temos as recentes manifestações da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a primeira universidade do Brasil, em crise¹ diante dos cortes orçamentários do governo de Jair Bolsonaro.

Revisitar o passado, é revisitar a história de nosso país, de nossas universidades a partir da interpretação de um grande intelectual brasileiro. Este texto objetiva analisar² o processo de resistência para criação de uma universidade brasileira, com educação superior nacional, de acordo com a concepção de Anísio Teixeira. Destaca as críticas do autor sobre esse processo e como, a partir dessas análises, Teixeira construiu seu modelo de universidade moderna, pautado na valorização da cultura nacional. Para tanto, destaca o pensamento de Teixeira sobre a educação superior e a universidade

* Doutoranda em Educação – PPG Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE-UFF).

E-mail: amandags@id.uff.br

¹ Fonte: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/05/12/ufrj-detalha-crise-apos-bloqueio-de-verba-e-cita-risco-de-fechar-nao-da-para-manter-diz-vice-reitor.ghml>>.

² Cabe ressaltar que o trabalho não tem a pretensão de realizar uma análise aprofundada do pensamento de Teixeira sobre a universidade e a educação superior, nem mesmo de exaurir o assunto.

brasileira através do estudo de suas obras: A expansão do ensino superior no Brasil (1961); Uma Perspectiva da Educação Superior no Brasil (1968); Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969 (1989), dentre outras. A temática também é citada e corroborada no texto com o aporte de Cunha (1980) e Fávero (2006).

Para Anísio Teixeira a educação superior brasileira é demarcada por um longo período de resistência e disputa que perpassaram – e perpassam – o cenário político e econômico do país. Durante o longo período de exploração portuguesa em terras brasileiras até o início da Primeira República, foram inúmeras tentativas de criação de uma universidade. Sendo sua criação possível apenas em 1920³, até então, escolas superiores isoladas eram as responsáveis pelo ensino superior brasileiro (TEIXEIRA, 1968).

Em sua análise, Teixeira reflete sobre a alienação do ensino superior brasileiro. Para o autor, o ensino estava remetido ao passado e através disso, existia o desdém pelo presente. A segunda alienação refere-se a cultura que nos era transferida, a cultura europeia. Com isso, o Brasil era esquecido. Pois “a classe culta brasileira reflete mais a Europa e o passado do que o próprio Brasil: estávamos muito mais inseridos na verdadeira cultura ocidental e até na antiga - latina e grega - do que em nossa própria cultura” (TEIXEIRA, 1968)⁴.

Para ele “a nossa educação naquele tempo era muito mais para uma civilização europeia do que para nossa” (TEIXEIRA, 1968). Sendo assim, seu pensamento sobre o ensino superior se desenvolve através da necessidade de uma universidade moderna que representasse a cultura nacional.

O ensino superior no Brasil e a resistência para criação de uma universidade

A educação superior no Brasil absteve-se de uma universidade durante um longo período. Do início da exploração pela Metrópole Portuguesa, até após sua independência. Apenas em 1920 foi instituída a primeira universidade brasileira, através da junção de escolas superiores já existentes no país. De acordo com (PAULA, 2002) a instituição foi criada por interesses políticos. Para Teixeira (1964) essa nova universidade ainda estava distante das reais necessidades educacionais do país que,

³ Levando em consideração os escritos do autor, a primeira universidade brasileira aqui citada será a Universidade do Rio de Janeiro, posteriormente denominada como Universidade do Brasil e atualmente conhecida como Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁴ Essa obra não possui páginas sinalizadas em seu texto online.

durante muito tempo, teve em seu bojo influências sociais, culturais e educacionais da Metrópole.

O processo para criação das primeiras instituições de ensino superior no Brasil é demarcado por um período de resistência de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, e pela Colônia brasileira que não via necessidade de criação de instituições desse gênero, sendo mais adequado que as elites procurassem a formação superior na Europa (MOACYR, 1937; FÁVERO, 2006).

O ensino superior, desenvolveu-se, inicialmente, sob a influência da educação jesuíta. Através dela, a formação era fundamentada em um currículo que objetivava o treinamento da mente e à cultura geral, reforçando as ideias da universidade medieval. A educação era orientada pela Universidade de Coimbra, em Portugal, dirigida pelos jesuítas, que, no Brasil, implementaram colégios superiores inspirados nessa instituição. Desse modo, o Brasil esteve amarrado à cultura medieval, onde a educação era pautada nos estudos de latim e na literatura clássica.

A universidade desse tempo, que influenciava a Universidade de Coimbra – espelho da educação no Brasil – estava dedicada à análise do conhecimento existente.

E não havia nenhum reflexo dessa universidade sobre a sociedade e, muito menos, sobre a produção. Nem a produção nem a economia, nem a sociedade dependia da universidade, antes ela própria, a universidade, delas dependia. A universidade era tarefa especializada de um grupo de homens, devotados ao cultivo do saber do passado – cuja importância e riqueza reconheço – empenhados em transmiti-los a um grupo de jovens para o aperfeiçoamento individual de cada um (TEIXEIRA, 1968).

Foi a Universidade de Coimbra a responsável pela educação da elite brasileira que, em Portugal, era considerada “portugueses nascidos no Brasil”. De acordo com Teixeira (1968), entre 1550 e a transmigração da Família Real para o Brasil, os estudantes⁵ brasileiros em Coimbra totalizaram 2.500.

Durante o período colonial, os colégios superiores jesuítas, como a instituição da Bahia, graduavam seus alunos a nível de bacharel. Posteriormente, estes completavam os estudos no Colégio de artes da Universidade de Coimbra.

⁵ Para o autor foram esses estudantes que construíram a elite com que “enfrentamos o problema da Independência” (TEIXEIRA, 1968).

O que desejamos sublinhar é que, a despeito de não ter universidade, o Brasil considerava os colégios dos jesuítas como vestibulos da universidade, cuja formação em letras clássicas lhe parecia a mais perfeita formação do homem (TEIXEIRA, 1968).

No que século XVI, a Coroa portuguesa negou aos jesuítas a criação de uma universidade na Colônia (FÁVERO, 2006, p. 26). Sendo assim, os cursos superiores em colégios religiosos nas áreas de Teologia, Filosofia, Artes e ganharam espaço e vislumbre pela nobreza e burguesia brasileira que complementava a formação superior na Universidade de Coimbra e outras instituições da Europa.

Frequentavam os colégios os filhos de funcionários da administração portuguesa, de senhores de engenho, de criadores de gado, de oficiais mecânicos e, no século XVII, de mineiros (HANSEN, 2001, p. 67-68).

No período compreendido entre os séculos XVI e XVIII a criação de cursos superiores na Colônia teve unicamente como propósito: a exploração dos colonizados através do aparelho educacional (CUNHA, 1980, p. 22).

Com a chegada da Família Real no Brasil em 1808, foram criadas duas escolas de medicina, vinte anos depois as faculdades de direito, posteriormente uma faculdade de Minas e Mineralogia; e uma de Engenharia criada através da Academia Militar.

Ao longo dos anos ocorreram outras tentativas de criação da universidade brasileira. Alguns registros apontam para este objetivo na pauta da Inconfidência Mineira. Entretanto, mesmo após um século, as tentativas não lograram. Sendo uma delas durante a transferência da sede da Monarquia para o Brasil. Sendo assim, Portugal continuou exercendo influência na formação das elites até o final do Primeiro Reinado (FÁVERO, 2006).

Teixeira (1968) destaca que durante o período Colonial e Imperial, foram negados 42 projetos de implementação de uma universidade no Brasil, dentre eles o de José Bonifácio (1763-1838) e o de Rui Barbosa (1849-1923). Em 1822, durante o Congresso de Educação, o discurso realizado pelo conselheiro do Conde D'Eu, foi ouvido atenciosamente pelo Imperador D. Pedro II. Nesse discurso, o conselheiro Almeida repudia a criação de uma universidade brasileira. Sua argumentação estava voltada para crítica à universidade medieval, para ele

A universidade é uma coisa obsoleta, o Brasil, como país novo, não pode querer voltar atrás para construir a universidade; deve manter suas escolas especiais,

porque o ensino tem de entrar em fase de especialização profunda; a velha universidade não pode ser restabelecida (TEIXEIRA, 1968).

O educador salienta que a argumentação do conselheiro possui fundamentação, quando destaca que a universidade antiga não poderia ser renovada, mas espanta-se pelo fato dele não considerar as transformações da universidade alemã. O posicionamento conservador do governo brasileiro frente ao desenvolvimento educacional, estaria por trás dessa resistência.

Efetivamente, a universidade antiga era impossível ser restaurada. Quanto à universidade nova, o que estranho é que ele não tenha conhecido completamente a transformação sofrida pela universidade alemã. Mas, quando às demais universidades, estava com plena razão. A universidade se achava em período de decadência; não estava em condições de enfrentar os problemas modernos da ciência, da pesquisa e da transformação social. De sorte que não foi apenas, a meu ver, a consciência conservadora que se opôs à universidade; parece ter havido da parte dos governos brasileiros um particular e constante propósito de resistir a certos desenvolvimentos puramente ornamentais da educação (TEIXEIRA, 1968).

Com a sede da Monarquia no Brasil, em 1808, foram implementadas algumas escolas superiores profissionalizantes “destinados à formação burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos” (CUNHA, 1980, p. 64). Os cursos de medicina/cirurgia e de matemática eram ofertados em estabelecimentos militares, como a Academia Militar e Academia da Marinha. Além da formação profissionalizante, a produção de bens simbólicos para o consumo das classes dominantes também ocorreu através

[...] dos novos cursos superiores militares e de Medicina, e dos antigos, de Filosofia e Teologia [...], foram criados cursos superiores de Desenho, História, Música. O curso de Arquitetura sintomaticamente localizado na Academia de Belas Artes, também desempenhava a função de formar especialistas na produção de bens simbólicos. Mas, decerto, foram os cursos de Direito os mais importantes dos que cumpriram essa função [...] (CUNHA, 1980, p. 65).

Nessa mesma época, nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia, foram instituídos cursos na área de medicina e dois centros médicos-cirúrgicos que foram as matrizes para as atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Em 1810, por intermédio da Carta Régia, instituiu-se a Academia Real Militar onde foi implantado o núcleo da atual Escola de Engenharia da UFRJ. Com a criação de cursos jurídicos em 1827 em São Paulo e Olinda, esses cursos “passam a ter grande influência na formação das elites e na mentalidade política do Império” (MOREIRA, 1960, p. 53).

O Império manteve sua resistência para criação de uma universidade brasileira, o que refletiu na disseminação de cursos superiores isolados. A respeito da universidade, apenas em 1889, durante sua última fala do trono, D. Pedro II reconheceu que seria conveniente a criação de uma universidade no Norte e outra no Sul do Brasil, o que não foi realizado.

Durante o Império e com o advento da República em 1889, as tentativas de criação de uma universidade brasileira continuaram. Desse período até a Revolução de 30, “o ensino superior do país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais” (FÁVERO, 2006, p. 21).

Teixeira (1968) destaca que com a República, houve estímulos para criação de escolas agrícolas e liceus de artes e ofícios. No entanto, a inclinação para criação de uma universidade pensada e voltada para cultura nacional não foi manifestada.

Com a Reforma Carlos Maximiliano⁶ em 1915, foi instituído o Decreto nº 11.530 que dispõe sobre a criação de uma universidade, quando o Governo Federal achasse oportuno, através da junção das Escola Politécnica e Medicina do Rio de Janeiro, incorporadas a uma das Faculdades Livres de Direito do estado.

Sendo assim, em setembro de 1920 o Presidente Epitácio Pessoa por intermédio do Decreto nº 14.343 institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) através da junção: da Faculdade de Medicina, oriunda dos cursos da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Hospital Militar do Rio de Janeiro; Escola Politécnica, fundada em 1874 a partir dos cursos da Academia Real Militar, existente desde 1810; e a Faculdade de Direito, criada como resultado da fusão, em 1920, da Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais com a Faculdade Livre de Direito, ambas fundadas em 1891.

Após o período de cinco anos entre a instituição do decreto e a criação de Universidade do Rio de Janeiro, para Paula (2002) o motivo que impulsionou sua criação foi a visita do Rei Alberto I da Bélgica, para comemoração do primeiro centenário da independência, a quem foi oferecido o título de doutor *honoris causa*. Um título

⁶ Prevê a reorganização do ensino secundário e superior, institui o vestibular para acesso às instituições superiores.

honorífico acadêmico não poderia ser concedido pelas uma escola ou faculdade isolada de ensino superior existentes.

Nas palavras de Teixeira (1968):

Esta universidade, pois, criada no Brasil em 1920, é o primeiro arremedo de universidade que o País tem. Nós estávamos presos à tradição do ensino superior profissional utilitário, destinado a habilitar para o exercício de uma profissão.

Posteriormente, em 1934 foi instituída a criação da Universidade de São Paulo (USP) e em 1935 a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, então capital do Brasil. No entanto, esta última foi extinta anos depois.

A educação superior e a universidade de acordo com Anísio Teixeira

O pensamento de Anísio Teixeira sobre a educação superior estava embasado na necessidade de uma universidade brasileira democrática, autônoma, voltada para cultura nacional. Seu pensamento sobre esse modelo de instituição foi efetivado através da criação da Universidade do Distrito Federal, fundada em 1935 e da Universidade de Brasília, instituída em 1961.

A trajetória social de Anísio Teixeira está inserida nos movimentos do pensamento educacional da época e no debate acerca do projeto e do destino da sociedade brasileira. O intelectual, atento às transformações no espaço social mundial, vislumbrou na proposta de criação de uma universidade verdadeiramente nacional, a possibilidade de materialização do desenvolvimento da sociedade. Partidário do liberalismo progressista, Teixeira pensou a universidade enquanto instituição produtora do saber, uma vez que acreditava ser impossível difundir a cultura nacional e formar um homem novo sem a universidade (BERTOLLETI, 2012, p. 552).

Para Teixeira (1968) o grande objetivo da educação deveria ser a formação para consciência nacional, pois sem uma cultura nacional a formação dessa consciência não seria possível. A universidade era fundamental para esse processo. Uma das críticas de Teixeira sobre a educação superior brasileira, estava embasada na forma como a cultura europeia era “imposta” através da educação, não existindo uma valorização da cultura nacional.

Penso que o Brasil teve a universidade, mas a universidade universal, a universidade que se destinava a dar ao brasileiro uma cultura universal, universidade que tinha por fim fazer dele um homem universal, que era o objetivo da universidade da Idade Média e que revivia, ressurgia, dentro das modestas escolas profissionais que possuímos (TEIXEIRA, 1968).

A instituição universitária era medieval (TEIXEIRA, 1968), composta pela organização de professores e alunos voltados para tarefa de descobrir a verdade, de descobrir o conhecimento. E foi na inspiração dessa universidade que o Brasil conheceu o ensino superior brasileiro através das escolas isoladas. Teixeira destaca a importância de uma universidade moderna⁷, dedicada à ciência e à pesquisa, como a universidade alemã⁸ de Humboldt.

Então, não se trata de dizer apenas que a universidade precisa dedicar-se à pesquisa. Ela tem de reformular o conhecimento que iria ensinar, conhecimento que não estava “feito”, mas em processo de elaboração. Quando se diz que a universidade deve passar à pesquisa não significa deva haver um acréscimo, isto é, que lhe devemos anexar mais uma tarefa para ela se transformar na universidade de pesquisa. A universidade somente será de pesquisa quando passar a reformular a cultura que vai ensinar (TEIXEIRA, 1989, p. 89).

É absolutamente necessário que a educação seja um processo de incorporação pelo aluno da cultura real da sociedade, cultura de que a universidade seria a reformuladora; e não um acréscimo, não um ornamento, não um simples processo informativo. Só conseguiremos transmitir a cultura e o saber quando transformarmos as nossas instituições educacionais em instituições realmente embebidas no solo brasileiro, na terra brasileira, a refletiram a peculiaridade brasileira e o modo de pensar brasileiro (TEIXEIRA, 1989, p. 90).

⁷ A Modernidade trouxe uma nova visão de mundo e uma nova forma de verdade que passou a ser instituída como princípio de construção do conhecimento e como promessa de melhor condução da vida humana, não mais pela fé, mas pela razão. Sendo assim, o modelo de universidade atual, teve início com a Modernidade e suas bases asseguradas na razão, na racionalidade científica que teve início com a Revolução Científica de XVI (PEREIRA, 2014). A Universidade do Rio de Janeiro (URJ), posteriormente denominada Universidade do Brasil, teve como inspiração a estrutura organizacional e institucional do modelo francês napoleônico; por outro lado, outras instituições como a Universidade de São Paulo (USP), inspiraram-se no modelo alemão humboldtiano. Esses modelos influenciaram outras universidades em suas organizações acadêmico-pedagógicas, principalmente na disposição curricular do conhecimento (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

⁸ O caminho do pensamento moderno na universidade iniciou com a fundação da Universidade de Berlim, na Alemanha, em 1808, por Wilhelm von Humboldt que incorpora os valores do desenvolvimento da racionalidade e da ciência como objetivo da formação universitária. De forma resumida, no modelo pensando por Humboldt, a universidade é uma instituição que aproveita da autonomia relativa na produção do conhecimento com relação direta com os interesses do Estado, onde este vê na ciência a força necessária para legitimar o projeto de nacionalidade (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

A concepção de uma universidade moderna surgiu em meados do século XIX na Alemanha através da introdução da ciência na universidade. Na universidade alemã, através de Humboldt, a pesquisa – do campo da humanidade, ciências físicas e naturais – foi introduzida na educação. Anteriormente a intervenção de Humboldt, a universidade estava voltada para aprendizagem do conhecimento já existente e formulada pelos livros antigos.

O pensamento universitário moderno de Teixeira também foi consolidado através do seu contato com a educação norte-americana. Foi através da sua passagem, no final da década de 1920, pelo Teachers College da Universidade de Colúmbia que, de acordo com Nunes (2010, p. 19), Anísio viveu uma “intensa carga afetiva, uma experiência de conversão pelo avesso”. Através dessa experiência:

Numa dimensão laica, Anísio reviveu situações que conhecera no “mundo dos colégios jesuítas”, o que o empurrou a reinterpretar a realidade e produziu aos seus olhos e aos olhos dos outros uma ruptura biográfica que acentua o antes e o depois da estadia nos Estados Unidos. Adotou John Dewey como sua plataforma de lançamento para o mundo, como viga mestra para compreender o que se passava na sociedade norte-americana. Escolhera um crítico contundente dos impasses da democracia dessa sociedade, um colaborador direto de instituições instaladas no meio da população pobre e imigrante com objetivos filantrópicos e educativos, um pensador que denunciava, nos Estados Unidos, que a ameaça da democracia não estava fora do país, mas dentro dele: nas atitudes pessoais e nas instituições (NUNES, 2010, p. 19).

Teixeira (1989, p. 87) destaca a necessidade de uma universidade moderna, que vinculasse ensino, pesquisa e ciência como parte totalizante da instituição. Para ele

A cultura moderna tinha de ser formulada pela pesquisa para poder ser ensinada. Sem a universidade como centro de descoberta e de reformulação do conhecimento e como órgão nacional elaborador de cada cultura nacional, não seria possível a difusão pelas escolas comuns (primárias e secundárias) da cultura necessária ao desenvolvimento da nação, nem também a formação acadêmica do novo intelectual, do novo homem “culto” nacional.

Mendonça (2003) salienta que para o educador, o grande problema do ensino superior brasileiro, à época, era a inexistência de uma tradição universitária, para ele o atraso brasileiro estaria vinculado a nossa situação de dependência cultural e a inexistência de uma universidade direcionada para constituição da cultura brasileira.

Tendo em vista as necessidades sociais e culturais durante a primeira metade do século XX, Teixeira buscou consolidar o ensino superior como instrumento para reestruturação da sociedade através do desenvolvimento de um novo modelo universitário. Objetivando esta mudança – considerando as habilidades intelectuais individuais e as necessidades profissionais do país – ele propôs uma transformação nas estruturas, assim como a inserção da pesquisa e da elaboração do saber pelas universidades (BERTOLLETI; AZEVEDO, 2010).

Para Mendonça (2003, p. 153-154) o modelo de universidade, proposto por Teixeira, consistia na:

[...] instituição, por excelência, onde se construiria a cultura expressiva das sociedades contemporâneas, de base científica e tecnológica, e onde se formaria o novo intelectual a quem competiria exercer a direção da sociedade. Ela se constituiria, sem dúvida, em um dos principais focos de irradiação da nova mentalidade científica que seria preciso difundir ao máximo para se conseguir a relativa homogeneidade que viabilizaria o próprio exercício da direção social.

Teixeira, pensou a universidade como centro da busca pela verdade, de investigação e pesquisa. Para ele, era impossível difundir a cultura nacional e formar o indivíduo atento às mudanças sociais sem a universidade. Sendo assim, a renovação estava na mudança da estrutura da educação superior que existia no Brasil (BERTOLLETI; AZEVEDO, 2010).

Anísio Teixeira entendia que, a mudança da educação nacional estava na formação dos profissionais que atuavam em todos os níveis de ensino. Desse modo, assumiu a luta pela universidade, criticando o autodidatismo, o isolamento, a estrutura arcaica das instituições universitárias da época, assim como também a postura dos professores e alunos nela inseridos. O educador acreditava que essa universidade não era instrumento para unir um país, pois a universidade estruturada brasileira desunia, separava, diferenciava e não atuava como locus da educação do saber (TEIXEIRA, 1989; BERTOLLETI; AZEVEDO, 2010). Anísio destaca a importância da universidade quando diz: “são as universidades que fazem, hoje, com efeito, a vida marchar. Nada as substitui. Nada a dispensa. Nenhuma outra instituição é tão assombrosamente útil” (TEIXEIRA, 1962, p. 2).

A importância dada à universidade pelo educador baiano e sua relação com a educação primária, é manifestada em um relatório escrito por ele em 1935.

A educação primária já se acha em marcha para uma relativa eficiência. Continuemos a melhorá-la qualitativamente, a dar-lhe melhores professores e melhores instalações. Tenhamos, talvez, um pouco menos de pressa em relação à educação rural, que é acima de tudo um problema de progresso e de riqueza, e voltemo-nos para as demais organizações escolares de que dependem os quadros técnicos médios e superiores, da civilização brasileira (TEIXEIRA, 1935, apud MENDONÇA, 1993, p. 108-109).

Anísio destaca a importância da reorganização da educação primária através da formação dos professores nas faculdades de educação, ciências e letras, por intermédio de uma “organização universitária que atendesse às imposições de uma cultura econômica e científica”, ao mesmo tempo em que preparasse “profissionais de ciências e de letras professores e homens de pesquisa e de criação”. O autor salienta que seriam os professores capazes de construir uma cultura que respondesse às necessidades dos pais. De acordo com Mendonça (2003, p. 110), esse processo aconteceria

[...] já que o desenvolvimento científico e tecnológico se dera de forma tão acelerada que gerara um descompasso entre as mudanças no nível puramente material (ou *quantitativo*, segundo o educador) da vida do homem e a sua dimensão mais *espiritual* (intelectual, moral e até religiosa). Seria, portanto, necessário formular uma nova cultura que não só expressasse os valores da nova civilização técnica, mas que servisse também de base para a sua crítica e constante reformulação. Só assim, para Anísio Teixeira, se poderia garantir uma direção verdadeiramente humana para o progresso técnico. Esta seria, exatamente, a função da educação nova (renovada e progressiva) e, muito especialmente, a função específica da Universidade, já que, na visão do educador, é com a criação desta instituição que efetivamente, se começa a discriminar a função da escola, como “órgão supremo da direção intelectual da humanidade”.

Foi pensando nessas questões e na crítica do modelo educacional superior implementado no Brasil, com raízes europeias sem a valorização da cultura nacional, que Teixeira manifestou suas ideias, em momentos distintos, com a criação da Universidade do Distrito Federal (1935) e Universidade de Brasília (1961). Como já mencionado, o trabalho não pretende analisar por completo as instituições citadas e o contexto histórico no qual elas surgiram. Entretanto, é indispensável citá-las mesmo que brevemente diante das considerações aqui expostas.

A UDF⁹ foi instituída na então capital da República, no Rio de Janeiro, pelo decreto municipal n. 5.513, de 4 de abril de 1935, durante o cargo de Anísio Teixeira como diretor da Instituição Pública¹⁰.

Interessado pelas questões educacionais brasileiras, Teixeira pensou em uma universidade que fosse o centro de formação de agentes atentos às necessidades culturais do país, assim como um centro de investigação e pesquisa (VIANA FILHO, 1990; BERTOLLETI, 2012).

Em seu discurso proferido na cerimônia de abertura da universidade, Anísio relaciona a história da cultura dos países com a universidade:

[...] é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não as têm, também não têm existência autônoma, vivendo, tão-somente, como um reflexo dos demais. Com efeito, a história de todos os países que floresceram e se desenvolveram é a história da sua cultura e a história da sua cultura é, hoje, a história das suas universidades (TEIXEIRA, 1962, p. 181).

O educador também destaca a função da universidade quando diz:

A função da Universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades (TEIXEIRA, 1962, p. 181).

A UNB pensada em comunhão com Darcy Ribeiro foi instituída em 1961 lei nº 3.998, de 15 de dezembro. Para Teixeira essa universidade foi pensada com o espírito de renovação da década de 30. Ao caracterizar a importância dessa instituição, o autor relembra o atraso brasileiro a nível de uma universidade.

Não é possível deixar de reconhecer o quanto a falta de real experiência histórica da universidade ao tempo da Colônia, salvo as tentativas dos jesuítas antes de

⁹ A UDF foi extinta e seus cursos foram transferidos para a Universidade do Brasil, por meio do decreto-lei n. 1.063, de 20 de janeiro de 1939, assinado pelo presidente Getúlio Vargas e pelo ministro Gustavo Capanema (FÁVERO, 2008).

¹⁰ Posteriormente denominada Secretário de Educação. Anísio permaneceu no cargo de 15 de outubro de 1931 a 2 de dezembro de 1935.

Pombal, tornou difícil ao país vir a conceituar com precisão a ideia de universidade como instrumento de incorporação de sua cultura nacional e instituição de seu desenvolvimento e controle. Vacilando entre a ideia de ensino superior como formação profissional das primeiras escolas do Império e a da universidade como consolidadora da cultura nacional, manifesta na década de 30 e depois na Universidade de Brasília em 1960, o país viveu todo esse longo período de mais de 100 anos a multiplicar vegetativamente aquelas primeiras escolas profissionais, dentro das precárias condições em que se criara o primeiro curso médico em 1808, entremeando esse *laissez-faire* com os assomos ocasionais de criação da verdadeira universidade. No meio de todo esse confuso processo, cabe apenas acentuar a transformação dos cursos médicos, que, a meu ver, representam o maior êxito do ensino superior brasileiro, no sentido de real incorporação da ciência experimental à formação profissional superior. Nas escolas de medicina estaria o modelo para a implantação da universidade moderna no Brasil (TEIXEIRA, 1989, p. 83).

Darcy Ribeiro (1961), ressalta a necessidade da criação da UNB:

Trata-se de escolher entre deixar que surja em Brasília, espontaneamente, uma série de escolas superiores precárias como as que se vêm multiplicando por todo o país que em breve se aglutinariam em mais uma universidade inviável, ou aproveitar a oportunidade para, com os mesmos recursos, provavelmente até com maior economia, dotar o país de uma universidade moderna, estruturada nos moldes que vêm sendo recomendados pelos nossos mais capazes professores e pesquisadores. A inevitabilidade da criação de estabelecimentos de ensino superior em Brasília está evidente, também, no fato de que já tramitam no Congresso projetos de criação de duas faculdades, uma de Direito, outra de Economia, modeladas segundo nossa tradição de improvisar escolas e professores¹¹.

A UNB foi pensada nos princípios da igualdade e gratuidade, destacando-se como modelo para as demais universidades. No entanto, despertou a ira de reitores de instituições arcaicas que viam na universidade uma ameaça ao “conforto de seu poder pelos ventos da renovação que sopravam no ensino superior (CUNHA; GÓES, 1985, p. 81).

Algumas considerações, mas são não finais

O texto propôs apresentar o pensamento de Anísio Teixeira, um dos maiores educadores brasileiros, sobre sua concepção da educação superior em contexto de criação de uma universidade no país com a valorização da cultura nacional.

¹¹ Essa obra não possui páginas sinalizadas em seu texto online.

O educador ao pensar em uma universidade direcionada para os interesses da nação, esteve engajado na transformação dessa instituição, atrelando a cultura, a pesquisa e a ciência para construção de uma identidade nacional e desenvolvimento do país através da educação.

Seu pensamento e inspiração, para os debates desses temas, são presentes e seus escritos relacionam-se com a atual crise da educação brasileira com desmonte das instituições universitárias presente nas ações do último governo Michel Temer (2016-2019) e Jair Messias Bolsonaro (2019-atual). A universidade brasileira, que sofreu fortes resistências em sua criação, atualmente enfrenta ataques com cortes de verbas e de investimentos para sua manutenção em ensino, pesquisa e extensão. Através de muita luta a universidade brasileira resiste. Até quando? Não sabemos.

Contemporaneamente, a pandemia da Covid-19 é um desafio mundial nas esferas sanitária, política, social, econômica e educacional. No panorama brasileiro, a negligência de medidas de contenção na proliferação do vírus Sars-CoV-2 reflete diretamente na esfera educacional com o fechamento de escolas, universidades e instituições educacionais de ensino superior. No que se refere à educação superior, o governo brasileiro propõe iniciativas que não possuem sensibilidade com o momento atual e com a realidade educacional e social do país. As universidades públicas federais com risco de fechamento mediante corte de verbas no então ano de 2021, afeta não só estudantes, mas como toda comunidade que depende das instituições em ensino, pesquisa, atendimento e extensão.

Referências

- BERTOLLETI, V. A.; AZEVEDO, M. L. de. Anísio Teixeira e a construção da Universidade Brasileira. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2010, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010.
- BERTOLLETI, V. A. Anísio Teixeira e o Projeto de Universidade Brasileira: UDF é UNB. In: IX Seminário Nacional de estudos e pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil. **Anais...** Universidade Federal da Paraíba, 2012.
- CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã: O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, Editora UFPR, 2006.

FÁVERO, M. de L. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. **Revista brasileira de história da educação**. n. 17, maio/agosto, 2008.

HANSEN, J. A. História da Companhia de Jesus. In: MOTA, L. D. **Introdução ao Brasil**: Um Banquete nos Trópicos. São Paulo: Senac, 2001.

MENDONÇA, A. W. P. C. **Universidade e formação de professores**: uma perspectiva integradora. A Universidade de Educação de Anísio Teixeira (1935-1939). Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação da PUC-Rio, 1993.

MENDONÇA, A. W. P. C. Universidade, ciência e cultura no pensamento de Anísio Teixeira. **ALCEU**, v. 4, n. 7, p. 150-163, jul./dez. 2003.

MOACYR, P. **A instituição e o Império**. Subsídios para a história da Educação no Brasil: 1854-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

MOREIRA, J. R. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 1960.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Coleção Educadores. MEC – Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.

PAULA, M. de F. C. USP e UFRJ: A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 147-161, out. 2002.

PEREIRA, E. M. de A. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. **Revista Ensino Superior UNICAMP**, Campinas, n. 14, 2014.

RIBEIRO, D. Universidade de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 36, n. 83, p. 161-230, jul./set. 1961.

SILVEIRA, Z. S. de; BIANCHETTI, L. Universidade Moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 64, jan./mar. 2016.

TEIXEIRA, A. Notas para a história da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, p. 181-188, jan./mar. 1962.

TEIXEIRA, A. A universidade de ontem e de hoje. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 27-47, jul./set. 1964.

TEIXEIRA, A. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 50, n. 111, p. 21-82, jul./set. 1968.

TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

VIANA FILHO, L. **Anísio Teixeira**: a polêmica da educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

Gestão escolar e adoecimento ocupacional dos professores: uma pesquisa diagnóstica no município de Santa Vitória do Palmar/RS

Joselma Chaves Tapia*
Juliana Brandão Machado**

Introdução

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), cujo título é “Gestão Escolar: Construção de Estratégias para Minimizar o Adoecimento Ocupacional dos Professores”. A pesquisa aborda os fatores contribuintes para o adoecimento da categoria docente, suas implicações no trabalho, a gestão democrática no ambiente escolar e a formação continuada para gestores e professores. Neste artigo, apresentaremos o resultado da pesquisa diagnóstica realizada na primeira etapa da investigação, que tem como objetivo conhecer o que as gestoras de duas instituições de Santa Vitória do Palmar/RS entendem sobre a temática do adoecimento ocupacional docente.

Cada vez mais tem ocorrido um aumento no número de adoecimentos, tanto de aspecto físico quanto emocional, na classe docente. Isso pode acontecer pela contribuição de fatores externos que fazem parte do cotidiano escolar. Entre eles as condições de trabalho do professor, a insatisfação e as frustrações diárias no ambiente laboral, o ritmo acelerado para dar conta das demandas do dia a dia, a carga horária extensa, as classes numerosas, os movimentos repetitivos, a intensa atividade em sala de aula e extraclasse, a relação com os alunos, e com os colegas de trabalho, a cobrança por parte da equipe gestora, o esforço para atender as metas. Essas são situações estressantes que podem comprometer a saúde desse profissional.

Com relação ao trabalho do professor, salientamos também que a desvalorização na profissão, por conta de salários baixos, descrédito social, trabalho excessivo, individualização do trabalho, entre outros aspectos, também influenciam a sua

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIPAMPA).

E-mail: joselmatapia@gmail.com

** Doutora em Educação (UFRGS), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIPAMPA).

E-mail: julianamachado@unipampa.edu.br

condição de trabalho. Reconhecemos que, atualmente, há uma ênfase no trabalho individualizado e atentamos para a importância de dividir responsabilidades, tarefas, dificuldades, anseios e alegrias, fortalecendo a coletividade no ambiente laboral. Nesse sentido, o ambiente de trabalho pode influenciar na saúde do trabalhador tanto de forma positiva como negativa. E a gestão escolar, baseada no princípio democrático, precisa estar atenta aos diversos aspectos que corroboram para o desenvolvimento profissional docente na escola.

Araújo (2009, p. 20) define a gestão escolar democrática como:

[...] forma de possibilitar que todos os seres envolvidos na instituição possam exercer com maior assertividade sua cidadania, se relacionar melhor e alcançar a liberdade de expressão, porque cada um dos envolvidos carrega em si um conhecimento, que é único e que pode ser somado ao do seu colega e, no caso, por se tratar de escola, aos alunos. Essa troca faz com que a cada dia os envolvidos incorporem mais conhecimentos, sejam eles formais ou informais, tornando-os mais responsáveis, autônomos e criativos.

Entendemos que a escola precisa possibilitar espaços aos professores e demais funcionários, alunos, familiares, de modo geral, para que todos tenham a liberdade e criticidade de discutir sobre a realidade de sua instituição no cotidiano. Esse processo de democratização precisa se tornar hábito, corroborando para a construção do conhecimento, para desenvolver a criticidade, responsabilidade, autonomia e o direito de cidadania dos envolvidos. A forma como a instituição escolar é liderada pode influenciar na saúde do educador, contribuindo para os adoecimentos.

Desse modo, a gestão escolar, em sua forma de organização, precisa pensar no bem-estar do seu grupo de professores no ambiente de trabalho, e isso requer conhecer esses profissionais de modo a desenvolver estratégias para saber o que pensam e quais são suas aspirações. A estrutura institucional, ao ser acolhedora, pode oportunizar espaços de escuta, fala, escolha e planejamento em grupo, percebendo o problema e ao mesmo tempo, partindo das dificuldades do local, para planejar ações de melhoria.

Discussão teórica

A escola vem sofrendo influências das transformações da sociedade e do mundo do trabalho e, conforme Oliveira et al. (2003), as reformas educacionais instituídas nas décadas de 1980 e 1990 afligiram consideravelmente a profissão docente, trazendo novas exigências profissionais e a precarização das condições de trabalho. A

ineficiência da escola era atribuída à falta da qualidade do método de ensino, a falta de profissionalização da classe. Desde então, há uma grande cobrança ao profissional professor, devendo estar sempre provando sua eficiência com metas a serem cumpridas. A realidade histórico-cultural e os múltiplos aspectos da contemporaneidade são refletidos na escola e trazem novas demandas para o professor que, em seu exercício, é demandado a dar conta de todas as incumbências surgidas no cotidiano escolar, exigindo uma nova postura de educador.

Cada vez mais, há um aumento do número de adoecimentos, tanto de caráter físico quanto emocional, na classe docente. Isso ocorre, sobretudo, pela contribuição de fatores externos que fazem parte do cotidiano escolar. As condições de trabalho do professor estão relacionadas ao adoecimento, considerando o descontentamento e as frustrações diárias no âmbito laboral e o ritmo acelerado para dar conta das demandas que aparecem a todo o momento e, devido a esse cenário, a saúde desse profissional pode ser comprometida. Nesse contexto, Assunção e Oliveira (2009, p. 361) elucidam que:

Executar outras tarefas durante o curso da ação principal, atender ao aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões da intensificação do trabalho que implicam regular na urgência. Situações de sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental do docente. De modo geral, para responder às múltiplas demandas, os trabalhadores elaboram estratégias operatórias que resultam em hipersolicitação do corpo.

A extensa carga horária de exercício da função, os movimentos repetitivos, a intensa atividade em sala de aula e extraclasse, a relação com os alunos, e com os colegas de trabalho, a cobrança pela equipe gestora, o esforço para atender as metas, são situações potencialmente estressantes, colaborando para os quadros de nervosismo, estresse, ansiedade, depressão e sintomas físicos como cansaço e dores no corpo. Ainda sobre o trabalho do professor, salientamos que o mesmo sofre uma desvalorização na profissão, por conta de salários baixos, descrédito social, trabalho excessivo, individualização do trabalho, entre outros aspectos. Sobre o trabalho individual, Zeichner (2008, p. 543), afirma:

Uma consequência do foco sobre a reflexão individual dos professores e a falta de atenção, de muitos, ao contexto social do ensino no desenvolvimento docente foi os professores passarem a considerar seus problemas como exclusivamente seus, não os relacionando aos de outros professores ou à estrutura da educação escolar. Desse modo, presenciamos o uso disseminado

de termos como “esgotamento docente”, o qual desviava a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas e das estruturas do trabalho docente para uma preocupação com seus fracassos individuais.

Em muitas situações, os professores sentem-se e acabam sendo responsabilizados sozinhos pelas falhas no processo de ensino e aprendizagem, desconsiderando o contexto escolar e todos os envolvidos. O foco é apenas no problema, sem ser partilhado, sem trocas de experiências com os colegas, sem refletir com o grupo sobre o ocorrido na tentativa de resolver. Isso contribui para desgastes de diferentes ordens e, com o tempo e predisposição, prejudica a saúde docente.

Nesse sentido, quando os professores mobilizam suas habilidades físicas, cognitivas e emocionais para atingir as metas de produção escolar, isso pode gerar sobreesforço, ocasionando estresse, e, se não houver tempo para recuperação, isso desencadeará ou agravará os sintomas clínicos, os quais serão responsáveis pelo índice de absenteísmo por transtornos mentais.

Entre tantas nomenclaturas: mal-estar, sofrimento, desgaste, exaustão, estresse, optamos pelo termo adoecimento ocupacional, que, de acordo com o Ministério do Trabalho (2018, p. 8), trata-se de “[...] qualquer alteração biológica ou funcional (física ou mental) que ocorre em uma pessoa em decorrência do trabalho”. Em diversas ocasiões, os locais de trabalho apresentam riscos à saúde física e/ou emocional do trabalhador. Isso se caracteriza pelas condições de trabalho, como exposição à poeira, ruídos, bactérias, produtos químicos, entre outros, ou por meio de riscos derivados da organização do trabalho, como a ocorrência de doenças osteomusculares e transtornos mentais. Desenvolver no âmbito escolar uma cultura para o oposto do adoecimento ocupacional, ou seja, a saúde no trabalho, possibilitará uma melhor qualidade de vida no ambiente laboral.

Reconhecendo a complexidade dessa problemática, e entendendo que muitas situações que envolvem educação não competem aos gestores escolares, consideramos que algumas doenças ligadas ao trabalho podem estar relacionadas às formas de organização da gestão no ambiente laboral. E, desse modo, reforçamos a importância da gestão escolar na prática da participação, em busca da construção coletiva da gestão democrática, que vai além das eleições para diretores, se constituindo como uma forma de gerir que preza por desenvolver um trabalho com o compromisso e envolvimento de toda sua equipe, reconhecendo a trajetória de cada profissional, valorizando e resgatando o papel importante que cada um exerce, em que todos sintam-se pertencentes à comunidade escolar. A partir dessa perspectiva, definimos a gestão escolar com Lück (2011, p. 25):

Gestão escolar corresponde ao conjunto de esforços de organização, liderança, coordenação e orientação da aplicação do projeto político-pedagógico definido no âmbito da escola, para a realização de suas responsabilidades educacionais, assumidas por sua equipe de gestão, sob a liderança de seu diretor e equipe de gestão.

Percebemos a necessidade de a gestão escolar ter a consciência de suas atribuições e sua vasta função diante do grupo de colegas profissionais, que, ao liderar pessoas e gerir ações, precisam estabelecer diversos espaços de convivência, de debate, de sugestões, de ideias, de discussões e de opiniões. Em que todos estejam incluídos nesse processo e suas intenções disponibilizadas no Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento de ensino.

A equipe gestora, em conjunto com todos os profissionais da escola, pode construir um ambiente agradável, uma cultura de qualidade de vida no trabalho, buscando amenizar as situações de problemas vivenciados no entorno escolar, onde todos os envolvidos tenham um sentimento de bem-estar, de valorização e acolhimento no ambiente laboral.

Segundo Ferreira (2003, p. 306), “Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar o seu papel”. Com isso, a organização escolar deve ser pensada no sentido da facilitação do trabalho para toda a equipe, de modo a levar em consideração cada indivíduo pertencente à comunidade escolar. E oferecer suporte material e pedagógico, buscando ajudar nas dificuldades encontradas.

De acordo com o Art. 206 da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996, as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da gestão democrática. Mas, para ela ser efetivada nas escolas, é necessária uma intencionalidade nas ações e compreensão dos seus fundamentos. Conforme Paro (2002), a gestão democrática está fundamentada na coordenação de atitudes e ações que dispõem da participação efetiva da comunidade escolar (professores, alunos, pais e responsáveis, direção, equipe pedagógica e demais funcionários), considerados sujeitos ativos no processo de gestão, colaborando nas decisões da escola. Assim, é indispensável que todas as pessoas envolvidas tenham entendimento, conhecimento e consciência de seu papel enquanto membro da comunidade escolar.

A participação, o pluralismo, a autonomia e a transparência são os quatro pilares básicos da gestão democrática escolar. Apresentaremos os conceitos de cada um

desses elementos de acordo com Araújo (2000): participação refere-se ao estabelecimento de projetos por meio da mediação comunitária, para que todos os participantes tenham a oportunidade de desenvolver ações conjuntas voltadas à melhoria da educação; pluralismo é quando as pessoas estão cientes da existência da diversidade e dos diferentes interesses dos membros da escola; e autonomia, relacionada à descentralização do poder, a escola pode se adaptar às reais necessidades da comunidade em que está inserida, e aqui construir coletivamente o seu projeto político pedagógico (PPP), voltado para a libertação e transformação social.

Para a constituição da escola em um processo democrático, as ações de seus membros necessitam ser articuladas nesses quatro princípios, que são construídos pela cultura democrática, compreendendo a escola como espaço público de convivência, em que todos os envolvidos fazem parte do processo de democratização da educação.

Por fim, ressaltamos a construção de práticas que incluam o processo de gestão democrática na instituição escolar, que vise um melhor ambiente laboral, percebendo e buscando alternativas coletivas para auxiliar na minimização do adoecimento ocupacional dos professores.

Metodologia

A coleta dos dados foi realizada por meio de uma pesquisa diagnóstica para aproximação ao contexto de intervenção. Cabe destacar que a pesquisa diagnóstica foi considerada uma abordagem inicial no contexto de uma intervenção pedagógica (DAMIANI, 2013), caracterizando-se como uma pesquisa aplicada. Foi escolhido como instrumento de coleta de dados o questionário, para mapear o que as gestoras entendiam sobre a temática de pesquisa. A opção pelo questionário, ocorreu a partir de sua definição:

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

Nesse sentido, a pesquisa diagnóstica foi realizada com oito gestoras de duas¹ instituições de ensino da rede municipal de Santa Vitória do Palmar/RS. A escolha pelas

¹ Utilizaremos a nomenclatura “Escola A” e “Escola B” para nos referirmos às instituições escolares e, assim, preservar a sua identificação. Da mesma forma, as gestoras serão identificadas com numeração de 01 a 08.

instituições ocorreu através do levantamento de ausências de docentes no ano anterior de todas as escolas do município e, através da análise dos dados, tais instituições apresentaram o maior índice de ausências em um ano. Assim, foi realizada a aplicação de um questionário online, elaborado no GoogleForms², contendo 16 questões abertas e fechadas que tratavam sobre o adoecimento ocupacional e a gestão escolar. O questionário foi enviado às gestoras em maio de 2020. Abaixo, no Quadro 1, apresentamos as questões solicitadas.

Quadro 1 - Questionários para as gestoras

01	Porque você escolheu trabalhar nessa escola?
02	Quais as maiores dificuldades encontradas?
03	Quais são as maiores dificuldades ditas pelos gestores?
04	No seu entendimento o que significa doença ocupacional?
05	No seu ambiente de trabalho há algum professor com suspeita ou diagnosticado de algum adoecimento psicológico ou físico agravados pelo exercício da sua profissão?
06	Se você respondeu "sim" na pergunta anterior, há quantos professores com suspeita ou diagnosticado com adoecimento agravado pelo exercício da profissão docente?
07	Na sua escola já foram pensadas ou realizadas atividades que você acredita que sejam voltadas para a saúde ocupacional dos professores?
08	Se você respondeu "sim" na pergunta anterior, quais são as atividades que você acredita que sejam voltadas para a saúde ocupacional dos professores?
09	Você acredita que seja necessário pensar sobre saúde no trabalho?
10	Se você respondeu "sim" na pergunta anterior, por que acredita ser necessário pensar sobre saúde no trabalho?
11	Em sua opinião, quais são os fatores contribuintes para o adoecimento ocupacional?
12	Em sua opinião a gestão escolar pode contribuir para minimizar o adoecimento dos professores?
13	Se você respondeu "sim" na pergunta anterior, de que maneira a gestão escolar pode contribuir para minimizar o adoecimento dos professores?
14	O que poderia ser melhorado na sua escola para contribuir na minimização do adoecimento ocupacional dos professores?
15	Você já teve algum problema de saúde ao qual atribui pelo exercício de sua profissão?
16	Se você respondeu "sim" na pergunta anterior, explique.

Fonte: As autoras.

² Plataforma online, com a opção de compartilhar o conteúdo com sua lista de contatos. Sua função básica é ser um programa de edição de planilhas e textos com compartilhamento em rede. As alterações podem ser feitas ao mesmo tempo por todos os usuários, sem causar problemas na edição (Fonte: <<https://www.infoescola.com/informatica/google-docs/>>).

Com base no questionário, analisaremos a seguir as concepções das gestoras sobre adoecimento ocupacional e seus desdobramentos. Percorreremos as respostas declaradas pelas gestoras, analisando-as de acordo com os referenciais teóricos apresentados.

Discussão dos resultados

Analisamos as percepções das oito gestoras, sobre as questões que foram elaboradas com o intuito de conhecer melhor o grupo e perceber o que entendem por doença ocupacional e se fazem alguma relação à contribuição do gestor escolar em amenizar o adoecimento ocupacional dos professores de seu local de trabalho.

Inicialmente, a equipe de gestão dessas duas escolas nasceu entre 1960 e 1980, residentes do município de Santa Vitória do Palmar, todas são mulheres, sete “autodeclararam-se brancas” e uma “autodeclarou-se negra”. Entre as oito gestoras, três fazem parte da Escola A e cinco da Escola B. A gestora que está há menos tempo no exercício da profissão docente atua há 13 anos e a que está há mais tempo exerce há 37 anos. Quanto ao tempo de trabalho na instituição, o menor tempo de atuação nessas escolas são de oito anos e o maior são de 15 anos. Dessas oito gestoras, duas exercem a função de diretora, duas são vice-diretoras e quatro atuam como coordenadoras pedagógicas. Em relação à formação, duas dessas professoras são graduadas em Pedagogia, e seis possuem uma especialização.

Na primeira questão, ao serem questionadas por que escolheram trabalhar na escola, as respostas foram semelhantes entre as instituições de ensino. As gestoras da Escola A mencionaram gostar de trabalhar com alunos da zona rural, pois recebem alunos dessa localidade. Também, por terem sido convidadas e terem afinidade com as colegas de gestão e suas propostas. As respostas das gestoras da Escola B estavam relacionadas ao gostar de trabalhar na escola do interior, por ser mais acolhedora, também por convite e por remanejo para ficar mais próximo da sua residência. Percebemos que permanecem na escola de atuação por escolha.

Na segunda questão, ao serem indagadas sobre as maiores dificuldades encontradas, na primeira Escola A as respostas foram basicamente as mesmas: infraestrutura e despertar o interesse dos alunos. Na Escola B, em geral, afirmaram que a escola carece de recursos financeiros para reativar o laboratório de informática, para criar um Serviço de Orientação Educacional (SOE) na escola, e de recursos humanos para cuidar do recreio.

Na maioria das respostas, as gestoras colocaram como maior dificuldade das escolas que atuam a infraestrutura, recursos financeiros e humanos. Sabemos que isso dificulta o trabalho e nos faz pensar e indagar como a gestão escolar pode minimizar essa situação. Mas indagamos se a infraestrutura é a principal dificuldade ou aquela que mais se destaca concretamente no exercício do trabalho, sendo que trabalhamos com individualidades, com seres humanos, que fazem parte de uma estrutura social, física e psicológica. Ainda nessa questão, a resposta da gestora 06 chamou a nossa atenção quando afirma: A falta de professores por atestado médico, que acarreta uma mudança no horário, mudando o cronograma das aulas. Ainda não chegamos ao tema central da pesquisa, mas, nessa afirmação encontrada na segunda pergunta do questionário, percebemos alguma relação nessa resposta com o adoecimento do professor. Os atestados podem estar relacionados a falta ao trabalho por algum adoecimento de fator físico ou emocional, provocando uma desorganização no sistema escolar. É interessante ficar atento para a causa/motivo de cada atestado apresentado.

Conforme Cruz e Lemos (2005), a baixa qualidade de vida no trabalho acarreta o absenteísmo como uma de suas consequências, quando o profissional se sente incapaz, pensando que não tem como modificar situações de maneira efetiva em seu ambiente de trabalho. Percebemos que, muitas vezes pela estrutura do trabalho na escola, o docente acaba ausentando-se por meio de licenças que influenciam na dinâmica escolar, pois precisa-se ter professor substituto disponível para faltas inesperadas.

Na terceira questão, sobre a maior dificuldade mencionada pelos professores, as respostas entre as duas instituições foram sobre o desânimo dos alunos e a falta de comprometimento das famílias. As gestoras da Escola B incluíram as classes numerosas, a infraestrutura, os recursos financeiros e a desvalorização profissional.

De acordo com Esteve (1999), as condições de trabalho são um dos elementos principais para o mal-estar do professor, acometendo sua saúde física e mental, acarretando faltas contínuas, podendo levar ao abandono da profissão. Entendemos que todos os fatores citados contribuem para um desgaste na profissão docente, e isso nos faz pensar: quais ações a escola realiza ou poderia planejar diante desses acontecimentos?

Na quarta questão, sobre o que entendem por doença ocupacional, as gestoras, de modo geral, percebem como doença ocupacional aquela ocasionada ou agravada pelo exercício da profissão:

04: São as doenças que estão diretamente relacionadas à atividade desempenhada pelo professor ou às condições de trabalho às quais ele está submetido.

06: Acredito que, são situações no ambiente de trabalho que levam a vários problemas de saúde.

Acreditamos que as gestoras expressam, através do questionário, algum entendimento sobre a concepção de doença ocupacional, mas que precisa ser aprofundado, para que possam pensar em estratégias para lidar com essa temática em suas instituições.

Na quinta questão, se há algum professor no seu ambiente de trabalho diagnosticado ou com sintomas de adoecimento agravados pelo exercício da profissão, 5 disseram que sim e 3 não. As que afirmaram sim, na sequência, mencionaram a quantidade de professores adoecidos, ou com suspeita. Embora as respostas variassem de um a seis professores, foi citado que seriam os mais velhos na profissão. Ainda nessa questão, consideramos que, independentemente da quantidade de adoecimentos, eles existem e a equipe da escola precisa encontrar meios de compreensão e auxílio.

Na sétima questão, se já foram pensadas ou realizadas atividades que acreditam ser voltadas para a saúde ocupacional dos professores, sete gestoras responderam que não. Compreendemos que é necessária a reflexão sobre um tema para que se possa construir práticas de gestão sobre ele. No contraponto das respostas, destacamos as atividades elencadas pela gestora 06, que afirmou já haverem sido realizadas atividades sobre a saúde ocupacional: “Sempre procurar deixar o ambiente agradável, pensando sempre no trabalho em grupo, oportunizando momentos de debate coletivo para juntos podermos da melhor maneira sanar as dificuldades”.

Na nona questão, ao serem indagadas se acreditam ser necessário pensar sobre saúde no trabalho, 7 gestoras responderam afirmativamente. Ao responderem “sim”, na décima questão, mencionaram o porquê da necessidade. Todas as afirmações estão voltadas à ideia de que, ao ser pensado sobre a saúde no ambiente laboral, acontecerá uma melhor qualidade de vida no trabalho e desempenho da função. Destacamos as afirmações das gestoras 05 e 08 para confirmar a importância de pensarmos estratégias de saúde no ambiente de trabalho.

05: Acredito indispensável pois o profissional trabalha muitas horas para seu sustento e acaba no estresse, depressão.

08: Pois irá contribuir para a qualidade de vida e bem-estar físico, mental e social e assim favorecer a produtividade.

De acordo com a resposta da gestora 05, destacamos a ideia de que o professor exerce uma extensa jornada de trabalho, e ainda tem atividades extraclasse em que

muitas vezes fica mais tempo em seu ambiente de trabalho do que na própria casa. Nesse aspecto, o ambiente laboral precisa oferecer estratégias para que o professor tenha um sentimento de bem-estar no local, que contribua para a qualidade de vida no trabalho e, assim, colaborando para diminuir o adoecimento ocupacional. Assim, a resposta da gestora 08, sobre a importância de pensar sobre saúde no trabalho, voltado para o adoecimento dos professores e estratégias de “combate”, seria uma forma de alcançar o bem-estar físico e mental dos indivíduos e essas ações ajudariam na qualidade de vida no trabalho, podendo contribuir em para uma melhor execução das tarefas no âmbito laboral. Assim, Albuquerque e Limongi-França (1998) conceituam a qualidade de vida no trabalho como um conjunto de ações que abrangem o diagnóstico e implementação de melhorias e inovações técnicas e estruturais no ambiente de trabalho de forma a proporcionar condições suficientes para desenvolver o trabalho. Sendo assim, para buscar a qualidade de vida no trabalho, será preciso diagnosticar as situações de problemas no local, para serem discutidas no grande grupo, na busca por resolvê-las. No caso dos adoecimentos, entendemos que as ações se dariam no sentido de preveni-los, diagnosticá-los e minimizá-los.

Na décima primeira questão, em que é perguntado quais seriam os fatores contribuintes para o adoecimento ocupacional, dentre menções sobre a indisciplina dos alunos, classes numerosas, movimentos repetitivos, destacamos duas respostas:

01: Inúmeras funções foram atribuídas, questões sociais e emocionais recaem sobre os professores. Assim como a desvalorização, o sucateamento das escolas e principalmente a violência que estamos vivenciando dentro das salas de aula.

07: Dificuldade de relacionamento.

Sobre essas questões, Gasparini et al. (2005), ao falarem das condições desfavoráveis da profissão docente, nomeiam alguns fatores de risco para a categoria, como a extensa jornada de trabalho durante o dia, um número excessivo de alunos em aula, salas quentes, mal ventiladas, com presença de poeira, sujeira, pó de giz, entre outros. Também há os problemas da estruturação do trabalho, as relações entre alunos e com seus professores em que a agressividade, indisciplina, desrespeito e violência perpetuam.

Com relação à resposta da gestora 07, na perspectiva da gestão democrática, uma das bases de uma boa liderança é o relacionamento estabelecido entre o grupo, eles não podem ser determinados por relações de poder hierarquizadas, seja da equipe diretiva com professores, ou dos professores com alunos. As relações precisam ser

guiadas pelo respeito, entendendo que cada um tem sua maneira de agir e de desempenhar sua função.

Na décima segunda questão, se a gestão escolar poderia contribuir para minimizar o adoecimento ocupacional, seis disseram que sim, dois não. A maioria menciona conseguir relacionar a gestão escolar para amenizar os adoecimentos no trabalho. Essa problemática é o enfoque do nosso trabalho e corrobora para a proposta da pesquisa, que é de construirmos coletivamente a ideia da gestão escolar e sua contribuição para minimizar os adoecimentos.

Ao responderem sim na à pergunta anterior, foram questionados, na décima terceira questão, de que maneira a gestão pode contribuir para minimizar o adoecimento ocupacional dos professores. Dentre as respostas, destacamos:

01: Reivindicando melhores condições de trabalho aos governantes, estando presente na elaboração da proposta pedagógica e auxiliando a interação entre professores e familiares.

03: Se a gestão obtiver mais recursos humanos e materiais para ajudar os professores a cumprir suas funções satisfatoriamente, estaria assim contribuindo para minimizar o adoecimento dos professores.

05: Buscando ajuda com profissionais de saúde para fazer palestras, rodas de conversa, mas falta tempo disponível para isso pois a escola tem o tempo pedagógico.

Com relação à resposta da gestora 01, Freire (1997, p. 74) menciona:

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser.

O professor precisa conhecer a si próprio, sua identidade profissional, sua prática seus direitos, entender as heterogeneidades, respeitando a todos. Buscar uma prática coerente, crítica e consistente na sala e fora dela, ter a ciência do papel que ocupa na sociedade, lutando por sua classe e pelo que acredita, sem cair no senso comum.

Sobre a resposta da gestora 03, reconhecemos que os problemas na educação não são resolvidos de imediato, e alguns não dependem apenas da gestão, e sim de toda a comunidade escolar. E mesmo que os recursos humanos e materiais não sejam

alcançados, a gestão pode auxiliar a minimizar os adoecimentos no trabalho, se realizar um trabalho de equipe, visando ações e alternativas para essa problemática, pois dispor de recurso financeiro é um grande passo, mas não é a garantia de resolução dos problemas.

Acreditamos que todos esses levantamentos são importantes, mas, anterior a isso, cada equipe escolar, na coletividade, precisa entrar em consenso sobre seus maiores problemas para assim planejar e promover ações. De acordo com a afirmação da gestora 05, é imprescindível a articulação entre os setores, nesse caso, a saúde e educação. Mas para isso ocorrer é necessário problematizar sobre o adoecimento ocupacional na instituição escolar, sendo imprescindível a reorganização dos tempos e espaços no ambiente laboral, para que haja momentos de diálogo sobre a saúde do professor.

Desse modo, pensamos que a construção de um bom ambiente de trabalho leva ao estabelecimento de uma cultura escolar consistente, evitando o acúmulo de conflitos não resolvidos, que podem prejudicar o funcionamento escolar. O diálogo, a comunicação a cooperação harmoniosa entre todos os agentes da comunidade escolar, que facilitará a formação desse ambiente, seja ele esmagador ou instigante, inspirando as pessoas a se manterem focadas, capazes de resolver conflitos, de fornecer informações úteis e de direcionar o trabalho de forma cooperativa.

Na décima quarta questão, sobre o que poderia ser melhorado para minimizar o adoecimento do professor em sua escola, entre as afirmações, apareceram em diversas falas a infraestrutura como melhoria na escola para minimizar os adoecimentos. Outros aspectos também foram citados pelas gestoras:

01: Precisamos continuar trabalhando com as famílias, para que assumam suas responsabilidades com a educação dos filhos.

05: Acredito que o problema não está na escola em si, pelo menos na nossa escola. Nós acolhemos muitos professores que preferem trabalhar nesta escola pelo acolhimento.

07: Na minha escola acredito que não esteja ocorrendo esse sofrimento.

Nessa questão, em todas as respostas ficou nítido que as gestoras acreditam que na sua escola esse problema não acontece, ou se ocorre é por motivo da falta de estrutura física, ou o problema é com as famílias, como se a estrutura organizacional do estabelecimento não estabelecesse nenhuma desordem. Nesse sentido, destacamos a importância do diálogo sobre esse assunto e os problemas ocorridos na escola e possibilidades de enfrentamento. Não se trata de achar culpados, porém, tampouco,

mascarar a realidade. Defendemos uma abordagem que procure lidar com o adoecimento ocupacional como uma responsabilidade coletiva, assumida pela gestão como demanda de todos os envolvidos no ambiente escolar.

Na décima quinta questão, em que foram perguntadas se já tiveram algum problema de saúde que atribuíram ao exercício de sua função e qual seria, as três gestoras da escola Escola A responderam que sim, e as cinco gestoras da Escola B responderam que não. Os problemas de saúde ocasionados pelo trabalho citados pelas gestoras foram pressão alta e princípio de infarto, cansaço e estresse, sobrecarga emocional, depressão e choro sem controle.

Utilizamos os conceitos de Lipp (2002) e Carlotto (2002) para afirmar que muitos professores estão em estado de estresse, por não conseguirem responder a todas as demandas estabelecidas em seu ambiente laboral. Com base nessa análise, compreendemos ser de grande valia o trabalho com gestores e professores sobre o adoecimento ocupacional e a contribuição da gestão escolar para minimizar os adoecimentos dos professores. Acreditamos que seja necessário um investimento formativo para as gestões e docentes, no sentido de ampliar a discussão sobre o tema, em busca de alternativas para a sua superação ou minimização.

Considerações finais

Na análise dos questionários aplicados, os pontos mais citados pelas gestoras das duas instituições estavam relacionados à infraestrutura, carência de verba, falta da participação das famílias, desinteresse dos alunos, falta de tempo para reunir o grupo de colegas, salas cheias, indisciplina dos alunos e falta de recursos tecnológicos.

Ao serem questionadas se a gestão escolar poderia contribuir para minimizar o adoecimento dos professores, a maioria respondeu que sim, de modo a manter um ambiente limpo e agradável, baseando-se no diálogo.

A maioria das gestoras demonstrou ter interesse em conhecer a temática e que ela seja aprofundada para uma melhor qualidade de vida no trabalho. Apesar de apresentar um conhecimento básico sobre adoecimento ocupacional, ficando evidenciado que essa problemática não era percebida nas escolas, mas ao ser levantada a questão, as gestoras tiveram a oportunidade de relatar suas experiências com a saúde relacionado ao trabalho, seja de caráter físico ou emocional.

Com base na análise das respostas dos questionários, reforçamos a valia da temática de estudo abordada neste texto e sua importância para dar continuidade à pesquisa. Por meio dos dados desta pesquisa diagnóstica foi construído o plano de ação

para a realização de uma intervenção pedagógica nestas duas instituições. Esta intervenção tem a proposta de uma formação continuada em que o foco são as gestoras das duas instituições de ensino, para a compreensão da perspectiva da gestão democrática, primando por um trabalho coletivo e colaborativo, sendo guiado pela reflexão, respeito e diálogo.

Enfim, a pesquisa diagnóstica contribuiu para conhecer o que as oito gestoras compreendem sobre a temática do adoecimento ocupacional docente e se percebem o papel da gestão escolar diante dessa problemática. E através das questões levantadas pelas gestoras, percebemos a necessidade de encontrar tempos e espaços para que esse assunto seja visto e pensado coletivamente no ambiente escolar, visando um maior conhecimento para construção de alternativas de minimizar essa realidade dos adoecimentos no ambiente laboral, na busca de uma melhor qualidade de vida no trabalho.

Referências

- ALBUQUERQUE, L. G de; LIMONGI-FRANÇA, A. C. Estratégia de Recursos Humanos e Gestão de Qualidade de Vida no Trabalho: o stress e a expansão do conceito de qualidade total. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 40-51, abr./jun. 1998. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/3302040%20(2).pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.
- ARAÚJO, A. C. de. **Gestão democrática da educação**: a posição dos docentes. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.
- ARAÚJO, M. C. M. **Gestão escolar**. Curitiba: IESDE, 2009.
- ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde do professor. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 dez. 2019.
- BRASIL. **Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988**: atualizada até a Ementa Constitucional n. 20, de 15-12-1988. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9.394/96**. Rio de Janeiro, 1998.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. **Adoecimento Ocupacional**: Um mal invisível e silencioso. Brasília, DF, 2018.
- CARLOTTO, M. S. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde.

Motrivivência, n. 24, v. 17, p. 59-80, jun. 2005. Disponível em:

<www.journal.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/742/3887>. Acesso em: 23 jul. 2020.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC. 1999.

FERREIRA, N. S. C. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LIPP, M. N. **O stress do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, D. A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

Maurício Tragtenberg: notas sobre uma pedagogia radical e libertária

Lidnei Ventura*

Gustavo José Assunção de Souza**

Introdução

Embora seja extensa a historiografia político-educacional brasileira em estudos sobre a obra de Maurício Tragtenberg, tendo por consequência um verdadeiro escrutínio do autor e suas profícuas contribuições em diferentes áreas da produção intelectual brasileira, partimos aqui da ideia de Goethe de que algo [autores e obras] que ganha grande repercussão não pode ser mais efetivamente julgado. Exemplo disso é a obra e Tragtenberg.

Em casos assim, de tamanha proeminência, eivado de dezenas de comentaristas em mais de uma centena de livros, artigos, resenhas, dissertações e teses, não poderíamos sequer tentar uma síntese, ainda que provisória do autor e sua vasta obra. Mas, procuraremos, na linha de Walter Benjamin, perseguir alguns rastros, fragmentos de histórias que possam nos oferecer nuances menos acentuadas na historiografia geral.

De modo que o presente artigo tem o objetivo de apresentar algumas imagens de pensamento sobre um dos mais proeminentes polígrafos brasileiros do século XX, cuja vida e obra se misturam numa inaudita simbiose que se efetiva na luta política pela emancipação humana, ou traduzido numa linguagem anarquista, na *práxis* libertária. Já que em poucos autores vemos tamanha intensidade na envergadura da obra e na apaixonada vida anarco-sindical.

Tragtenberg foi pioneiro em diversos temas de interesse social e acadêmico, ainda na década de 1950 (LÖWY, 2019). Sua verve autodidata permitia relacionar [e escandalizar] temas não convencionais, tais como Kafka-burocracia, anarquismo-marxismo ou, para a ira dos ortodoxos, marxismo-burocracia-weberianismo, o que acabou por revelar a construção não só de um marxismo heterodoxo, como ele mesmo

* Doutor em Educação. Professor Adjunto do Departamento de Pedagogia a Distância, do Centro de Educação a Distância - Universidade do Estado de Santa Catarina.

E-mail: llrventura@gmail.com

** Graduado em Pedagogia pela Faculdade Municipal da Palhoça. Mestrando em Educação - Universidade do Estado de Santa Catarina.

E-mail: gustavo.souza@aluno.fmpsc.edu.br

chamou, mas também de um anarquismo heterodoxo. Isso em um momento em que no Brasil praticamente não se conhecia Kafka, se conhecia pouquíssimo Max Weber, pensador que a linha dura da esquerda comunista não aceitava em suas fileiras, assim como não era permitido relacionar anarquismo e marxismo em função do banimento dos anarquistas da Segunda Internacional Trabalhista.

Uma obra multifária como a elaborada por Tragtenberg pode nos trazer lições importantes. A primeira delas é a importância da literatura para compreensão da sociedade, pois na medida em que os escritores conseguem captar um certo “espírito do tempo” [Zeitgeist], podem se tornar chave de interpretação de diversos problemas sociais. É esse o caso de Kafka, em quem Tragtenberg vislumbra o poder opressor da burocracia, do Estado e da tradição, antecipando a monumental obra de Weber sobre a burocracia: sua metáfora do capitalismo como “gaiola de ferro”.

Levando em conta informações de Löwy (2019), há diversos relatos de que o próprio Kafka frequentou manifestações anarquistas, o que certamente nos dá indicações de onde provinham as intuições de Tragtenberg acerca do escritor tcheco. Vale lembrar, ainda, a descendência judaica, origem de um conjunto de estigmas que serão encontrados também em Kafka. Como aponta Silva (2004), Tragtenberg e Kafka passam por uma travessia na tradição judaica que é um composto das tensões das guerras europeias (externas), com as tensões próprias da ortodoxia judaica (internas), como a autoridade dos ritos em conflito direto com os usos do dinheiro pela comunidade judaica. E ambos se tornaram escritores multiformes.

Outra marca de escritura multimodal de Tragtenberg é a façanha de desafiar a intelectualidade de esquerda da metade do século XX e trazer para a explicação da burocracia a obra de Max Weber, tido como pensador liberal, positivista e pró-capitalista. Tragtenberg não só não se contenta com esse rótulo, como vislumbra no sociólogo alemão um crítico e não um defensor do capitalismo. De modo que sua análise sociológica da burocracia é realizada em duas dimensões: de um lado usa categorias weberianas, tais como a impessoalidade e a ampla dominação do “corpo” do Estado por técnicos burocráticos [mandarins] e, por outro, serve-se de categorias marxistas tais como luta de classes, relações dialéticas entre infra e superestrutura que derivam e são derivadas do modo de produção capitalista que, por fim, reificam sua reprodução.

Dessa análise tão acurada e inaudita para os anos de 1950, resulta outra mestiçagem tragtenberguiana entre marxistas e anarquistas. Dos segundos, adota toda tradição antiautoritária que marca o ideário anarquista desde as primeiras formulações [como em Willian Godwin, por exemplo], proferindo assim uma ferrenha crítica da burocracia enquanto *ethos* de dominação pelo processo de hierarquização e

fragmentação do trabalho na sociedade burguesa. Dessa análise, extrai como consequência prática a necessidade de construção de sistemas de auto-organização da vida coletiva, como experienciada por diversos movimentos e autores comunistas [como em Bakunin, Kropotkin e Malatesta].

No outro polo, leitor empenhado de *O capital*, de Marx, adere às explicações socioeconômicas, acatando a tese do papel revolucionário do proletariado, mas cuja organização deve se dar nos moldes da organização libertária e não como “ditadura do proletariado” ou controlado por “iluminados” intelectuais vanguardistas. Nesse aspecto, tece dura crítica à tecnocracia da “teoria de vanguarda” de Kautsky, elaborada por Lenin após da Revolução de 1917 (TRAGTENBERG, 1986). Ao mesmo tempo, se julga um marxista heterodoxo justamente pela prática histórica opressiva do capitalismo de estado implementado no estado soviético, como se vê no livro *Marxismo heterodoxo*, de 1981. Não seria muito atribuir à coragem e à tenacidade de Tragtenberg um novo sujeito histórico contestador: o anarco-marxista. Aliás, o próprio autor se considerava um marxista anarquizante (TRAGTENBERG, 1991).

Essas teses político-sociais não apenas afetam, mas condicionam seu pensamento pedagógico, convergindo-as para o fenômeno educacional ao ofertar à posteridade a construção de uma pedagogia radical e libertária, baseada na autogestão, tal como proposta desde a escola moderna de Ferrer y Guardia.

Como dissemos de início, o objetivo do artigo não é resenhar a obra de Tragtenberg, mas identificar os fragmentos que nos permitam relacionar a pedagogia à vocação político-libertária defendida pelo autor. De modo que as “Notas biográficas” de algum modo iluminem as “Notas de uma pedagogia radical e libertária”, procurando-se vislumbrar o quanto as concepções pedagógicas do autor estão em íntima e inalienável relação com sua própria vida e obra.

Notas biográficas

Maurício Tragtenberg foi um emérito professor, sociólogo e filósofo anarco-marxista brasileiro. Defendeu durante sua vida uma perspectiva revolucionária e crítica da sociedade. Tiveram influência em sua formação acadêmica as teorias criadas “[...] por pensadores como Lobrot, Establet, Bourdieu, Benjamin, Goffmann, Weber, Horowitz, Selznick, Francisco Ferrer, Maria Lacerda de Moura, Kropotkin, e mesmo deixando de citar nominalmente Althusser e Foucault” (VALVERDE, 2005, p. 302). Lutava, em seus esforços intelectuais, pela dissolução do patronato conservador europeu e os tentáculos sistemáticos das fórmulas do capital, principalmente neoliberalista, que passou a ditar a ordem do dia com muita força no Brasil durante toda

sua vida [1929-1998]. Segundo Valverde (2005, p. 302), a teoria em seu trabalho intelectual é “[...] urdida entre a perspectiva marxista-libertária e a trama da sociologia ‘compreensiva’ weberiana”, questão essa digna de grandes embates teóricos e práticos na sua militância educacional e sindical.

Tragtenberg nasceu no interior do Rio Grande do Sul, em Getúlio Vargas, no dia 4 de novembro de 1929. Passou a infância em Porto Alegre, mas conheceu “[...] as primeiras letras em Erebangó, depois Erexim, numa escola pública que funcionava num galpão” (TRAGTENBERG, 1991, p. 3). Mudou-se com a família para São Paulo, onde habitou à rua Tocantins, no bairro do Bom Retiro: “Eu freqüentava o ‘Thalmud Torá’, uma escola judaica ortodoxa. De manhã estudava as matérias comuns do ciclo primário e à tarde o índice hebraico e comentários do Velho Testamento” (TRAGTENBERG, 1991, p. 4).

É interessante pensar que, como nos apresenta em seu memorial à Faculdade de Educação da Unicamp, para prestar concurso de professor-titular na disciplina “Teoria das Organizações”, a construção de seu pensamento foi realizada gradualmente como autodidata e pela interpolação em partidos políticos que fizeram de sua trajetória formativa *universidades* construtoras e captadores de capital cultural. Essa ideia de deslocamentos pessoais e institucionais que Tragtenberg chamou no seu memorial de “universidades”, aponta para a noção anarquista de que as práticas sociais são formadoras de identidades e usinas de aprendizagem, reservando um lugar especial no autodidatismo em sua obra e em sua vida.

A sua primeira ligação política se deu com o ingresso no Partido Comunista Brasileiro (PCB) com o qual Tragtenberg entra em comunhão em sua adolescência. Mas Maurício não pôde se entregar completamente às premissas partidárias por conta da disciplina autoritária implicada nos encontros do partido e pelos interesses políticos serem fechados em seu próprio circuito de ação política. Conforme Silva (2004, p. 50), “O PCB arrogava-se o monopólio da verdade revolucionária; os de fora, mesmo à esquerda, eram considerados trânsfugas, traidores da classe operária, hereges que mereciam a excomunhão”. Também vale lembrar que foi nessa experiência com o partido que Tragtenberg pôde interagir com pessoas de diferentes segmentos ideológicos, o que contribuiu para acumular capital cultural de resistência militante e política, além de abrir novos horizontes e perspectivas.

Tragtenberg continuou sua jornada formativa por meio da militância política, movimentando-se por diversos partidos. No Partido Socialista Revolucionário (PSR) conheceu Florestan Fernandes sob influência de Hermínio Sacchetta, a quem Tragtenberg considerava como a figura de um pai social, “o Velho”, como chamava

carinhosamente. Já no Partido Socialista Brasileiro (PSB) conheceu Antônio Cândido, Aziz Simão e Paul Singer, entre outros. Essas passagens por diferentes percursos formativos, entre as diversas famílias que lhe acolheram com um arsenal crítico, propiciaram-lhe um vasto leque de formas de ver o mundo e exercer a resistência política.

Por força de vontade de iluminação, frequentou na juventude a Biblioteca Mário de Andrade e, num círculo de amigos chamado “grupo da biblioteca”, discutiam fervorosamente o que liam.

Seus antepassados, mais precisamente seus avós, fugiram dos *pogroms* russos [perseguição perpetrada aos judeus com anuência das autoridades da Rússia Imperial e depois pelo Exército Branco durante a Revolução de 1917] e se instalaram como colonos no Rio Grande do Sul. Seus trabalhos como agricultores estavam embebidos na resistência de uma classe camponesa que, por um desejo íntimo e resiliente, desenvolviam a própria subsistência em Erebangó. Em suas palavras, “Todos eram alunos e professores, e aprendiam ao mesmo tempo os segredos do cultivo da terra. [...] lia-se em Erebangó muitos autores anarquistas russos, como Kropotkine, Bakunin, especialmente Tolstói” (TRAGTENBERG, 1991, p. 3). Esta marca conjura na trajetória da experiência autodidata de Tragtenberg uma latência revolucionária e anarquista que influenciará toda a sua trajetória intelectual.

As repressões da Ditadura Militar no Brasil marcaram profundamente a vida de Tragtenberg. Foi exonerado de seu cargo de professor no Ensino Secundário, sem processo e sem defesa, pelo Ato Institucional nº 1, em 9 de outubro de 1964, pelo Diário Oficial. Também foi forçado a abandonar a função de professor contratado na universidade em São José do Rio Preto, atualmente um dos campos da UNESP. Retornou após longos anos de perseguição pela ditadura, partindo com sua família para São Paulo e iniciando um novo contrato com a USP e com a PUC de São Paulo, na área de História, também trabalhando na Fundação Getúlio Vargas. Todavia, é forçado a encarar uma nova demissão pelo efeito retroativo, em 1969, com a implementação do Ato Complementar nº 75, de 21 de outubro de 1969 da Junta Militar, coagindo-o a não desenvolver trabalhos remunerados em fundações que recebessem dinheiro do estado. Esses fatos nos mostram a imensa dificuldade que Maurício passou como professor brasileiro lutando justamente contra aquilo que criticava na sua densa produção intelectual: poderes totalitários e burocráticos, dominação, subserviência e, principalmente, contra a *delinquência acadêmica*.

O texto *A delinquência acadêmica* apresentado em 1987 no Primeiro Seminário de Educação Brasileira em Campinas/SP, Tragtenberg retrata as cicatrizes que lhe foram

impostas pela academia. Na sua visão, a *delinquência* expõe a submissão dos fins educacionais aos meios, sua inversão ideologicamente marcada e em como as universidades se submeteram ao poder do capital por meio de um imbricado sistema de recompensas burocratizadas que exercem dominação sobre os alunos e professores, configurando-se como uma instituição anti-povo e elitizada. Assim, o saber produzido nas instituições de ensino superior classista se rende ao circuito vicioso de serviço ao poder. A usina do saber humano, na qual foram depositadas as fichas do humanismo para a produção de uma sociedade melhor, tornou-se paulatinamente um *locus* de um sistema de exame que suaviza a complexidade do ambiente social e dociliza disciplinarmente os processos de construção de conhecimento desembocando “[...] numa fábrica de boa consciência e delinquência acadêmica, daqueles que trocam o poder da razão pela razão do poder” (TRAGTENBERG, 2002, p. 2).

No círculo vicioso da academia, para Tragtenberg (2002), as “panelas” que se organizam nas academias entre os doutos senhores não buscam de forma alguma pensar “a partir” e “de acordo” com os as necessidades reais da sociedade brasileira. Neste contexto, a delinquência acadêmica é uma fuga para o interior dos centros administrativos que ignora o problema da dominação de classes, a má distribuição das rendas, as singularidades culturais e a emergência de uma dificuldade fundamental: o ordenamento das terras brasileiras. O passaporte acadêmico serve, portanto, a uma passagem aos escalões superiores da sociedade, para as patentes burguesas que apreciam com distância as ruínas de seu próprio capital. Como um revolucionário anarquista, Tragtenberg vê tudo isso como o cenário de uma bancarrota que se escancara na produção do saber pelo poder.

A academia retratada por Tragtenberg (2002) tem como imagem de pensamento o livro de Lima Barreto, *O Cemitério dos vivos*. Neste livro está registrado o controle exercido nos manicômios, no cárcere da diferença da loucura, na anulação do ser complexo na unidade da disciplina: o depósito dos loucos e dos marginais, no qual da janela de seu quarto a personagem de Barreto reclama aturdida, pois no pátio circulam os negros, os pobres e os bandidos. O manicômio é o claustro forçado aos seres heterogêneos que se recusam a se adaptar aos protocolos dos seres homogêneos. O *cemitério* torna-se um quadro da morte da singularidade, que, amordaçada, não pode gritar suas afirmações mais essenciais.

A delinquência de que fala Tragtenberg (2002) consiste, assim, no protocolo administrativo do saber pelo poder. Diz ele: “A delinquência acadêmica se caracteriza pela existência de estruturas de ensino onde os meios (técnicas) se tornam os fins, os fins formativos são esquecidos” (TRAGTENBERG, 2002, p. 5). As técnicas burocráticas,

tema recorrente na sua obra, tem como finalidade a administração do saber pela limpeza do divergente, a esterilização da ideologia maquiada sob o signo do saber neutro, o modelamento topográfico das posições da régia do conhecimento, na qual as escolas são os “depósitos” dos alunos, que em cárcere subserviente perdem gradativamente a força da ação revolucionária.

A aposta radical de Tragtenberg é que no futuro ocorra a criação de canais alternativos aos professores e alunos de produção participativa e cooperativa de conhecimento, sem ordens de mando e sem burocracia administrativa dos meios, sem a inversão do saber aos usos deleitosos do poder técnico. Essa perspectiva remonta a um traço marcante de sua infância que destaca em seu memorial: “Pela manhã era acordado pelo meu avô, com a pergunta: o Messias já chegou?” (TRAGTENBERG, 1991, p. 2). Para lembrar, o messias judaico é ainda aguardado.

Podemos dizer que Tragtenberg assume o papel do anjo esquerdo da história, que percebe os flagelos do tempo homogêneo e vazio do progresso, um concentrado de sempre-igual, de linearidades e de serialização do idêntico, que remonta às críticas tecidas por Walter Benjamin. Em certos aspectos, Tragtenberg dá sentido e existência ao poema do anjo de Haroldo de Campos (1998):

[...]
somente o anjo esquerdo
da história escovada a
contrapelo com sua
multigirante espada po-
derá (quem dera!) um dia
convocar do ror
nebuloso dos dias vin-
douros o dia
afinal sobreveniente do
justo
ajuste de
contas

E no seu ofício de historiador, Tragtenberg procurou implacavelmente escovar a história a contrapelo fazendo caber nela e dando voz aos dominados, a esse excedente humano desprezado pelo neoliberalismo que se marginaliza no cotidiano, aos injustiçados e esquecidos.

Por uma pedagogia radical e libertária

Em qualquer livro que se leia de Tragtenberg, nas linhas e entrelinhas se percebe a presença dos seus clássicos de inspiração. Embora, como já foi dito, resplandeça de sua produção um vasto rol de conhecimentos provenientes de diversas áreas, a obra dos anarquistas de todas as gerações e suas experiências e lutas marcam indelevelmente as suas próprias convicções e proposições.

Um tema que lhe é caro, e que está diretamente ligado à sua vida, é a questão do autodidatismo. O fato de ter entrado na universidade sem ter concluído o ginasial [ensino médio atual] por meio de apresentação de uma monografia para prestar vestibular, como previsto no regimento da USP/SP, certamente o teria convencido de que o processo de aprendizagem é, sobretudo, autodidático. Esse tema transborda da sua obra. Como faz questão de destacar, no lindo e profundo artigo “Francisco Ferrer e a pedagogia libertária”, no livro *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*, que a questão social da Espanha do final do século XIX é “[...] colocada na arena da sociedade global por pensadores políticos de formação autodidata” (TRAGTENBERG, 1990, p. 97). Sobre isso, aliás, gostava de reiterar seu “3º ano primário”.

No seu emocionante “Memorial”, apresentado no concurso para vaga de professor-titular da Faculdade de Educação da Unicamp, citado anteriormente, destaca sua longa relação e trajetória autodidática:

O horário de trabalho era do meio-dia às dezoito horas, de segunda a sexta-feira. Isso possibilitava-me pela manhã e à noite frequentar a Biblioteca Municipal Mário de Andrade e lá ler o que me interessava, discutindo com outros autodidatas, nas saídas ao “cafezinho”, sobre as leituras que fazia. O chamado ‘grupo da Biblioteca’ era composto na época por Sílvia Leser, Bento Prado Jr., Aracy Martins Rodrigues, Carlos Henrique Escobar, Flávio Rangel, Antunes Filho, Maria Lúcia Montes, Leôncio Martins Rodrigues, Cláudia Lemos. Lia-se de tudo, de Aristóteles a Sprengler, passando por Fernando Pessoa, Sá-Carneiro e José Régio.

Embora tal depoimento nos sirva também de denúncia quanto à sistemática seletividade do ensino brasileiro, revela outro aspecto sempre presente na obra de Tragtenberg, o mutualismo, tanto do ponto de vista da teoria anarquista desenvolvida por Kropotkin, quanto da aprendizagem mútua com os amigos do “grupo da biblioteca”. Depois das leituras individuais, o grupo relacionado acima, grupo autogerido, sem hierarquia, punha-se a discutir as leituras que faziam. Vem daí e da tradição familiar os dois maiores legados da pedagogia libertária de Tragtenberg: ajuda mútua e autogestão.

Desses princípios resulta uma visão de mundo diametralmente contrária ao hegemônico princípio liberal individualista. Desde suas origens, ainda em Godwin, o princípio do anarquismo é a procura do bem comum, como o autor diz no seu *Inquérito sobre a justiça política*, de 1793:

Numa sociedade em que todos vivem em meio a abundância, compartilhando igualmente das riquezas que a natureza oferece, esses sentimentos [ódio, vingança, inveja etc.] desapareceriam inevitavelmente. Se nenhum homem fosse obrigado a guardar o pouco que pertence, ou tivesse que prover, com sofrimento e angústia, todas as necessidades incessantes, cada um deixaria de pensar em si para pensar no bem comum. Nenhum homem seria inimigo do seu vizinho, pois não teriam razão de disputa e, em consequência, a filantropia voltaria a ocupar o lugar supremo que lhe foi concedido pela razão (GODWIN apud WOODCOCK, 1981, p. 119).

Esses são os fundamentos também da Escola Racionalista de Ferrer, em boa medida apoiada nos escritos de Kropotkine, autor de *Auxílio Mútuo* [1902], no qual o autor expõe sua teoria evolutiva anarquista, rivalizando com a teoria individualista de Darwin, e defendendo a ideia de que o processo de evolução humano sempre esteve condicionado à ação solidária dos indivíduos entre si e não pela exclusividade da lei do mais forte ou do *todos contra todos e cada um por si*. Pois “[...] o que Kropotkin provou, e isso tem grande importância no pensamento anarquista, foi que o homem primitivo parecia buscar naturalmente padrões de cooperação” (WOODCOCK, 1981, p. 28).

Antes de nos determos mais especificamente aos fundamentos da pedagogia anarco-radical de Tragtenberg, vale menção a um fato pessoal que o liga diretamente ao educador anarquista Francisco Ferrer y Guardia. O modo como destaca a condenação sem defesa no julgamento Ferrer no artigo “Francisco Ferrer e a pedagogia libertária” lembra muito sua própria condição, como vimos, de ter sido demitido da USP em 1964, sem direito da defesa, sendo-lhe, portanto, vedadas as condições materiais necessárias para o sustento da mulher e três filhos. Foi novamente o mutualismo, a ajuda dos amigos e até mesmo de algozes, que iriam lhe tirar do ostracismo.

Todas essas experiências pessoais certamente guardam um lugar nas suas decisões pedagógicas e na severa crítica do sistema educacional vigente, resultando numa pedagogia radical e libertária.

Comentários sobre uma pedagogia radical?

Embora o termo pedagogia radical esteja mais associado ao nome de Henry Giroux e da Teoria Crítica, são muito claras as convergências ideológicas e políticas com a ideias de Tragtenberg, sobretudo no que concerne à clara opção por uma escola anti-

liberal e, portanto, anti-capitalista. A crueza da crítica incide sobretudo na sociedade de classes, na dominação burocrática e na exploração do trabalho e do trabalhador. Neste sentido, a palavra radical deve ser buscada na assertiva de Marx (2010, p. 151) na introdução da *Crítica Filosofia do Direito de Hegel*: “Ser radical é pegar as coisas pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem”. Isso significa olhar para as coisas do jeito que são, em sua concreticidade, como coisa humano-histórica, e não como são concebidas ou imaginadas.

Neste sentido, Tragtenberg, ao identificar as contradições inerentes ao modo de produção capitalista, apoiado sobretudo em seus inúmeros referenciais anarquistas, vai à raiz dos principais arcanos do capitalismo, a saber, a propriedade privada, o lucro, a exploração do homem pelo homem, a estratificação burocrática do Estado e a domesticação do proletariado, produzindo, a partir dessa lente, uma crítica radical desse *modus operandi* burocrático, considerando-o esquizofrênico e, parafraseando Shakespeare, considerava que essa forma se realiza tendo a “loucura como método” (TRAGTENBERG, 1990, p. 58).

Aplicado à educação, tais princípios levam a uma proposição radical: reinventar a escola e a universidade, quebrando suas estruturas de decisão centralizada, seus mecanismos de cooptação do trabalho intelectual dos professores e a conversão dos meios em fins da educação e deslocamento dos fins na burocracia.

A proposição radicaliza cada vez mais na medida em que tanto a escola quanto a universidade como instituições de dominação, usadas pelo sistema para alienar as massas e impedir resistências, docilizando os trabalhadores. É assim que o autor percebe a administração universitária brasileira:

Administrar, acima de tudo no Brasil é vigiar e punir. Administração acima de tudo é PODER. Como qualquer poder, o poder burocrático tende à expansão. A universidade é uma instituição dominante, além disso, ligada à dominação. Até hoje a universidade brasileira formou assessores de tiranos, é o antipovo. Criada para produzir conhecimento, ela se preocupa mais em controlá-lo. A dominação que passa pela relação professor/aluno aparece através do sistema de exames. A universidade, acima de tudo, faz exames, é o coroamento burocrático do saber. A pedagogia burocrática se define pela valorização das aulas magisteriais, avaliação regida através do sistema de notas e troca de informações entre professores sobre aluno. Isso mostra uma pedagogia repressiva (TRAGTENBERG, 1990, p. 55).

Essa esclerose funcional da universidade se espalha para a sociedade em geral, chegando à escola elementar, cuja retomada de seu papel social a favor da classe

trabalhadora só pode se dar não a partir da discussão da instituição em si, mas a partir da discussão no âmbito da política. Isso pelo fato de que “rediscutir prioridades significaria abrir o sistema político brasileiro, em primeiro lugar, porque a discussão de prioridades antes de tudo é problema político. Problemas de relação de poder” (TRAGTENBERG, 1990, p. 137).

Ao fim e ao cabo, uma pedagogia radical deve não somente denunciar a seletividade e esclerose do sistema atual, mas propor a sua superação pela implementação de uma pedagogia libertária.

Comentários sobre uma pedagogia libertária?

A crítica radical que Tragtenberg faz ao sistema educacional atual não é mera denúncia ou abstração. Está calcada nas experiências anarquista reais, isso desde a sua própria formação familiar, pois para ele a aprendizagem escolar não se opõe a vida; ao contrário, é preciso levar para escola a vida real, materializada pelas vivências, saberes e práticas culturais que os sujeitos do processo educativo encarnam. Para ele, em boa medida, todos somos autodidatas e a autogestão pedagógica “[...] é orientada no atendimento às motivações do aluno, daí sua disponibilidade à aprendizagem significativa” (TRAGTENBERG, 1990, p. 59).

E o exemplo melhor acabado desse tipo de educação é a da Escola Racionalista Moderna de Ferrer y Guardia, considerado por Tragtenberg (1990, p. 91) como “mártir do pensamento livre”, cujos princípios sintetizam o projeto de tal empreendimento educacional, embora não fosse ele propriamente um pedagogo. Assim explica o educador espanhol:

Reconhecendo minha incompetência com relação à técnica pedagógica, mas não confiando demasiadamente nos pedagogos titulados, considerando-os ligados, em grande parte, ao atavismo profissional, dediquei-me a encontrar pessoas que, por seus conhecimentos e prática, formassem o programa da Escola Moderna que deveria ser não o tipo perfeito da futura escola de uma sociedade razoável, mas sua precursora, a possível adaptação racional ao meio, em outras palavras, a negação positiva da escola do passado perpetuada no presente (FERRER apud TRAGTENBERG, 1990, p. 105).

Tragtenberg (1990, p. 107) resume o projeto de uma educação radical e anarquista, em compasso com Ferrer:

A finalidade da pedagogia moderna é uma orientação que tende a uma sociedade justa, mostrando às novas gerações as causas dos desequilíbrios sociais,

preparação de uma humanidade feliz, livre de ficções mitológicas e de uma submissão à desigualdade econômico-social, como se ela fosse um inevitável destino. 'Não podemos confiá-la ao Estado, nem a outros órgãos oficiais na medida em que são sustentáculo dos privilégios, obrigatoriamente conservadores e fomentadores das leis que consagram a exploração do homem.

E para que o projeto pedagógico tenha êxito, é preciso cultivar, em todo o processo educativo, alguns fundamentos amplamente contrários ao liberalismo, incentivando a cooperação em detrimento da competição; a ajuda mútua em detrimento do individualismo; a autogestão em detrimento da burocratização do Estado; a atividade do aluno em detrimento da passividade, a tolerância e o igualitarismo em detrimento da discriminação de toda ordem; a democratização das ações e decisões em detrimento da hierarquia e do mando; socializações de produções criativas em detrimento dos exames, dentre outros ainda não cultivados na educação brasileira, mas que podem ser tidos como sementes cultivadas há muito tempo e que de uma hora para outra devem germinar.

Como se pode ver, os princípios acima são valores fundamentais de uma Pedagogia Radical e Libertária, baseada na seguinte tríade dialética: antiautoritária e antiburocrática e anti-hierárquica. Se coloca como radical no combate ao status quo da sociedade atual subsumida ao ethos espoliador do sujeito, da cultura e da riqueza socialmente produzida. E se coloca como libertária na medida em que propõe a revolução das condições opressoras geradas na reprodução de mesmo ethos, que pode ser traduzido na ética protestante e no espírito do capitalismo, para usarmos Max Weber, um autor referenciado por Tragtenberg,

À guisa de considerações finais

A obra de Maurício Tragtenberg, seja no campo político-sindical ou político-educacional, ainda tem muito a dizer ao presente. Sua crítica às condições de exploração imanentes ao capitalismo e sua estrutura burocrático-autoritária de reprodução é muito atual, sobretudo no caso brasileiro, em que uma onda avassaladora de autoritarismo, dominação burocrática e espoliação dos trabalhadores capitaneada pelo processo indecente de uberização e desregulamentação do marco legal de proteção ao trabalho grassa praticamente sem resistência devido à desmobilização do sindicalismo que teima em não se reinventar.

Na educação também se percebe a falta que faz um bravo com Maurício para combater o bom combate atual e denunciar o produtivismo acadêmico, o toyotismo educacional e sua redundância em novas forma de *delinquência acadêmica*, cultivada

amplamente na educação básica e na superior, quando se valoriza mais as titulações, exames e láureas do que a produção do conhecimento vivo. E ir além, saindo da denúncia e se engajando nos vários movimentos de lutas a favor de uma sociedade igualitária, pois Tragtenberg não era um intelectual de gabinete, nem se pretendia vanguardista, mas simplesmente companheiro de front.

Diante da grande obra legada pelo autor, esse artigo apenas esboçou algumas notas que devem ser tomadas como filigranas de imagens brilhantes de pensamento de um dos maiores intelectuais brasileiros do século XX.

Referências

CAMPOS, H. **Crisantempo**: no espaço curvo nasce um. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

LÖWY, M. **90 anos de Mauricio Tragtenberg**: pensar é resistir. Realização de PEPG em Filosofia da PUC-SP. São Paulo: TVPUC, 2019. (71 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3a3u2oal7p8>>. Acesso em: 20 set. 2020.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

SILVA, A. O. da. **Maurício Tragtenberg e a pedagogia libertária**. 2004. 226 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

TRAGTENBERG, M. **Reflexões sobre o socialismo**. São Paulo: Moderna, 1986.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1990.

TRAGTENBERG, M. Memorial Maurício Tragtenberg. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 79-87, abr. 1991.

TRAGTENBERG, M. A delinquência acadêmica. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 1-5, jul. 2002.

VALVERDE, A. J. R. Maurício Tragtenberg. **Verve**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 301-307, jun. 2005.

WOODCOCK, G. **Os grandes escritos anarquistas**. Porto Alegre: L & PM, 1981.

Panorama social y educativo de las personas con discapacidad en Bolivia

Nirvana Cordeiro*

Eladio Sebastián-Heredero**

Patricia Helena Mirandola-Garcia***

Introducción

En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad realizada en 2006 en Nueva York, quedó establecido que las personas con discapacidad – PCD – incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

En el Estado Plurinacional de Bolivia que cuenta con una población aproximada de 11.633.371 según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2020, online) de ese total como afirma la Defensoría del Pueblo (2020, p. 19), 97.377 son personas con discapacidad algo equivalente al 0,84%, inferior a los porcentajes de otros países, posiblemente derivado de la falta de medios que generen informaciones oficiales confiables. Independientemente de esto se ha avanzado bastante en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, así como en su visibilidad en la agenda pública regional, pero la situación de este grupo poblacional sigue teniendo como característica su significativa desigualdad.

Los imaginarios colectivos existentes en Bolivia hacia las Personas con discapacidad aún son visibles en las prácticas limitadoras y limitantes de familiares, profesionales y sociedad en general con enormes desigualdades regionales. Encontramos en ese escenario la necesidad de abordar el panorama que viven las PCD en el país como una forma de poner en evidencia la problemática en la que están

* Doutoranda em Ensino de Ciências; Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS; Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

E-mail: nirvana.cordeiro@hotmail.com

** Pós-doutorado em Educação (UNESP); Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS; Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

E-mail: eladio.sebastian@ufms.br

*** Pós-doutorado em Geografia (USP); Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS; Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

E-mail: patriciaufmsgeografia@gmail.com

inseridas sea en el ámbito económico, escolar o de posibilidades de desarrollo personal y cognitivo.

El trabajo está organizado en tres secciones donde son presentados el marco legal que garantiza los derechos de las PCD en Bolivia y los datos estadísticos del grupo, seguido de la descripción del hecho histórico de repercusión mundial que enfrentaron las Personas con Discapacidad en el año de 2016, mostrando también el panorama de la inserción laboral de las PCD en el país, finalizando el trabajo con el panorama educacional en el aspecto inclusivo.

La discapacidad en Bolivia

El Instituto Nacional de Estadística de Bolivia define la discapacidad como el reflejo de las consecuencias de la deficiencia a partir del rendimiento funcional y de la actividad del individuo, las discapacidades representan, por tanto, trastornos en el nivel de la persona como disminución en el rendimiento o la destreza al momento de realizar una actividad (INE, 2012a, p. 107). Actualmente no se cuenta con una cifra exacta del total de personas discapacitadas, debido a varios factores políticos, económicos y sociales que existentes (NOGALES ALCAZAR, 2013, p. 14), también en Bolivia según el Informe sobre Desarrollo Humano de 2016, se discrimina sistemáticamente a algunos grupos sociales minorías étnicas, pueblos indígenas, personas con discapacidad, las personas que viven con el VIH/SIDA y las personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersexuales, excluyéndolos de los progresos en materia de desarrollo humano (ONU, 2016, p. 14).

Marco legal

La *Constitución Política del Estado (CPE) – Bolivia*, fue aprobada el 7 de febrero 2009, de donde evidenciamos 4 artículos que hablan directamente sobre los derechos de las PCD en este país, son ellos: artículo 14 – todo ser humano tiene personalidad y capacidad jurídica con arreglo a las leyes y goza de los derechos reconocidos por la Constitución, sin distinción alguna; artículo 70 – toda persona con discapacidad goza de los derechos a una educación y salud integral gratuita y al desarrollo de sus potencialidades individuales; artículo 71 – el Estado generará las condiciones que permitan el desarrollo de las potencialidades individuales de las personas con discapacidad; artículo 85 – El Estado promoverá y garantizará la educación permanente de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, y establecerá una organización y desarrollo curricular especial y el artículo 105 – nos dice que el Estado garantizará

atención especial a las personas con discapacidad en la esfera deportiva a través de políticas públicas en educación recreación y salud pública.

En 20 de diciembre de 2010 se promulgó la Ley N° 070 de Ley De la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, que cuenta con por lo menos 5 artículos directamente relacionados con los derechos de las PCD en acceder a la educación en todos los niveles a nivel nacional, son ellos: el artículo 5 – los objetivos de la educación son de garantizar la educación permanente de niñas, niños y adolescentes con discapacidad o con talentos extraordinarios en el aprendizaje bajo la misma estructura, principios y valores del Sistema Educativo Plurinacional; el artículo 17 -Promover una educación y cultura inclusiva hacia las personas con discapacidad; el artículo 25 - responder de manera oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de personas con discapacidad y el artículo 27 – sobre las modalidades y centros de atención educativa siendo la directa, para las y los estudiantes con discapacidad que requieren servicios especializados e integral y la indirecta, a través de la inclusión de las PCD, en el Sistema Educativo Plurinacional.

En 2012 fue promulgada la Ley 223 que es la *Ley General Para Personas Con Discapacidad* y en lo que se refiere a la educación específicamente, encontramos los siguientes artículos: artículo 2 – la promoción de políticas públicas en el ámbito de educación; artículo 5 – la educación debe dar respuesta a la diversidad mediante adaptaciones físicas, curriculares y personas de apoyo; artículo 10 – el Estado Plurinacional de Bolivia garantiza el acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo y el artículo 31 – el Estado promoverá la dotación de todos los recursos didácticos y comunicacionales necesarios para la enseñanza a estudiantes con discapacidad en todas las esferas educativas desde más temprana edad hasta el nivel superior de educación.

Y por último esta la Ley 977 que es la *Ley De Inserción Laboral y de Ayuda Económica Para Personas Con Discapacidad* Promulgada en septiembre de 2017 tiene por objeto:

- a) Establecer la inserción laboral en los sectores público y privado, de personas con discapacidad, así como de la madre o el padre, cónyuge, tutora o tutor que se encuentre a cargo de una o más personas con discapacidad menores de dieciocho (18) años o con discapacidad grave y muy grave; b) Crear un Bono mensual para las Personas con Discapacidad grave y muy grave.

Estadísticas

Como ya decíamos en Bolivia, de acuerdo con la Defensoría del Pueblo (2020, p.19) existen 97.377 personas con discapacidad, de las cuales el 45% son mujeres y 55% varones; de total de ellas, el 51% tiene una discapacidad grave, el 28% moderada, el 15% muy grave y el 6% padece una discapacidad leve; mientras que el 38% tiene discapacidad física-motora, el 29% intelectual, y el 15% múltiple.

Ya el Censo realizado en 2012 en Bolivia (INE, 2012b, p. 29), se refiere a las PCD como personas con alguna dificultad permanente que se clasifican como: Ver, aún si usa anteojos o lentes Oír, aún si usa audífonos Hablar, comunicarse o conversar Caminar, o subir escalones recordar o concentrarse. En el Censo, 2012 también se identificaron 388.109 personas que tendrían alguna dificultad permanente (el numero considerablemente mayor que en 2020, se debe a la imprecisión de los datos y las especificidades de las discapacidades, es decir no hay un consenso para clasificar las PCD y el grado y tipo de discapacidad que ellas presentan o no se especifica en los documentos oficiales del país como hacen el conteo y cuales los cambios de clasificación fueron tomados en consideración para la identificación de las PDC), de las cuales el 48,87% son hombres y el 51,13% mujeres. La dificultad permanente que más afecta a la población es la relacionada a la vista, aun si usa anteojos o lentes, seguida de la relacionada con la motricidad de los miembros inferiores. En tercer lugar, se encuentra la dificultad de oír aún si usa audífonos.

Otro dato que difiere de los ya mencionados es el que nos muestra Pinto (2017, Online) cuando afirma que en diciembre de 2016 se registraron a 67.912 personas con discapacidad, de las que 57.932 obtuvieron su carné. Las personas con discapacidad grave son 32.930 y muy grave 13.132; sumados resultan 46.062, según información oficial del Ministerio de Salud, una posible interpretación para la disparidad observada puede estar relacionada a la dificultad de las PCD principalmente las que viven lejos de los centros urbanos en oficializar a través del registro y carnetización su condición de discapacidad. Los datos encontrados son imprecisos y se manejan de distintas maneras en los diferentes órganos públicos, lo que nos da la idea de que falta entendimiento sobre el tema discapacidades y cuáles son las características y causas determinantes manejadas en el país para poder denominar una persona con discapacidad.

El movimiento social pro inclusión de 2016

Las personas con discapacidad en Bolivia tienen una situación de desigualdad en todos los ámbitos de la vida y, por ende, expuestas a padecer una constante vulneración de sus derechos por las construcciones culturales basadas en el tratamiento como

inferiores, en la despersonalización, en la compasión, en la negación del otro y de su dignidad (PNIEO, 2006, p. 9).

Por ello más de 100 PCD iniciaron el 21 de marzo de 2016, una marcha desde la ciudad de Cochabamba que está a 2.558 m. a nivel del mar y es el tercer mayor departamento de Bolivia, hasta la ciudad de La Paz a 4.150 m. a nivel del mar, que es centro político del país y que abriga la Casa de Gobierno, el camino es de aproximadamente 380 km por los Andes y las diferencias climáticas son extremas, donde el frío y el clima seco, agregado a la altitud para muchas personas fue motivo de dificultades de todo tipo: para respirar, náuseas, dolor de cabeza y fatiga, el llamado “mal de altura” ocasionada por la falta de oxígeno. Las PCD en sillas de ruedas como se ve en la Figura 1 y con diversas discapacidades junto a sus acompañantes, tenían como motivo de la peregrinación de 36 días en carretera y protestas anteriores de más de 40 días, la demanda de un bono mensual de 500 Pesos bolivianos (Bs) (equivalente a 72 dólares estadounidenses en el país) en vez de los menos de 100 Bs que recibían mensualmente.

Las PCD permanecieron durante tres meses en la ciudad de La Paz en condiciones precarias intentando negociar con el gobierno. Para detener la protesta el gobierno amenazó a los líderes con 10 años de prisión, temerosos por sus vidas dejaron las protestas con un resultado negativo a sus demandas, lamentando la indiferencia del presidente Evo Morales de acuerdo con el documental *The Fight* (2017) publicado por el periódico británico *The Guardian*.

La respuesta fueron represiones duras, algunas selectivas, otras generalizadas, planificadas por la policía y por los estrategas del Ministerio de Gobierno, que incluso diseñaron la instalación de una “jaula”, un cerco de vallas, alrededor de la Plaza Murillo para impedir que personas en sillas de ruedas se instalaran frente o entraran al Palacio de Gobierno mostrado en la Figura 2, y decidieron que el presidente no se reuniera con las personas con discapacidad. “Prácticamente todas las declaraciones de las autoridades del gobierno estuvieron dirigidas a descalificar sus demandas, hacer ver que no comprendían las limitaciones presupuestarias del Estado y que el Estado tiene otras prioridades” (GUISBERT ROSADO, 2016, p. 97).

Figura 1 - Marcha de las PCD



Fuente: El Diario (2016, online).

Figura 2 - Barrera policial



Fuente: El Diario (2016, online).

El 26 de septiembre de 2017, poco más de un año del término de las protestas, fue promulgada la Ley 977 de Inserción Laboral y de Ayuda Económica para Personas con Discapacidad (BOLIVIA, 2017, p. 1), donde el gobierno definió que los municipios paguen un bono de 250 Bs a las PCD graves y muy graves.

Inserción laboral de las PCD

Pese a todo el esfuerzo realizado por las PCD para hacer valer sus derechos en la sociedad y en el ámbito laboral y la promulgación de la Ley 977 encontramos datos poco alentadores en la investigación realizada por Vallejos López (2018, p. 27) sobre los centros que ofrecen rehabilitación y capacitación laboral en la ciudad de El Alto, la segunda ciudad más poblada de Bolivia. En los 3 ejemplos descritos es posible visualizar el escenario dramático y sin altas perspectivas que viven las PCD en el país, aún con las mejoras que se vienen realizando a través de las leyes y la mayor visualización y aceptación de la población con las diferencias y discapacidades humanas.

CEREIN - Centro de rehabilitación integral-, ofrece terapias ocupacionales para la vida diaria con rehabilitación física, pero fallan en la falta de estructura, equipo limitado, difícil acceso a instalaciones, calidad de espacio deprimente. Fue realizada la búsqueda de página web o redes sociales del centro para identificación del lugar, pero no hay el registro en el espacio virtual.

CEREFÉ - Centro de rehabilitación física y educación especial (de acuerdo con su página web en el apartado quienes somos el centro tiene como uno de los objetivos: Proporcionar servicio de educación especial a niños y jóvenes en situación de discapacidad que por su condición no se les permite asistir a la educación regular establecido por Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia). Proporcionan cursos de confecciones textiles, artesanías en general y principalmente en madera, también el procesamiento de alimentos como chocolates y elaboración de masitas, fallan en la falta de infraestructura, equipo limitado, difícil acceso a instalaciones, calidad de espacio deprimentes y en la improvisación en planes de estudio.

Fe y Alegría - brindan cursos de confecciones textiles, artesanías en general principalmente en madera, pero como las demás instituciones mencionadas también falla en la falta de infraestructura, dificultad de acceso urbano, limitado cupo de enseñanza, así mismo la institución que se denomina “Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social” está presente en muchos municipios de Bolivia y en todos los departamentos llevando educación y concentrando grandes esfuerzos para el desarrollo del país.

La educación de las personas con discapacidad en Bolivia

Las PCD denuncian un tratamiento diferencial desde la sociedad, en general, y las administraciones públicas, en particular, entre el colectivo de personas con discapacidad física e intelectual y otros colectivos de discapacidad, un agravio

comparativo para el que no encuentran justificación y sobre el que, aseguran, pesan los prejuicios (AMEZCUA AGUILAR et al., 2018, p. 106).

En Bolivia, persiste la idea de la discapacidad desde el modelo médico, relacionada con la enfermedad y la consecuencia (deficiencia) derivada de esta. Esa relación discapacidad-deficiencia-enfermedad obstaculiza el ejercicio de derechos de las personas con diversidad funcional y promueve los mitos sobre la discapacidad como algo contagioso, peligroso y que conviene apartar. En este sentido, el ámbito educativo se señala como el foco central de fomento de la inclusión, aunque se detecta la presencia de estigmatización, prejuicios y discriminación asociados, fruto del desconocimiento de buena parte de los profesionales de centros educativos. Si bien la educación inclusiva, basada en la idea de la atención a la diversidad y las necesidades educativas específicas, constituye un elemento clave para superar los obstáculos a la inclusión social, en Bolivia este modelo aún no está consolidado (FUENTES et al., 2020, p. 23).

Lo que se observa en el país es que la Inclusión Educativa todavía se realiza en las escuelas de forma segregadora y descontextualizada, donde la atención a los estudiantes que requieren un acompañamiento especializado se hace de forma separada y en la mayoría de las veces en horarios diferentes del convivio grupal, muchas de estas situaciones acontecen porque todavía la comunidad no está preparada como un todo para incluir el estudiante con discapacidad de manera igualitaria en las aulas. Por un lado, los profesores tienen la tendencia a acostumbrarse a esta situación participando de la segregación al separar actividades únicamente direccionadas al profesor de apoyo, por otro las leyes que tienen más un carácter asistencialista que impulsora a la autonomía de las PCD, dejando en evidencia la falta de coordinación gubernamental y entendimiento sobre la temática discapacidad a pesar de los esfuerzos que el país realiza para lograr ser inclusivo. El sistema boliviano no ha logrado constituirse en un sistema que permita una educación con igualdad, basada en el respeto y en la valoración de niños, niñas, jóvenes, adultos y adultas como personas, permitiendo un desarrollo en la vida cotidiana (SOLÍS ENCINAS, 2013, p. 13).

En Cochabamba específicamente, hay más de 20 centros de educación especial, (que atienden únicamente a niños y jóvenes con discapacidades específicas) y se estima que todo este subsistema como definen Peredo y Aguilar (2020, online) tiene 3.000 estudiantes con diversos niveles y tipos de discapacidad en centros especializados. Según Tapia (2019, p. 154) en entrevista a Carolina Orías (en ese entonces era directora de Género, Generacional y Familia de la Alcaldía) afirmó haber en Cochabamba 12 escuelas inclusivas que tenían entre sus estudiantes a niños con discapacidad, (es decir

que son escuelas regulares pero que aceptan a PCD) “hay varias unidades que aceptan a personas con distintas discapacidades, pero depende del grado porque hay centros especializados que dan atención especial, dependiendo del grado de dificultad”. El municipio de Cochabamba tiene alrededor de 431 unidades educativas entre públicas y privadas de acuerdo con el Diario de Circulación Nacional, Opinión (2017, online). Esta Situación de segregación es distinta a lo que pasa por ejemplo en Castilla La Mancha (región del centro de España).

Se observa que existen alumnos con necesidades de apoyo educativo en todos los centros educativos. Las comisiones de escolarización tienen previsto que en el caso de matricularse alumnos nuevos de estas características en una localidad siempre hay plazas para ellos. Lo que supone que los centros siempre están preparados para poder atender estas necesidades (SEBASTIÁN HEREDERO, 2011, p. 13).

En Bolivia se tiene actualmente unos 20.000 estudiantes con discapacidad incluidos en distintas escuelas y colegios, cuando en 2006 la cifra era de 6.000 pero lo que más falta es lograr sensibilizar a la sociedad sobre su estilo de vida (CARRASCO, 2016, online). Pereira (2011) nos advierte que es importante tener el cuidado de no categorizar las necesidades educativas especiales en un único bloque, cada necesidad alberga sus propias características específicas y lo que se nota es la unificación de las discapacidades. Aun segundo Carrasco, 2016 el viceministro de Educación Alternativa y Especial destaca que Bolivia es uno de los pocos países sino el único en algunos espacios en tener un viceministerio dedicado al área de educación especial y alternativa.

Instituciones que proporcionan formación en educación inclusiva en Bolivia

Facultad Salesiana de La Paz: Diplomado en educación inclusiva y estrategias de acompañamiento; *IIMS (Instituto de Investigaciones Médico-Sociales)*: Diplomado en educación superior inclusiva y diseño universal para el aprendizaje; *La Salle Regional La Paz*: Diplomado en educación especial e inclusiva; *Organización Iberoamericana de Innovación Pedagógica - Sede Bolivia*: Diplomado especializado en educación inclusiva para niños con TEA y Síndrome de Down; *Universidad Católica Boliviana San Pablo*: Técnico Superior y Licenciatura en Educación Especial santa cruz Técnico Superior y Licenciatura y el Diplomado en atención a la diversidad y educación inclusiva; *Universidad Mayor de San Andrés*: Maestría en educación inclusiva; *Universidad Salesiana de Bolivia*: Diplomado en Educación Inclusiva.

Resultados

Entrevistas a padres y profesores de instituciones educativas

Para saber si los colegios regulares de la ciudad cuentan con PCD en su comunidad o si tienen estructura física para el recibimiento de personas con alguna limitación fueron realizadas dos preguntas puntuales a padres y madres de hijos en edad escolar descritas en el Cuadro 1.

Cuadro 1 - Respuesta de padres y madres (continuará)

Respuestas	Preguntas: ¿En el colegio de tus hijos hay Personas Con Discapacidad, sea estudiando o trabajando? ¿Notas alguna estructura adaptativa para recibir estas personas en el ambiente escolar?
1	Creo que no, no nada
2	Solo hay niños con autismo
3	Sí hay, había con silla de ruedas este año
4	Tengo conocimiento de algunos colegios donde hay personas con discapacidad, el que se han graduado mis hijos el Colegio Alemán Federico Froebel es uno de los pocos sino el único en Cochabamba que de manera abierta admiten y es algo muy normal que tengan niños con Síndrome de Down, tienen capacitación los docentes y los alumnos lo ven tan cotidiano que son completamente inclusivos en esta temática. Un amigo tiene su hija con problemas de audición y en el colegio Adventista es uno de los que la han recibido de puertas abiertas teniendo algunas aperturas específicas para que el proceso de enseñanza sea más levadero para ella y es alumna regular.
5	No todos los colegios son inclusivos, pero si hay estudiantes con discapacidad que están en colegio fiscal o particular. En su anterior colegio había niños cieguitos y les enseñaban en la misma aula que todos, la diferencia era que usaban el método Braille, los profesores son capacitados para poder enseñar a niños con discapacidad por eso no todos los colegios tienen ese tipo de estudiantes. Es bonito y triste, los niños juegan aprenden a guiarlos del brazo, los profesores hacían campeonatos y festivales de baile especiales para ellos.
6	Aceptan niños con discapacidad en el cole de mi hija, vi niños en sillas de ruedas y con Síndrome de Down. No lo manejan como discapacitados sino como niños especiales ya que si bien sufren de algún tipo de discapacidad el colegio se encarga de realizar alguna aptitud o talento que tengan, por ejemplo, el niño que tiene Down salió a competir en un campeonato de ajedrez, no ganó, pero está en la selección del colegio. El colegio Adventista que están mis hijos ahí también vi a una niña con un solo pie y la incluyen normal.
7	No, no hay

Cuadro 1 - Respuesta de padres y madres (conclusión)

8	Sí, hay una profesora que está en silla de ruedas y a raíz de eso hicieron unas modificaciones al colegio.
9	En el Colegio hay una chica con enanismo, en su guardería si había dos en sus cursos con discapacidad mental (retraso), y dos con autismo.
10	Mi hija tiene una amiga en su curso que tiene enanismo, pero que sepa no hay ninguna estructura ni de trato ni infraestructura para ella. Pero me dicen que hay baños especiales, adaptados y preferencia en los Kioscos.

Fuente: Elaborado por los autores.

Para la conformación del Cuadro 2 fueron entrevistados docentes de universidades y colegios con el objetivo de saber si el ambiente de trabajo ofrece posibilidades a la inclusión de las PCD en Cochabamba.

Cuadro 2 - Respuestas de profesionales o estudiantes de universidades (continuará)

Respuestas	pregunta: ¿Identificas que en la institución educativa que trabajas es inclusiva o trabajan sobre el tema Personas Con Discapacidad?
1	Lo que sabemos son: Políticas inclusivas, adaptaciones en la página web de accesibilidad, programas de capacitación. La versión 19 del Diplomado en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva. Las actividades están dirigidas más a la cultura de buen trato mediante diferentes actividades de sensibilización y concientiza uno.
2	No, no hay nada. Construyeron un módulo y no pensaron en ellos.
3	Tiene rampas, ascensores, asientos para zurdos. Nos insisten mucho con que debemos personalizar la educación, que tiene que ser por competencias y explotar las habilidades de cada estudiante.
4	Hay rampas para silla de ruedas, creo que eso es todo. En mi carrera no hay discapacitados. Había niños sordos, pero ellos ya tenían sus audífonos y listo. Pero nada más, si hubiera personas sordas pues, los docentes no están capacitados en el tema. También había una estudiante de gastronomía ciega, ella dijo que su amiga le ayudaría en todo, pero lo mejor fue haberle persuadido a que cambie de carrera, era la mejor opción, hay hornos, gas, cuchillos, hornillas, creo que era muy peligroso.
5	Yo no vi nada, pero en el diplomado nos dijeron que había un centro y no me acuerdo que más.
6	Sí, al menos se preocupan de capacitar y llamar docentes cuando hay casos de inclusión en sus cursos.
7	No, Este es un tema muy amplio. En los años que estuve no hubo capacitación. Ahora me acuerdo que tuve de alumna una cieguita que terminó el colegio. Las hacía en Braille y cómo iba a una escuela para no videntes uno de los profesores transcribía. Para física iba un profesor que hacía seguimiento. Conocía bien el colegio nadie le ayudaba y el aula era en el segundo piso.

Cuadro 2 - Respuestas de profesionales o estudiantes de universidades (conclusión)

8	Yo como docente no tuve la oportunidad de interactuar con estudiantes que tengan discapacidad notables, cuanto a intelecto, motricidad o sentidos en ese respecto digamos no tuve la experiencia, pero tengo que confesar que muchos de mis contenidos no podrían ser consumidos por ejemplo por PCD visual o con discapacidad auditiva, entonces creo que en Bolivia por lo menos a diferencia de otros países no tenemos normas que nos obliguen a crear contenidos didácticos que pueda ser consumidos por personas con estos tipos de discapacidad.
9	<p>En la universidad hay una lógica de inclusión y un discurso muy fuerte de inclusión que poco a poco se está dando gradualmente, inclusión a todo nivel, me refiero a toda índole, pero como medidas estructurales como una línea inclusiva social de discapacidad de diferentes modos de pensamiento y demás no necesariamente es tan fuerte, la cual nosotros en Bolivia en las universidades que estamos está bastante lejos, obviamente las privadas tienen bastante más apertura que las públicas no porque sean malas las públicas sino porque están enfocadas en otros tipos de temas en otros pensamientos desde lo económico a lo político y demás, que no les dan chance ni plazo para pensar, en cambio las privadas sí, en un raciocinio de captura de fidelización, de mentalidad mucho más abierta se toca la temática, se da lineamientos específicamente, pero estructuralmente no se ve el cambio como uno quisiera, curricularmente tampoco, todo aquello podría darse más transversalmente que en el momento no se da ni tampoco se tiene materia específicas curricularmente para darse.</p> <p>A nivel de capacitación creo que más está la inquietud dada por los chicos que por los docentes o las jefaturas de carrera obviamente que hay carreras que son mucho más sensibles, me refiero a las carreras sociales con este pensar esta inquietud y también uno aquí otro docente que son la luz en la oscuridad para el tema. En las instalaciones no veo la inclusión porque es un discurso con cualquier discapacidad, no solamente la motriz, auditiva, visual y demás es más discurso, veo una cuantas ramplas o algunos pequeños detalles más que una inclusión realmente en la cual se pueda sumar se pueda pensar.</p>

Fuente: Elaborado por los autores.

Discusiones

Podemos decir que, en los colegios citados por los entrevistados en su mayoría, los niños y jóvenes con discapacidad son aceptados y al tenerlos como estudiantes, se realizan esfuerzos para que el proceso educativo ocurra de forma positiva y que los estudiantes se sientan incluidos y parte de la escuela. También es posible observar que los padres están al tanto de lo que sucede en los colegios y pudieron contestar las preguntas realizadas, pero es notable que los términos adecuados para referirse a las PCD muchas veces no son los ideales, eso debido a que poco se habla de las diferentes y diferencias entre las discapacidades en los medios educacionales como sociales. Por otro lado, observando el número, aunque impreciso, de las PCD que maneja el país y el

panorama presentado a lo largo del texto, no es posible asegurar que todas las personas con discapacidad en edad escolar pueden disfrutar de ese derecho garantizado por las leyes que rigen país en las temáticas de educación inclusiva.

Es posible decir que lo practicado generalmente en las aulas es una integración de las PCD a través de los profesores y los centros de apoyo donde el estudiante realiza la mayor parte de la labor educativa, se tratando de los colegios y que no existe el proceso de educar a los estudiantes como un todo. Para Pereira (2011, p. 53) el problema que se puede tener entre la relación alumno y apoyo es de dependencia negativa, debe conseguirse que el propio alumno con dificultades solicite la colaboración cuando lo necesite, aceptando sus propias limitaciones, y potenciando así su autonomía. A través de las palabras de los docentes identificamos que hay una intención de inclusión de PCD pero las acciones apropiadas aún son reducidas y se limitan a alguna adaptación en la estructura arquitectónica más que en adaptaciones curriculares que posibiliten que más personas con discapacidad acceda a la educación en todos los niveles.

También observamos que existe una necesidad de los profesores en capacitarse, sobre las discapacidades, el profesor tiene un papel fundamental en el proceso de integración educativa, ellos deben recibir apoyo técnico y didáctico para especializarse a fin de entender la problemática y tener herramientas suficientes para incorporar las soluciones en las aulas de forma natural viendo las diferencias de sus estudiantes de modo equitativo. Si bien en el país ya se ve la oferta de capacitación y formación en las temáticas inclusivas, esta viene después de la licenciatura donde no fue observado que los profesionales principalmente en educación cursen disciplinas obligatoria u optativa en los cursos de graduación.

Analizando el Cuadro 1, podemos observar que las respuestas 1 y 7 del afirman no haber PCD trabajando o estudiando en los colegios de sus hijos.

Ya las respuestas 3, 6, 8 y 9 es posible observar la presencia tanto de profesores como de estudiantes con discapacidad motriz, lo que contribuye para la aceptación fomentando a que las personas con discapacidad ocupen espacios que antes eran mayoritariamente ocupados por personas sin discapacidades.

Las respuestas 8 y 9 testifican haber niños con Síndrome del Espectro Autista y discapacidad mental. También en la respuesta 9 juntamente a la afirmación 10, dicen haber estudiantes con enanismo, situación que se caracteriza no por una discapacidad sino una condición física que generalmente trae dificultades a los portadores ya que muy pocas adaptaciones y estructuras arquitectónicas son pensadas para mejor atender a estas personas.

Estudiantes con Síndrome de Down, fueron observados en las respuestas 4 y 6 donde los padres afirman ser una acción normal en los colegios donde estudian sus hijos, lo que figura como una respuesta positiva también es el hecho de que participen de competencias de ajedrez configurando un fomento a la autonomía e inclusión educativa.

La respuesta 3 encontramos también el testimonio de la inclusión de una estudiante con discapacidad auditiva como alumna regular en el colegio mediante adaptaciones.

Y por último evaluamos lo que dice la respuesta de número 5, donde los niños comparten la misma aula independiente de su condición. Vemos profesores con formación y capacitación para el manejo del aula diversa y el incentivo al respeto mutuo entre los estudiantes cuando comparten actividades culturales y de ayudantía a los niños con discapacidad visual por los que pueden ver incitando el respeto y entendimiento de las limitaciones de sus compañeros.

De acuerdo con el Cuadro 2, en las respuestas 1 y 6 observamos que hay capacitación docente en las instituciones de nivel superior donde los entrevistados dictan clases, también está la diplomatura en diversidad e inclusión ofrecida por una de las universidades.

Las respuestas 2 y 5 son las menos alentadoras ya que los entrevistados dicen no haber notado ninguna acción que estimule la inclusión en las universidades. Las declaraciones 3, 4 y 9 revelan que hay adaptaciones en la estructura arquitectónica, rampas para personas en silla de ruedas y ascensores en las instituciones que trabajan.

Por otro lado, en las respuestas 4, 8 y 9 encontramos relatos de que no hay adaptaciones curriculares en las universidades, siendo un obstáculo para que todas las personas puedan cursar sus disciplinas de modo igualitario, ya que los currículos no están diseñados para atender la diversidad, sino que siguen haciendo el uso del método tradicional de enseñanza limitándose a atender un público padrón generalmente sin discapacidades o limitaciones.

Consideraciones finales

En aspecto legal Bolivia maneja leyes que garantizan los derechos de las personas con discapacidad tanto en el ámbito educativo como laboral, pero el cumplimiento de estas leyes aun no acontece de modo favorable en el país y las desigualdades siguen vigentes hasta los días actuales.

El panorama general de las personas con discapacidad en Bolivia es de mucha resistencia y luchas incansables por el derecho a una vida digna donde sea posible acceder a fuentes laborales y apoyo gubernamental. Parece que la respuesta está mucho más centrada en las propuestas que entidades asistenciales particulares y de organizaciones no gubernamentales.

En el aspecto educativo podemos concluir que hay esfuerzos para que las personas con discapacidad puedan tener formación, aunque todavía son insuficientes, están mayormente relacionadas a estructuras arquitectónicas para el acceso a las instalaciones que en las adaptaciones curriculares que posibiliten una enseñanza igualitaria a los demás estudiantes.

Parece que las asociaciones y entidades que agrupan las diversas discapacidades han tendido un avance significativo en los últimos años y han favorecido la aparición de atendimientos especializados y recursos y, sobre todo, una demanda permanente ante las administraciones gubernamentales para una respuesta educativa y social para este colectivo.

Con relación al número de PCD, la imprecisión y falta de padrón en la divulgación de las cifras exactas es una falla que imposibilita saber con seguridad el total de personas con discapacidad en el país, el registro de las mismas es impreciso por las dificultades operacionales, aunque sin duda los números deben estar próximos de los porcentajes internacionales lo que implica una falta de atención educativa y social a un alto número de personas con discapacidad en Bolivia.

Por último, queremos destacar los esfuerzos realizados en los últimos años para dar visibilidad al colectivo y sobre todo para garantizar la debida atención desde la concienciación de la población.

Referencias

AMEZCUA AGUILAR, T. *et al.* La dignidad como principio fundamental de la condición de ciudadanía de las personas con discapacidad intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, Jaén, v. 3, p. 97-113, 24 abr. 2018. Disponible em:

<<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/3584/3289>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BOLIVIA. **Ley nº 070, de 20 de diciembre de 2010**. Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez, La Paz, 20 dez. 2010. Disponible em:

<https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0258.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

BOLIVIA. **Ley nº 223, de 2 de marzo de 2012.** Ley General para Personas Con Discapacidad. La Paz, 2 mar. 2012. Disponível em:

<https://www.comunicacion.gob.bo/sites/default/files/dale_vida_a_tus_derechos/archivos/LEY%20223%20ACTUALIZACION%2018%20WEB.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

BOLIVIA. **Ley nº 977, de 26 de septiembre de 2017.** Ley de inserción laboral y de ayuda económica para personas con discapacidad. La Paz, 26 set. 2017. Disponível em: <<http://www.diputados.bo/leyes/ley-n%C2%B0-977>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

CARRASCO, D. M. Inclusión educativa de personas discapacitadas: ¿Cómo estamos?: NO SE CUENTA CON DATOS CONSOLIDADOS SOBRE LA CANTIDAD DE DISCAPACITADOS EN EL PAÍS. **Correo del Sur**, Sucre-Bolivia, 4 set. 2016. Disponível em:

<https://correodelsur.com/panorama/20160904_inclusion-educativa-de-personas-discapacitadas-como-estamos.html>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CEREFÉ. **Quiénes Somos.** Disponível em: <<http://cerefe.org.bo/quienes-somos>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD, 1., 2006, Nueva York. **Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad** [...]. Ginebra: [s. n.], 2007. 42 p. v. 1. Disponível em: <<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

DEFENSORIA DEL PUEBLO (Bolivia). **Informe Defensorial:** Transporte Publico Inclusivo Para Personas Con Discapacidad. [s.d.]. 2020. Disponível em:

<<https://www.defensoria.gob.bo/uploads/files/informe-defensorial-transporte-publico-inclusivo-para-personas-con-discapacidad.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2020.

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA. [Constitución (2009)]. **Constitución Política del Estado.** El Alto: [s. n.], 2009. 127 p. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

FUENTES, V.; GARCÍA DOMINGO, M.; MARTÍN CANO, M. C.; DE LA FUENTE, Y. Concepción de partida y prácticas profesionales de atención a la discapacidad en Bolivia. **Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo:** Iberoamerican Journal of Development Studies, [s. l.], p. 30, 3 jan. 2020. Disponível em: <<http://ried.unizar.es/public/abstracts/concepciondepartida.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

GUISBERT ROSADO, G. Los derechos de las personas con capacidades diferentes* Nuestra dignidad no tiene precio y nuestros derechos no se negocian. *Personas con Discapacidad. Vigilia en la plaza de San Francisco*, La Paz. **Rev. Jur. Der.**, La Paz, v. 4, n. 5, p. 95-107, jul. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2413-28102016000200008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 11 out. 2020.

INE. Instituto Nacional de Estadística. **La Paz Censo 2012.** 2012a. Disponível em:

<<https://www.ine.gob.bo/index.php/publicaciones/la-paz-censo-2012/>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

INE. Instituto Nacional de Estadística. **Censo Nacional de Población y Vivienda 2012.** Estado Plurinacional de Bolivia, 2012b. 56 p. Disponível em:

<<https://ibce.org.bo/images/publicaciones/Resultados-Censo-2012.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

INE. Instituto Nacional de Estadística. **Bolivia:** Proyecciones de población de ambos sexos, según edad, 2012-2020. 2020. Disponível em: <<https://www.ine.gob.bo/index.php/censos-y-proyecciones-de-poblacion-sociales>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

LA COLUMNA de personas con discapacidad sigue su marcha a la ciudad de La Paz. **El Diario**, La Paz, 14 abr. 2016. 1 Fotografia. Disponível em: <https://www.eldiario.net/noticias/2016/2016_04/nt160414/sociedad.php?n=61&-discapacitados-se-concentran-en-patacamaya>. Acesso em: 17 ago. 2020.

LAS PERSONAS con discapacidad se quedaron por muchos meses en la ciudad de La Paz, pero voluntarios ayudaron a estas a soportar el frío y a mantenerse en la lucha. **El Diario**, La Paz, 12 ago. 2016. 1 fotografia. Disponível em: <https://www.eldiario.net/noticias/2016/2016_08/nt160812/sociedad.php?n=63&-voluntarios-el-rostro-de-quienes-ayudaron-a-discapacitados>. Acesso em: 17 ago. 2020.

NOGALES ALCAZAR, M. A.; SCHOLZ DELGADO, C. **Centro de adaptación para niños con parálisis cerebral**. Proyecto de Grado – Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/10050>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

ONU. **Panorama general Informe sobre Desarrollo Humano 2016:** Desarrollo humano para todos. 1. ed. Nova York: Propiedad del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016. 286 p. v. 1. Disponível em: <https://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/HDR2016/HDR_2016_report_spanish_web.pdf>. Acesso em: 6 set. 2020.

HOY 550 mil van a clases y rigen siete nuevas disposiciones. **Opinión Diario de Circulación Nacional**, Cochabamba, ano 2017, 6 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.opinion.com.bo/articulo/cochabamba/hoy-550-mil-van-clases-rigen-nuevas-disposiciones/20170206000100571231.html>>. Acesso em: 14 ago. 2020.

PEREDO, N.; AGUILAR, W. Maestros juntan creatividad y amor para educar niños con discapacidad. **Los Tiempos**, Cochabambba, año 2020, 5 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.lostiempos.com/actualidad/pais/20200605/maestros-juntan-creatividad-amor-educar-ninos-discapacidad>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PEREIRA, A. F. L. Propuesta de reflexión sobre adaptaciones curriculares grupales en educación física. 2011. 71 f. Trabajo Final de Curso (Máster en Necesidades Educativas Especiales) – Universidad de Deusto, Bilbao, Espanha, 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281841822_PROPUESTA_DE_REFLEXION_SOBRE_ADAPTACIONES_CURRICULARES_GRUPALES_EN_EDUCACION_FISICA>. Acesso em: 26 jul. 2020.

PINTO, W. Hay 46.062 discapacitados graves y muy graves en el país. **Página Siete** [online], La Paz, 15 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.paginasiete.bo/sociedad/2017/2/15/46062-discapacitados-graves-graves-pais-127394.html#!>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

PNIEO. **Plan Nacional De Igualdad y Equiparación de Oportunidades para las Personas Con Discapacidad**. 1. ed. La Paz: Prisa Ltda, 2006. 75 p. v. 1. Disponível em:

<https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2019/10/Bolivia_National-Plan-of-Equality-and-Equalization-of-Opportunities-for-Persons-with-Disability-%E2%80%93-2006.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SEBASTIÁN HEREDERO, E. Estrategias Organizativas y curriculares para una Escuela. **ResearchGate**, Alcalá de Henares, 1 jul. 2011. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/261287540_ESTRATEGIAS_ORGANIZATIVAS_Y_CURRICULARES_PARA_UNA_ESCUELA>. Acesso em: 19 jul. 2020.

SOLÍS ENCINAS, L. A.; UZIN VARGAS, R. **Escuela de inclusión macro distrito San Antonio**: ciudad de La Paz. Proyecto de Grado – Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia, 2013. Disponível em:

<<http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/10927>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

TAPIA, W. C. Existen 12 escuelas inclusivas para niños con discapacidad. **Los Tiempos**, Cochabamba, p. 154, 12 abr. 2019. Disponível em:

<<https://www.lostiempos.com/actualidad/cochabamba/20190412/existen-12-escuelas-inclusivas-ninos-discapacidad>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

THE FIGHT. Direção de Violeta Ayala e Dan Fallshaw. Produção de John De Catherine T. Macarthur Foundation. Realização de The Guardian. Roteiro: Violeta Ayala e Dan Fallshaw. Londres: Sundance Institute Short Documentary Fund, 2017. (30 min.), son., color. Legendado. Disponível em:

<<https://www.theguardian.com/world/ng-interactive/2017/may/05/fighting-for-a-pension-disability-rights-protesters-in-bolivia-face-barricades>>. Acesso em: 10 out. 2020.

VALLEJOS LOPEZ, W. G.; SCHOLZ DELGADO, C. **Centro de capacitación e inserción laboral** - El Alto. Proyecto de Grado – Facultad de Arquitectura, Artes, Diseño y Urbanismo, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia, 2018. Disponível em:

<<http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/22616>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

Formação e saberes docentes impulsionados pelo ensino remoto: vozes de professores do Distrito Federal

Glaucia Paloma Duarte dos Santos^{*}

Cleverson de Oliveira Domingos^{**}

Bárbara Ghesti de Jesus^{***}

Introdução

A COVID-19 transformou o mundo e potencializou o uso de mídias digitais para a comunicação. O isolamento social, imposto como medida de segurança e prevenção ao novo coronavírus, fez com que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) se apresentassem como uma alternativa para a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem.

O teletrabalho foi uma saída para diversos setores laborais que não poderiam deixar de executar suas atividades. As casas viraram escritórios. O *home office* incorporou-se à vida de muitos trabalhadores.

As antigas discussões sobre a urgência do uso das TDICs em sala de aula foram reacendidas, agora como uma materialidade global, o ensino remoto emergencial mediado por tecnologias apresentou-se como uma saída para que a educação continuasse cumprindo seu papel social.

Foi por meio de uma portaria, seguida de tantas outras, que professores, já assustados com o cenário pandêmico, viram as portas do seu espaço de trabalho se

^{*} Licenciada em Pedagogia (UEG) e em Letras (Faculdade Michelangelo). Especialista em Patrimônio, Direitos Culturais e Cidadania (UFG). Professora substituta na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

E-mail: glauciapaloma.ds@gmail.com

^{**} Licenciado em Pedagogia, História e Artes Visuais. Mestre em Educação (UnB). Especialista em Educação a Distância (FINOM), Educação para Diversidade e Cidadania pela (UFG) e em Gênero e Diversidade na Escola (UFG). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

E-mail: cleversondomingos@gmail.com

^{***} Licenciada em Pedagogia (FACITEC). Mestra em Educação (UnB). Especialista em Atendimento Educacional Especializado (Faculdade Phênix), Coordenação Pedagógica (UnB) e Gestão Escolar (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

E-mail: barbaraghesti@gmail.com

fecharem. A educação, que não pode e não deve parar, precisava de medidas urgentes. Elas vieram com a marca da desigualdade, mas vieram.

Com a instituição do Decreto nº 40.546, de 20 de março de 2020, instaurou-se o teletrabalho para os professores e os gestores seguiram com o trabalho presencial (DISTRITO FEDERAL, 2020). A partir daí, as escolas passaram a se organizar para garantir o direito à educação aos estudantes por meio do acesso às plataformas digitais Google Formulários, Google Meet e Google Sala de Aula, dentre tantas outras que professores descobriram, ou que já usavam e compartilhavam.

A desigualdade se fez presente, uma vez que, numa rede tão diversa como a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), há professores com equipamentos e com boa formação para o uso das TDICs, mas havia professores que não dominavam as tecnologias, bem como não tinham equipamentos para realizar as atividades.

No dia 20 de maio de 2020 apresentou-se um plano de retomada do ano letivo, com proposta de capacitação dos docentes por meio de formações continuadas ao decorrer do mês de junho e com o retorno dos estudantes às aulas remotas no dia 13 de julho de 2020 com aferição de presença indireta.

Assim, não mais que de repente, professores foram convocados a se capacitar e atender às demandas necessárias para efetivar o ensino remoto emergencial mediado por tecnologias. Equipamentos eletrônicos e plataformas digitais passaram a fazer parte da rotina de muitos docentes.

Os professores tiveram de adaptar suas aulas para outro suporte, o digital, e os desafios foram muitos, causaram estresse, ansiedade, fadiga, mas também trouxeram transformações que podem inovar a educação pública.

Este artigo apresenta partes da análise dos dados de uma pesquisa que teve por objetivo compreender como o ensino remoto emergencial mediado por tecnologias foi desenvolvido e experienciado por professores da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Neste trabalho, a partir da reflexão dialogada com professores de escolas públicas do Distrito Federal, buscou-se identificar a participação nas formações oferecidas pela EAPE para o ensino remoto e os aprendizados construídos pelos professores neste período de pandemia da COVID-19. Com isso, buscamos perceber a (re)construção dos saberes docentes e a (re)significação da prática pedagógica.

O artigo está dividido em três partes. Na primeira, fizemos uma reflexão sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, a formação docente e como elas provocaram mudanças na sociedade, exigindo a construção de novos saberes e aprendizagens por parte de professores, destacando, de modo especial, o ensino remoto emergencial adotado no contexto da pandemia da COVID-19. Na segunda parte, abordamos a pesquisa realizada. Em seguida, fizemos algumas análises a partir dos resultados. E, por fim, apresentamos as considerações finais do estudo.

Formação docente, tecnologias digitais e ensino remoto

Educação e tecnologia sempre andaram de mãos dadas. Muito antes das tecnologias digitais, o pergaminho e o papiro foram tecnologias acessíveis somente a uma pequena parte da população. Tal qual o papel, a lousa e o lápis, cada tecnologia teve, a seu tempo, determinada importância no campo da educação.

Atualmente, ao se falar de educação e tecnologias, inevitavelmente reportam-se àquelas mais modernas, as digitais. Elas recebem atualmente o nome de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). As TDICs se diferenciam das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) por conta de seu formato digital.

Araújo e Vilaça (2016, p. 17) afirmam que “a popularização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) recria as experiências na sociedade, proporcionando diferentes práticas sociais e meios de comunicação”. Assim, a sociedade passou a experimentar novas relações sociais a partir do momento que ampliou suas formas de comunicação. Hoje, por meio do ciberespaço, é possível se comunicar com pessoas distantes, de forma síncrona ou assíncrona, por meio das diversas mídias e ferramentas digitais.

A importância da formação docente para o uso das TDICs é um tema ressaltado há muito tempo no campo da educação. Com a pandemia da COVID-19 potencializou-se a necessidade de os professores saberem usar e integrar as TDICs nos processos de ensino e aprendizagem. Afinal, o ensino remoto emergencial – mediado pelas TICs e TDICs – foi uma das principais alternativas adotadas pela maioria das escolas brasileiras, obrigando professores e alunos a se adaptarem à nova realidade.

O ensino remoto emergencial foi como se fosse um novo princípio da carreira docente, em que, conforme Tardif (2014, p. 51), os professores tiveram que provar a si mesmos e aos outros que são capazes de ensinar.

É importante destacar que o ensino remoto emergencial tem semelhanças com a Educação a Distância (EaD), mas é diferente. De acordo com Hodges *et al.* (2020), o

ensino remoto emergencial caracteriza-se como uma solução alternativa e temporária para promover o acesso aos conteúdos escolares durante uma situação de crise ou emergência, usando as tecnologias. Por sua vez, a Educação a distância (EaD) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), e regulamentada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que usa TICs e TDICs para fazer a mediação dos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2017).

Assim, diferente do ensino remoto emergencial, a EaD possui legislação regulamentadora, que impõe uma série de critérios para o desenvolvimento do processo educativo mediado por tecnologias. Na EaD há maior tempo para planejamento das aulas, produção de materiais didáticos, além de haver suporte de equipe multidisciplinar, avaliações presenciais, entre outros aspectos. O ensino remoto emergencial não conta com esse tipo de apoio, sendo totalmente novo no contexto educacional brasileiro em razão da pandemia da COVID-19.

A introdução das TDICs na educação traz vários desafios para a formação docente. De acordo com Moran (2008), a introdução das tecnologias dentro da educação possibilita desenvolver novos espaços de atuação do educador. Esses novos espaços consistem em uma nova sala de aula integrada com equipamentos multimídia funcionando, o laboratório de informática conectado, os ambientes virtuais de aprendizagem e a inserção em ambientes profissionais e experimentais.

Sabe-se, contudo, que nem todas as escolas possuem equipamentos tecnológicos e nem todos os professores têm formação qualificada para o uso das TDICs. Isso só demonstra o quanto ainda é preciso investir em políticas de inclusão digital e de formação docente para o uso das TDICs.

A pandemia da COVID-19 deixou mais evidentes as barreiras existentes para promover a inclusão digital e integrar as tecnologias na educação. Entretanto, devido à inevitabilidade do ensino remoto emergencial, foi preciso enfrentar as lacunas de uma formação inicial incipiente para o uso das tecnologias, bem como a própria desigualdade de acesso às TDICs.

A despeito do agravamento das desigualdades relacionadas à falta de acesso às tecnologias, observado no contexto do ensino remoto emergencial, não é possível desconsiderar que, neste cenário do ensino remoto emergencial, foi possível observar uma maior experimentação e uso das tecnologias por parte de professores e alunos. Elas deixaram de ser usadas de forma esporádica e passaram a ser utilizadas diariamente no processo educacional.

Essa mudança repentina também trouxe os velhos desafios para a formação docente. Para Garcia *et al.* (2011, p. 80), é necessário “tornar o docente um profissional crítico, reflexivo e competente para o domínio das novas tecnologias digitais”. Desse modo, é preciso que o professor desenvolva uma série de competências técnicas e pedagógicas para o uso das TDICs na educação.

Entre as competências técnicas é possível citar, por exemplo, o domínio de ferramentas e aplicativos, sabendo criar e aplicar com o uso da internet e saber fazer escolhas das tecnologias. Entre as competências pedagógicas, destacam-se a capacidade de criar materiais e produzir tarefas, adaptar os novos formatos e processos de ensino, produzir ambientes que potencializam a aprendizagem e compreender o meio digital (GARCIA *et al.*, 2011).

Além disso, segundo Garcia *et al.* (2011), o professor precisa compreender as diferenças interculturais dos estudantes, possuir competência comunicacional, linguística, contextual e interativa, e levar em consideração o afeto nas relações entre professor, aluno e meio digital. Também é importante que o docente saiba como aprender, conheça os estilos de aprendizagem, faça uso livre e criativo das mensagens, conheça e explore as tecnologias de comunicação em massa para potencializar a aprendizagem.

Por tudo isso, inserir as TDICs no processo de ensino e aprendizagem não significa apenas usá-las em situações esporádicas ou como suporte à fala do professor. É preciso que as tecnologias sejam experimentadas junto aos alunos, descobrindo seus limites e potencialidades, e suas possibilidades de uso para a construção do saber. Para atingir o ideal em relação ao ensino integrado com as tecnologias, também é necessário construir outras concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Em que se pesem as recomendações para a inserção das tecnologias na educação, bem como as competências docentes desejadas, no contexto do ensino remoto emergencial, nem sempre houve tempo para preparação.

Além de repensar o ensino e a aprendizagem, os professores tiveram que aprender de forma rápida a utilizar diferentes recursos multimídia para desenvolver o ensino remoto. No contexto da educação pública do Distrito Federal não foi diferente. Os professores tiveram que “aprender fazendo”, ou seja, ao mesmo tempo em que se formavam sobre as novas tecnologias, iam encontrando alternativas para atender os estudantes de maneira remota.

A pesquisa

O cenário da pandemia da COVID-19 e as discussões sobre a desigualdade digital e o direito à educação motivaram a investigação sobre como os docentes da SEEDF perceberam e desenvolveram o ensino remoto emergencial mediado por tecnologias.

Dessa forma, desenvolvemos uma pesquisa quanti-qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário virtual, elaborado no Google Formulários, contendo 19 questões fechadas e 11 abertas obrigatórias, mais três abertas optativas, totalizando 33 questões. O instrumento foi enviado para grupos de professores da rede de contato dos pesquisadores, em redes sociais e e-mails de participantes de cursos de formação da Subsecretaria de Formação Continuada de Profissionais da Educação (EAPE). O questionário recebeu contribuições no período de 11 de agosto a 04 de setembro de 2020 e foi respondido por 120 docentes.

Os dados quantitativos foram analisados através da estatística descritiva, com o auxílio dos gráficos e da planilha Excel do Google Formulários. Já os dados qualitativos foram submetidos à análise de conteúdo nos moldes descritos por Bardin (2011). Assim, realizou-se uma pré-análise dos dados, buscando conhecer as opiniões dos professores, seguida por uma organização da análise e a categorização temática das respostas, considerando a similaridade de sentidos.

A pesquisa contou com colaboradores das 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE) do Distrito Federal e apresentou um recorte sobre as realidades vivenciadas pelos professores tanto sobre a formação oferecida pela Subsecretaria de Formação Continuada de Profissionais da Educação (EAPE), quanto em relação aos aprendizados e práticas docentes advindos de tais formações.

103 participantes afirmaram pertencer ao gênero feminino (85,8%), 16 (13,3%) ao gênero masculino e 1 (0,8) preferiu não declarar seu gênero. Em relação à faixa etária, 53 participantes (44,2%) afirmaram possuir entre 40 e 49 anos, 36 (30%) entre 30 e 39 anos, 16 entre (13,3%) 50 e 54 anos, 8 (6,7%) entre 20 e 25 anos e 7 (5,8%) 55 anos ou mais.

Sobre o tempo de experiência, 41 professores (34,2%) afirmaram possuir mais de 20 anos de experiência, 21 (17,5%) de 6 a 10 anos, 19 (15,8%) de 16 a 20 anos, 17 (14,2%) de 11 a 15 anos, 16 (13,3%) de 3 a 5 anos, 5 (4,2%) entre 2 e 3 anos e 1 (0,8%) afirmou ser o primeiro ano.

A respeito do tempo de experiência na SEEDF, 34 professores (28,3%) afirmaram possuir mais de 20 anos de experiência, 31 (25,8%) de 6 a 10 anos, 21 (17,5%) de 3 a 5

anos, 12 (10%) entre 2 e 3 anos, 11 (9,2%) de 11 a 15 anos, 9 (7,5%) de 16 a 20 anos e 2 (1,7%) afirmaram ser o primeiro ano.

115 docentes (95,8%) atuam em escolas urbanas e 5 (4,2%) em escolas do campo. 82 (68,3%) são professores efetivos, 36 (30%) temporários e 2 (1,7%) acumulam matrículas efetivas e temporárias. 110 (91,7%) professores possuem carga horária de 40 horas semanais, 7 (5,8%) cargas de 20 horas e 3 (2,5%) de 60 horas.

Em relação às modalidades de ensino, 39 (32,5%) afirmaram atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, 23 (19,2%) nos anos finais do ensino fundamental, 18 (15%) na educação infantil, 16 (13,3%) na educação especial, 12 (10%) no ensino médio, 7 (5,8%) em outra modalidade, 3 (2,5%) na educação de jovens e adultos e 2 (1,7%) na educação profissional, tecnológica e a distância.

Resultados e discussões

De acordo com Mercado (2002), o processo de formação continuada pode conferir ao docente as condições para construir um conhecimento sobre as TICs, entender o porquê se utilizar de tais tecnologias na sua rotina docente, apresentar estratégias de superação de entraves pedagógicos e administrativos e, por fim, possibilitar a transição de um sistema de ensino fragmentado para uma postura integradora e interdisciplinar.

Assim, a formação docente é um processo de aprimoramento das práticas, dos métodos e das tecnologias dos profissionais. Por ser um processo, deve ser contínua, e oferecer condições reais para que as práticas docentes sejam aperfeiçoadas.

A EAPE oferece aos professores das escolas públicas formações gratuitas e periódicas a fim de se ofertar possibilidades de formação docente. Para as TDICs, há cursos como o G-Suíte, que apresenta a plataforma e oferece soluções para o uso do pacote Google Sala de Aula.

Alguns docentes possuíam formação para o uso das TDICs, tanto as formações ofertadas pela EAPE, quanto outras tantas buscadas fora da subsecretaria. Nesse mesmo universo, havia professores que não possuíam nem formação, tampouco hábito com as TDICs. Alguns não faziam uso de aplicativos, nem de ferramentas do pacote Google Sala de Aula.

Morin (2014, p. 55) afirma que “A MAIOR CONTRIBUIÇÃO de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento. A maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento” (grifos do autor).

Neste século, as incertezas acentuaram-se ainda mais, seja pela pandemia, seja pelos desafios para se inserir na escola a aprendizagem mediada por tecnologias digitais, que já faziam parte do cotidiano em outros contextos.

O ensino remoto emergencial exigia o uso das TDICs para ser efetivado, ou seja, os professores deveriam ter um conhecimento prático das ferramentas do Google Sala de Aula (ferramentas escolhidas pela SEEDF), bem como de outros recursos.

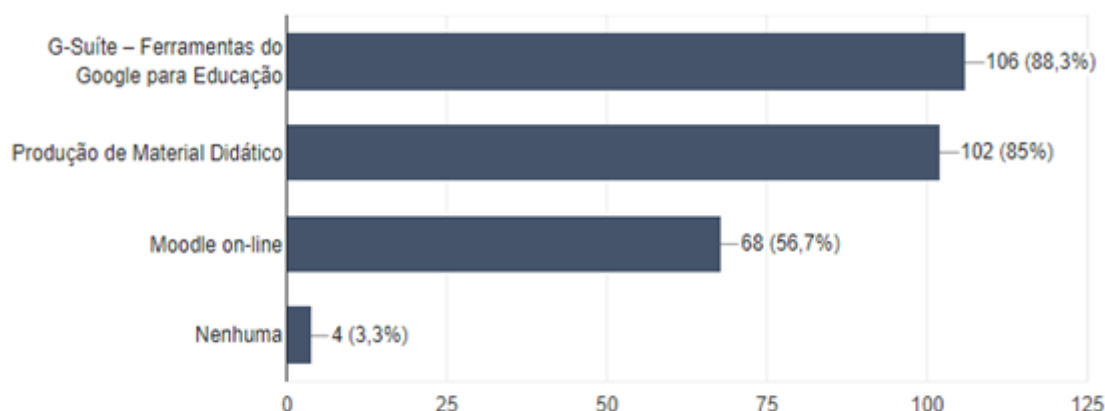
No dia 08 de junho de 2020, a EAPE deu início a três cursos de formação para auxiliar os professores a fazer a transição do ensino presencial para o ensino mediado por tecnologias: G-Suíte - Ferramentas do Google para educação; Moodle On-line e Produção de material didático: práticas sociais, proposta pedagógica e design. Os cursos foram realizados a distância e tiveram a carga horária de 30 horas cada um. O curso Moodle On-line ocorreu por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem da EAPE; o G-Suíte aconteceu pelo Google Sala de Aula; e o de Produção de Material Didático ocorreu por meio de *lives* no Youtube e uso de um site criado pela EAPE.

Os cursos não foram obrigatórios, mas foram divulgados como essenciais para a formação docente, visando ao desenvolvimento de competências para dar início ao desafio de transformar a educação presencial em educação remota mediada pelas tecnologias. Para muitos docentes, os cursos ofertados foram a primeira formação sobre o uso pedagógico de tecnologias, assim como o primeiro curso feito em Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Entre os 120 docentes participantes da pesquisa, 63 (52,5%) disseram que não tinham participado de cursos de formação sobre tecnologias da informação e comunicação na educação, enquanto 57 (47,5%) afirmaram que sim. Nota-se uma expressiva metade de docentes que não teve formação continuada nessa área antes do ensino remoto. Por outro lado, a maioria já tinha participado de cursos de educação a distância usando Ambientes Virtuais de Aprendizagem, totalizando 86 (71,7%) docentes, porém 34 (28,3%) ainda não tinham essa experiência.

Sobre as formações oferecidas pela EAPE, 106 (88,3%) professores afirmaram ter realizado o curso G-Suíte, 102 (85%) o curso de Produção de Material Didático, 68 (56,7%) o curso Moodle On-line e 4 (3,3%) relataram não ter realizado nenhuma formação.

Gráfico 1: Formações oferecidas pela EAPE



Fonte: Elaborado pelos autores

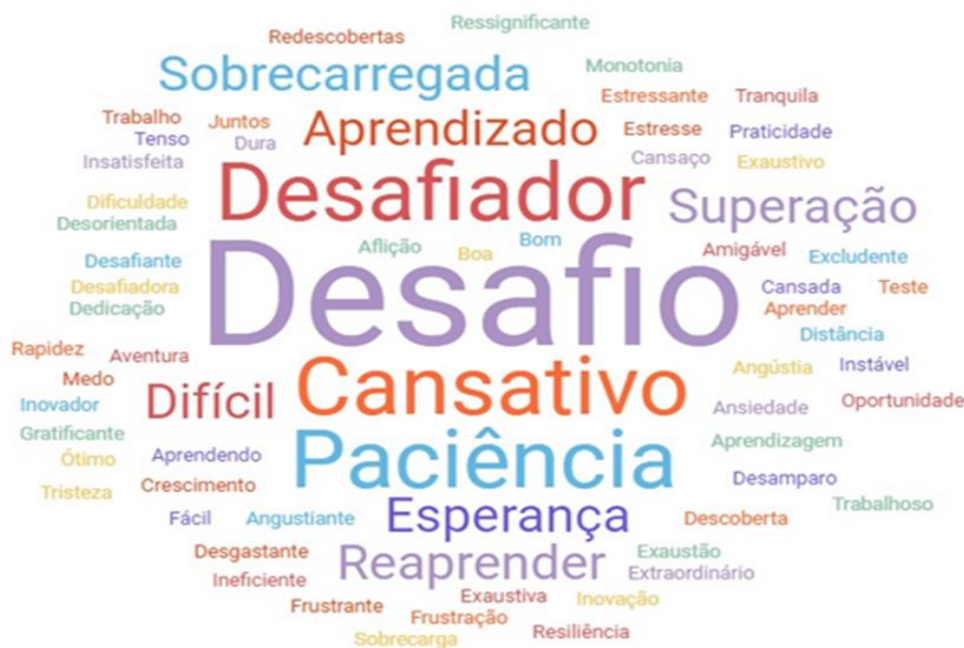
Conforme o gráfico acima, é possível perceber que os cursos G-Suíte e Produção de Material Didático tiveram grande adesão, acima de 80%. A maioria dos professores desta pesquisa optou por fazer mais de um curso, sendo essas duas formações citadas as mais escolhidas.

A formação Moodle on-line contou com a adesão da maioria dos respondentes, 56,7%. Portanto, entre os colaboradores da pesquisa, houve adesão às formações, principalmente nas plataformas que seriam utilizadas no ensino remoto – Google Sala de Aula na educação básica e Moodle on-line na educação profissional.

A partir da análise dos dados obtidos nesta pesquisa, pode-se notar que a experiência do ensino remoto por parte de professores da SEEDF foi percebida como um misto de sentimentos, positivos e negativos. Por outro lado, também foi evidente que o ensino remoto foi uma experiência que possibilitou a construção de muitos saberes e novas competências.

Quando solicitado que os professores expressassem sua experiência no desenvolvimento do ensino remoto mediado por tecnologias em uma palavra, as mais evidenciadas estão na Figura 1.

Figura 1 - Nuvem de palavras sobre a experiência no ensino remoto



Fonte: Elaborado pelos autores

Foi solicitado aos professores colaboradores que apontassem um aprendizado adquirido nesse período. As respostas a essa questão dividiram-se basicamente em dois grupos: saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola e saberes provenientes da formação profissional (TARDIF, 2014, p. 63).

No primeiro grupo, que evidenciou os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, 26 respostas, mencionaram vocábulos como: aluno, coerência, coletividade, cuidado, empatia, ensino, flexibilidade, olhar, outro, resiliência e vida.

A preocupação e a percepção da necessidade de mudança de postura e cuidado com o outro tiveram destaque nessa categoria:

Apreendi a ser mais flexível, cooperar mais em prol do bem do aluno (P71).

Cuidado com o outro. Se colocar na pele do outro. Eu me coloco sempre do outro lado da tela ao realizar cada atividade, afinal, eu não estarei presente (P119).

Me colocar no lugar do aluno (P04).

Mudança de olhar com relação à família do aluno (P19).

Proximidade com os alunos, usar mais o humor, ativar mais o espírito de solidariedade. Passar o conteúdo de forma mais leve (P50).

Que nossas vidas valem mais que qualquer coisa (P22).

82 professores afirmaram a aprendizagem docente relacionada ao uso das tecnologias, evidenciando os saberes provenientes para a formação profissional como aprendizado adquirido neste período:

Aprofundei meus conhecimentos em relação as seguintes metodologias ativas: Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP; Aprendizagem Baseada em Inquéritos; Aprendizagem Baseada em Jogos - ABJ (P08).

A questão das gravações das aulas. Como foi rico, vencer esse desafio. Amei (P105).

Aprendi a gravar e editar vídeos para o YouTube, descobri vários sites para elaboração de jogos on-line (P107).

Aprendi a usar diversas ferramentas do Google for education (P103).

Aprendi a usar o Google drive (P98).

Elaboração de atividades mais dinâmicas que chamem mais a atenção dos alunos (P53).

Elaboração de vídeos utilizando o programa OBS, no computador, e como dar aulas remotas pelo WhatsApp (118).

Entrei em um universo que estava distante pra mim mesmo que eu participasse indiretamente todos os dias dele! Aprendi a editar vídeos, a gravar vídeos mostrando a tela do computador, a gerir minha sala de aula virtual, a programar jogos, a me ouvir nos meus vídeos (P74).

Eu sou avesso a computador. Tive que aprender certas habilidades para poder trabalhar (P117).

Que todos somos capazes de nos remoldar, reinventar, e aprender continuamente (P97).

Quebrei, em mim, a rejeição ao uso de tecnologias. Percebi que sou capaz de aprender a usar alguns recursos tecnológicos (P32).

Trabalhar na plataforma Google Sala de Aula (P102).

Usar o Google Classroom e as mídias do Google (P24).

Usar os recursos da plataforma Moodle (P07).

Uso de novas tecnologias (P85).

A participação nas formações da EAPE, bem como os aprendizados práticos adquiridos pelos professores com o ensino remoto revelaram a (re)construção e a (re)significação dos saberes docentes.

Segundo Tardif (2014, p. 16), o “saber dos professores parece estar assentado em *transações* constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que *fazem*” (grifos do autor).

Nesse sentido, como foi possível perceber nas respostas, o desenvolvimento do ensino remoto gerou aprendizados para além do uso das TDICs, evidenciando a construção de saberes relativos à valorização da afetividade e da empatia e a efetivação de novas práticas e metodologias.

Considerações finais

A situação da pandemia da COVID-19 trouxe diversas mudanças, principalmente no campo da educação a nível mundial. A necessidade do isolamento social impulsionou o uso das tecnologias na educação em seus diversos níveis, etapas e modalidades, como forma de, minimamente, continuar o processo educativo para aqueles que têm acesso às tecnologias digitais. Além disso, exigiu que profissionais da educação buscassem formação continuada em tecnologias, buscando usar e se apropriar rapidamente de programas e aplicativos para desenvolver as aulas remotas.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal implementou três cursos de formação continuada de professores, de forma intensiva, na tentativa de ajudar os profissionais da educação a fazer a transposição do ensino presencial para o ensino remoto mediado por tecnologias. Os cursos ofertados pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação foram rápidos e intensivos, mas ajudaram muitos professores, principalmente, quem ainda não tinha feito nenhum curso de formação para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação.

A partir da análise dos dados, percebemos que a experiência dos docentes advindas dos saberes adquiridos pelas formações da EAPE e dos saberes obtidos pela

própria experiência proporcionaram, ambos, um reordenamento em prol de apresentar outros caminhos para a nova realidade.

Referências

ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Sociedade Conectada: Tecnologia, Cidadania e Infoinclusão. In: ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa (org.). **Tecnologia, sociedade e educação na era digital**. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 07 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 100, p. 3-4, 26 maio 2017.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.546, de 20 de março de 2020. Dispõe sobre o teletrabalho, em caráter excepcional e provisório, para os órgãos da administração pública direta, indireta, autárquica e fundacional do Distrito Federal, a partir de 23 de março de 2020 [...]. **Diário Oficial do Distrito Federal**: edição extra, Brasília, DF, ano 49, n. 34-A, p. 2-3, 20 mar. 2020.

GARCIA, Marta Fernandes *et al.* Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Teoria e prática da educação**, Maringá, v. 14, n. 1, 2011, p. 79-87.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 05 jul. 2020.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Formação docente e novas tecnologias. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Novas tecnologias na educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002. p. 11-28.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, jul. 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6938/6818>. Acesso em: 29 jul. 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 21 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Práticas

A criança amazônida e seus mapas mentais: expressão gráfica infantil em Marabá

Alexandre Silva dos Santos Filho*

Paloma Noletto da Silva**

Introdução

Os olhares estão voltados a um ambiente recheado de pluralidades, de multiplicidades como é o ambiente escolar - e este, a um público municipal de educação básica. Nele, as diversas imagens representam e trazem consigo muito além do que as paredes podem limitar. Nesses espaços, as pessoas deixam à mostra o contato com o outro, o vibrar coletivo, o compartilhar desejos, emoções, o viver, o sentir junto, ou seja, é um ambiente no qual “elabora-se um modo de ser (ethos) onde o que é experimentado com outros será primordial” (MAFFESOLI, 1996, p. 12). É um deixar exposto o interno e externo, cuja dinâmica do ver e olhar estão em constantes construções.

É seguindo essa dinâmica que a pesquisa se desenvolveu. Não é um estudo do meio escolar, mas sim nele e com ele. As crianças participantes da pesquisa transitam e vivenciam por diferentes meios a experiência do mundo imediato (externo), que são constituições em seus mapas mentais. E a escola é um desses mundos em que a criança geralmente passa boa parte do seu tempo. Assim como na família, e em outros ambientes pelos quais ela se mobiliza: como as ruas na hora de brincar; no caminho que faz para ir à escola (a maioria delas costuma fazer a pé), etc.

Mapas mentais da criança amazônida urbana de Marabá é uma análise das expressões gráficas dos mapas mentais da criança na Amazônia do sudeste paraense, a partir de uma realidade na escola pública municipal, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I, da Educação Básica.

* Arquiteto, Mestre em Comunicação e Cultura Contemporânea, Doutorado em Educação com estágio na Universidade de Aveiro em Portugal. Pós-Doutor em Artes Visuais. Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Mestrado Interdisciplinar em Dinâmicas Territoriais e Sociedade Amazônica - PDTSA e Mestrado em Letras no Instituto de Linguística, Letras e Artes - ILLA/UNIFESSPA.

E-mail: alixandresantos@unifesspa.edu.br

** Pedagoga (1999) pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Educação Ambiental, Cidadania e Desenvolvimento Regional - turma 2010, pela Universidade Federal do Pará. Mestra do Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia - PDTSA - Unifesspa.

E-mail: palomanoletto2@gmail.com

A principal inquietação sobre a concepção de Amazônia que a criança tem a esse respeito é geralmente expressa na forma natural, com floresta, animais e rios. O que leva a perguntar às crianças: o que é Amazônia e/ou onde fica a Amazônia? E ainda que essas crianças morem em um município que é parte da Amazônia brasileira, costuma-se dizer que é “lá na Amazônia”, como se aqui não fosse esse “lá”. É uma percepção do ambiente que não é exclusiva da criança e muitos adultos assim o concebem também.

Porém, era assim a percepção externalizada, de um pensamento endógeno, forjado na atitude colonialista que nega a Amazônia no sudeste do Pará. O propósito dessa atitude é para se apropriar das terras devolutas e com essa enunciação – se faz também nos mapas mentais das crianças, visibilizadas em suas expressões gráficas e pictóricas –, que objetiva discutir a Amazônia. Geralmente, os estudos são sobre as crianças e não com as crianças – com o que elas têm a dizer de si e das relações com o outro –, do meio em que elas fazem parte.

Buscou-se, portanto, comentar que o que está na mente da criança é indissociável do seu corpo: sentir, perceber, ouvir, falar são construídos nessa estreita relação em que um não se sobrepõe ao outro, são extremas interligações. Assim, é possível demonstrar que existe uma estreita ligação do ser social com a mente: não há separação (MAFESOLLI, 1996). É pura construção estética em que os sentidos são do meio e o meio é o que mostra como os sujeitos sentem.

O ambiente e as sensações coletivas

O ser humano, suas sensações, percepções não são explicadas somente no campo biológico, pelo qual se pode até mesmo afirmar que é uma questão de genética. Como se nascesse assim, morreria assim, não tendo qualquer intervenção do social, cultural. A percepção estético-ambiental, nesse caso, traz características biológicas, internas, pessoais, e isso é muito de uma construção social.

Conceber a percepção, o estético, o ambiental só pelo físico ou biológico ignora toda uma formação que se constrói nas relações, no mundo já formado com base nas sensações coletivas. E estas não são universais, não são iguais para todos, são coletivas no sentido de diversos grupos, que buscam se identificar com o que se assemelham (ARENDT, 2007).

A discussão-base sobre estética, que constrói as concepções sobre percepção e ambiente, firmou-se em Maffesoli (1996) que parte da complexidade do mundo contemporâneo, no qual a sensibilidade é coletiva, as sociedades são complexas e há

uma diversidade de valores heterogêneos entre si, pelos quais não há como conceber uma única forma de sociedade.

Ao mesmo tempo em que há um jogo de aparências, são expostas diferentes outras concepções que se fazem marcantes na teoria maffesoliana. Trazer uma teoria da Percepção Estética na dimensão do Ambiental como as contribuições referenciais de Maffesoli (1996), faz-se perceber que ao mesmo tempo em que os conceitos são similares, eles são divergentes e se complementam: percepção é meio da sensibilidade; estética é a sensibilidade; e ambiente não se separa de nenhum destes. Não são redundâncias, mas complexidades de uma sociedade contemporânea.

Nos mapas mentais das crianças, veem-se a percepção sob influência do estético, mobilizado pelo ambiental e que se apresenta exposto nas suas expressões gráficas. A lógica infantil, ao representar na forma gráfica a natureza amazônica, é da mediação do que vivencia e/ou idealiza. Essa vivência e/ou idealização é parte de um mundo “flutuante”¹ pós-moderno, no qual o coletivo é sobressalente ao individual. Este existe, e precisa ser visto, mas não é a única forma, tampouco é o que rege as formas de agir. Somos partes do coletivo, das constantes interrelações com o outro e o ambiente é que nos constituímos. (MAFFESOLI, 1996).

Norteados por um jogo de interesses e aparências, o coletivo é o que conduz as sociedades contemporâneas, mesmo quando se pensa em agir individualmente, é sobre o coletivo que se dá a constituição do corpo social. Nesse sentido, Maffesoli (1996, p. 172) afirma: “[...] todas as modulações do corpo em espetáculo simbolizam o corpo social”. Isto presente em uma sociedade à qual chama de complexa, se distingue dos conceitos fechados, das visões lineares tão pregadas nas concepções de sociedades modernas ou mecânicas², que tende a homogeneizar, a guiar-se por valores operacionais, pré-estabelecidos, incluindo todos em grupos generalizados (MAFFESOLI, 1996).

Nas sociedades complexas (pós-moderna)³, a individualidade é facilmente substituída por uma vida cotidiana regida pelo coletivo. O ser é aquilo que se constitui

¹ Referindo-se a não linearidade em que os diferentes grupos se mostram, onde se apresentam fora dos modelos pré-estabelecidos, mas que se formam deles, e com eles se re(configuram), re(organizam). É uma constante idas e voltas, nem sempre intencionais, mas vividas e apresentadas. Flutuam, não no sentido de que apresentam-se sem forma, ou ainda, de total instabilidade, mas de que se constrói em meio a diversos outros meios, épocas.

² Uma ideia usada por Maffesoli (1996) ao referir-se à modernidade diante da concepção de que as pessoas deveriam – e, se organizam – a partir de modelos pré-estabelecidos, de que haviam formas únicas de ser e se organizar, que cada grupo era único em si, por exemplo.

³ Cabe destacar aqui que Maffesoli (1996) em nenhum momento busca em seus escritos designar conceitos, entre eles o de pós-modernidade ou pós-moderno. A estes (conceitos), trata-os como

do coletivo, é o corpo social que se constitui do que se identifica, que sente em comum. É o que Maffesoli (1996) chama de socialidade, onde a memória coletiva, o sentir em comum, o cotidiano são experiências estéticas, são vivências compartilhadas, em que “formiga uma multiplicidade de valores perfeitamente heterogêneos uns aos outros”, em que um se constrói com o outro, em um constante modo de agir e se (re)significar seu modo de ser, de estar com o outro (MAFFESOLI, 1996, p. 31).

O que se entende por percepção estética se configura naquilo que, ao mesmo tempo em que a percepção é uma constituição do interno, dos sentidos do ser, torna-se indissociável do social, melhor, é também uma constituição deste. A percepção estética resulta da vivência. O ser, corpo, usa dos seus sentidos, mas é na sociedade, melhor, na socialidade que se constitui, que mostra o que é. Percebe-se aqui, que saindo da visão de que estética restringe-se a fenômenos artísticos, sensibilidade de apreciação, interpretação de uma obra, ao que é caracterizado como belo, a estética em Maffesoli (1996, p. 12) recebe “seu sentido pleno, [...] nada mais permanece incólume. Ela contaminou o político, a vida da empresa, a comunicação, a publicidade, o consumo, e, é claro, a vida cotidiana”. Tudo é criação, é parte dessa constante (re)criação entre o que se identifica, o que compartilha com o outro, uma constante evolução em que não se configura na forma como agem, pensam, se relacionam, e em movimentos constantes, longe de linearidade.

Nessa concepção, tudo é estética, o mundo é uma organização estética e como o autor ainda diz “do quadro de vida, até à propaganda do *design* doméstico, tudo parece se tornar obra de criação, tudo pode se compreender como a expressão de uma experiência estética primeira” (MAFESSOLI, 1996, p. 12, grifo do autor). Essa criação permite ver uma sociedade pós-moderna onde a grande necessidade é do coletivo.

A estética poderia ser a separação entre o que é clássico (refinado) e vulgar, entre uma segregação do que é culto ou não, nas sociedades contemporâneas o coletivo é o elemento de partilha pelos interesses em comum. As sensações são esteticamente construídas nas relações. Os sentimentos partilhados, as sensações coletivas, o comunitário, nem sempre se organizam pelo viés da igualdade, mas de interesses iguais, nem sempre pela partilha, mas por comungar interesses semelhantes (BAUMAN, 2013)⁴.

“noções”, até mesmo pelo fato de que fala de uma sociedade que passa por mudanças constantes. Ao trazer o pós-moderno ou pós-modernidade, diz que “Sem entrar num debate estéril sobre a própria noção, a pós-modernidade seria essa mistura orgânica de elementos arcaicos e de outros um pouco mais contemporâneos” (MAFFESOLI, 1996, p. 14). As “oscilações” são constantes. E isso não quer dizer instáveis, mas em “sinergia”.

⁴ Destaca-se que Bauman não é nenhum defensor ou mesmo usa o termo pós-modernidade no sentido de que este é o período vivenciado como se houvesse um rompimento entre um período e outro, ou

Ambiente (ou meio ambiente), é comumente referido ao natural, ao meio físico, e nele o ser é um elemento à parte, independente. Como se pretende estudar uma situação em que o ambiente é visto como inseparável da condição humana e/ou estritamente ligado a ela, compreende-se, ainda mais, que o ser é partícipe desse ambiente.

Essa participação é mais uma situação dialética ambiente/ser. Ambiente aqui é a visão de natureza, mas indissociável das sensações humanas. Nessa reflexão analítica o ambiente refere-se a natureza amazônica, meio ambiente natural, mas ideologicamente construído: visualizado por interesses nos moldes da modernidade, em que a exploração pragmática de Amazônia, sob um discurso de desenvolvimento é o que é dito como necessário; dito como terra sem gente, mas cheio de pessoas com diferentes culturas, diferentes vozes – assim é a amazonidade. Portanto, o que buscou (re)significar como ambiente é o meio natural – a Amazônia –, mas nas estreitas relações sociais, em que discurso e vivências são interligados. Enfim, ambiente é uma construção social.

Mapas mentais: as expressões gráficas na ponta do lápis

O percurso feito até o momento, traçou o caminho para pensar o significado de percepção estético-ambiental, como admitir o “ser” e chegar ao que se conceitua mapas mentais. Nesse sentido, os mapas mentais eram vistos até então como simplesmente um material de análise, um método, mas que ao se ampliar para e com as expressões gráficas da criança eles adquirem um discurso visual, pressupondo ilustrar o que está na mente, nesse caso, da criança, o que o corpo “deixou ver”. Aliás, temos uma dimensão social dos mapas mentais que são de um corpo que se constitui no coletivo, no viver em comum, segundo o que se identifica.

Mapas mentais aqui fogem da concepção de diagramas e ou memogramas⁵, que auxiliam a memorização de conceitos predeterminados para regras que precisam ser

mesmo entre concepções do que vem a ser moderno ou pós-moderno, entre paradigmas. Defensor da ideia de que há uma modernidade em transformação da sua fase sólida (de vivências duradouras, ideias firmes, e mesmo objetivos concretos) à uma fase líquida (que nada dura por muito tempo), esta se explica na “sua ‘modernização’ compulsiva e obsessiva” (BAUMAN, 2013, p. 11) que constitui as vivências atuais, muitas regidas pelo consumo, pelo poder de ter, e assim constitui o que vem a ser, sendo esta uma condição humana. E ainda, na modernidade para Bauman (2013) as pessoas ao mesmo tempo em que vivem e buscam os grupos, são responsáveis, em sua individualidade, por si.

⁵ Mapas mentais nesse sentido são uma espécie de esquemas gráficos utilizando de formas geométricas, setas e textos explicativos (geralmente nos diagramas), de cores ou desenhos (geralmente nos memogramas), de onde partem de uma palavra específica do conteúdo e, dela, viram outras que serão interligadas e relacionadas ao assunto estudado, servindo para organização e memorização. São chamados de mapas mentais por se referirem a conteúdos que se supõe ficarem guardados na mente

apreendidas por uma disciplina. Desse modo, surgem como uma organização esquemática para memorizar os conteúdos de uma matéria escolar e/ou para organizações diárias.

Outra forma de como os mapas mentais são vistos é como mapas cognitivos pelos quais Oliveira (2006, p. 37) esclarece: “no seu sentido mais amplo, exerce[m] a função de tornar visíveis, pensamentos, atitudes, sentimentos, tanto sobre a realidade percebida, quanto sobre o mundo da imaginação”. São mapas mentais que visam entender alguns tipos de representações internas corporais. Até mesmo o que a pessoa não é capaz de expressar na fala, expressa através de um desenho esquemático. Trata-se de um método de análise, de investigação e, até de dedução de sentimentos – de traumas a alegrias – muito usado no campo da psicologia, no campo das ciências cognitivas.

Quando a criança amazônida urbana de Marabá se expressa graficamente, ela usa cores, faz traços leves ou fortes, constrói linhas onduladas, retas, circulares. Realiza em uma superfície o colorido ou o desenho em preto e branco. Ao desenhar experimenta um esquema mental e esse desenho é o que dar visibilidade a sua ideia de representação do mundo. É o mapa mental que se constitui nessa interrelação, do ser-vivência, na internalização de um ser sociocultural, histórico e vivente, no contexto territorial em constante transformação.

Os esquemas gráficos intuitivos da criança não precisam de uma alta organização estrutural, tampouco que dominem a leitura e escrita. Para expressar-se, além da escrita e ou da fala, ela apenas precisa perceber. O fundamental é como ela organiza as ideias, visto que não precisa ser posta no papel através da escrita, propriamente, mas da expressão gráfica como uma fazedora daquilo que considera essencial para ser mostrado ou comunicado.

A expressão gráfica que a criança deixa aparecer no papel, com lápis e/ou pincéis, com tinta ou canetinhas, é a extremidade do que é constituído na mente dos mapas mentais, do ser social, múltiplo, plural que se faz nas relações com o outro, na significativa alteridade. E aquilo que é permitido ver, é o que é pensado, construído e que passa por constante mudança, sofre a materialização de algo.

Os mapas mentais não são somente as expressões do externo, tampouco somente do interno. Ou ainda, uma relação de domínio de um sobre o outro, onde ora pode ser

(memória) e são ferramentas pedagógicas. O termo mapas mentais nesse sentido foi usado e difundido por Tony Buzan, que acreditava que deveria ser na forma de neurônios “para estimular o cérebro a trabalhar com maior rapidez e eficiência” (KRAISIG; BRAIBANTE, 2017, p. 73).

analisado pelas interferências do interno, ora do externo. Não há dualidade. Há dialética. É pura sinergia. Os mapas mentais oferecem momentos em que é possível ver o que se deixa ver.

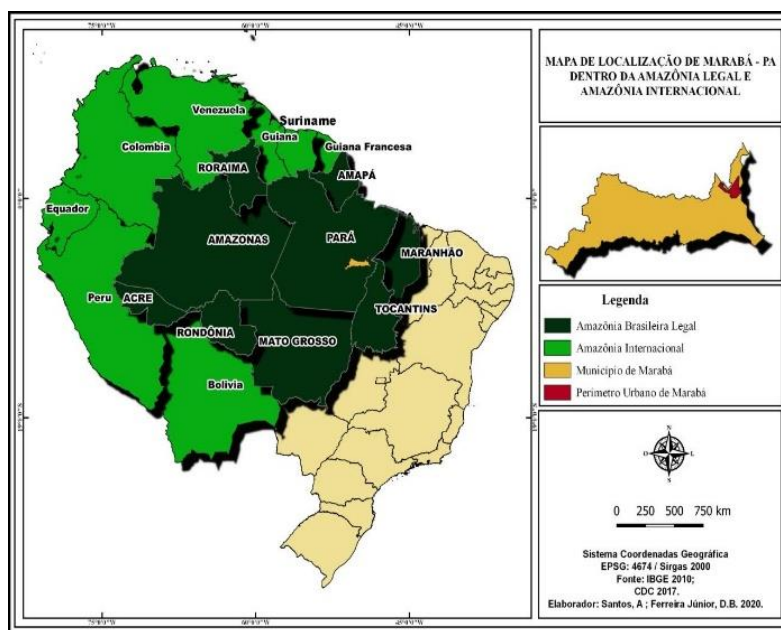
Os mapas mentais estão nas expressões gráficas das crianças, nas quais sua percepção estético-ambiental é simbolizada sob o que idealizam, vivenciam experimentam, sentem, podendo relevar um modo de expressão do sentimento da existência da Amazônia e do que é um ser amazônida. E essa é a (re)significação de que quando a criança deixa exposto suas impressões, seus conhecimentos, suas percepções, as expressões gráficas dos seus mapas mentais simbolizam a realidade, mesmo não sendo ela propriamente dita. Mas é tudo formado no sentir em comum, no estar-junto, no identificar-se no grupo em participa (na escola, na comunidade, na cultura, etc.).

A Amazônia em Marabá

A cidade Marabá é parte do bioma amazônico e fica no sudeste do estado do Pará, no norte do Brasil. O município, segundo dados do IBGE (2018) tem uma área de 15.128,058 km², com uma população conforme o último censo (2010) de 233.669 habitantes, sendo o quarto município mais populoso do estado do Pará, com 79,7% da população vivendo na área urbana, mesmo esta não correspondendo à maior parte territorial do município.

Na Figura 1 tem-se cartograficamente a Amazônia, tanto a internacional como a Amazônia Legal. Neste também observa-se o município de Marabá, que se destaca com sua área urbana, trazendo uma forma de visibilidade da região, e ainda por ser local em que as crianças amazônida se remetem, fisicamente, para construir os mapas mentais:

Figura 1 – Mapa de localização de Marabá – PA dentro da Amazônia Legal e Amazônia Internacional



Fonte: Desenho de Andreana dos Santos e Dionel Barbosa Ferreira Junior (2020).

A área urbana do município de Marabá gradativamente cresce, tendo o fluxo migratório como um dos principais fatores. Desde o início da história do município a migração sazonal é uma das maiores características do fluxo de pessoas na região. Os migrantes ficavam em Marabá no período das safras (de algum extrativismo ou cultivo), com moradias fixas nesse período, em que o comércio no município se intensifica e as pessoas passam a se instalar na localidade, geralmente próximas aos rios – Tocantins e Itacaiúnas –, já que eram os meios de escoamento de produtos extraídos na região (VELHO, 2009).

Aqui cabe destacar que a região de Marabá, geralmente, em sua história inicial é representada pelo desbravamento de povos brancos sobre a região. Mas também esta era habitada por povos indígenas de diferentes grupos, os quais, com o avanço da extração dos recursos naturais, com a exploração das terras e até mesmo com um modelo de escravidão, foram dizimados. Os que sobreviviam, buscavam se afastar cada vez mais das áreas exploradas.

Outros grupos entram em cena a partir de novos interesses pela região, e Marabá que já se destacava pela atividade extrativa, pelas dinâmicas nas redes fluviais, passa não apenas a ser um dos locais de crescimento da agricultura e pecuária, como centro urbano que se organiza alicerçada nas rodovias, e se destaca tanto no setor de serviços

como de comércio, mas tem a mineração e siderúrgicas como base das propostas do governo federal de desenvolvimento e integração da região e nisso se (re)configura a Amazônia em Marabá (ALMEIDA, 2016).

São diversos os modos que organizam o estético ambiental da Amazônia, e isso se dá sob diferentes povos: os que aqui estavam e os que aqui chegaram. A Amazônia em Marabá é esse campo de diferentes visões, diversas vozes que emergem de um sistema de ocupação, que ao longo do tempo vem descaracterizando suas terras, seus povos, mas que também se ressignifica, se estetiza, (re)configura, nessas novas interações. É território de multiplicidade, de heterogeneidade socioespacial, cultural, em povos, conhecimentos, e que não cabe ser vista a partir de um único olhar.

Nesta (re)configuração de Amazônia em Marabá, dizer ser, estar, pertencer a uma região amazônica, não se caracteriza em estar em meio à floresta propriamente, como muitos imaginam que todas as pessoas da Amazônia vivem, mas em um território de floresta que vem passando por mudanças significativas, e que não deixa de ser Amazônia; que é vivenciado de diferentes formas.

A criança amazônida de Marabá

A visão de Amazônia e seus povos como típicos de algo natural impede, dentre outros, perceber a diversidade sociocultural da região. O destaque pela sua parte física, como uma imensa floresta, e esta de uma mesma forma, não representa o que realmente é vivenciado nos diferentes ambientes amazônicos, pela diversidade de povos, costumes, conhecimentos, culturas.

A Amazônia, frisamos, é comumente vista/dita/apresentada como floresta e seus povos, quando aparecem, são caracterizados, a partir de um estereótipo, como sendo compostos por uma única etnia, no caso indígena, e todos fazendo parte do mesmo grupo, das mesmas falas, dos mesmos costumes. E mesmo estando em uma região amazônica, ela, Amazônia, sempre parece estar distante. Geralmente o “lá na Amazônia”, destacando a natureza, com bichos, rios e florestas, é mais frequente por crianças, e muitos adultos, do que o “aqui na Amazônia” vivemos. Gondim (2007, p. 97) evidencia que

[...] os séculos podem variar e os cronistas serem originários das mais diferentes nacionalidades, no entanto, diante do rio e da mata amazônicos, quase genericamente, nenhum se isentou de externalizar sentimentos que variavam do primitivo pré-edênico ao infernismo primordial. Ainda que familiarizados com a região ou mantendo o tom frio e distanciado do pesquisador, esse objeto móvel, essa natureza grandiosamente avassaladora, em algum momento fez com

que esses homens parassem e a escutassem, e a sentissem, muitas vezes deixando para trás olhares já estruturados, visões já vividas, para pousarem os olhos renascidos a contemplação extasiada da grandiloquência natural.

É como se não houvesse outra forma de ver, e ainda, como se somente os elementos da natureza bastassem. É um imaginário do local passado como único na qual a “natureza grandiosamente avassaladora” torna-se a essência da Amazônia, ora sendo exaltada, ora ofuscada conforme os interesses. Escondendo a diversidade, a pluralidade amazônica em terras, vegetais, animais, mas também em gente, povos, onde “a Amazônia está longe de ser uma unidade homogênea”, arremata Pizarro (2012, p. 25), pois é diversificada tanto socioculturalmente quanto na política, na economia, na educação e na história dos povos.

Em relação à história dos povos, nem todos têm suas “raízes no ambiente original da floresta, e os que têm, passaram por significativas mudanças, que nem sempre é possível vê-las com tantas ligações com ela, floresta, como os povos nativos são” (HÉBETTE; MOREIRA; LEITÃO, 2004, p. 284). Os povos na/da floresta que (re)constroem suas histórias e vivências constantemente nem sempre espaciais, mas com diferentes interrelações entre eles (os povos), uma vez que se identificam com o lugar em que estão e são parte dele.

E a criança é parte disso tudo. Sob nenhuma forma ela é desconectada da família. Famílias que por diversos motivos migraram para a região – cabendo frisar –, que trazem consigo diferenças

[...] nos aspectos econômicos, tecnológicos, sociais e culturais; cada um deles tem sua cultura típica, seus valores, seus projetos construídos na tradição de gerações sucessivas, ainda buscando sua nova identidade social e cultural; sua própria cultura religiosa é muito diferenciada, o que se traduz em comportamentos étnico-religiosos e inserção na estrutura da instituição religiosa diferenciados (HÉBETTE; MOREIRA; LEITÃO, 2004, p. 284).

Família, ainda, que migre dentro da própria região, deixa visível a diversidade de conceitos sobre a localidade, sobre si, sobre os interesses. Famílias que podem deixar marcantes nos seus descendentes a ideia que têm da região em que estão e/ou são. E a criança amazônida é dessa vivência, é desse pertencimento. A criança amazônida urbana de Marabá é de uma multiplicidade visível, que significa sua percepção do estético ambiental do qual é parte e construção.

E é sob esse estético ambiental que a criança amazônida, com sua capacidade criadora de estar e ser – do jeito como se relaciona com o outro –, em ouvir, falar, sentir,

interagir, compartilhar, expressa-se graficamente por meio de seus mapas mentais, deixando revelar a Amazônia vivenciada, idealizada, compartilhada com o outro. E ainda, poder-se-á conjecturar com base em Lowenfeld e Brittain (1970): a imagem universalizada, não parte dela, mas que pode ser resultado dessas diversas instituições nas quais transita.

Isso não significa que a criança amazônida urbana de Marabá tenha total reconhecimento de si e do meio, do que apreende e compartilha com o outro. Mas, significa que essas crianças mostram que o que é constituído internamente é de uma constante relação dialógica, que o exteriorizado é das múltiplas interrelações, do construído no coletivo, da multiplicidade cultural de que são parte; que são do constante movimento social, histórico de cada uma das crianças, de suas vivências reais, nos seus diferentes meios em que transita.

A criança amazônida revela a Amazônia

As expressões gráficas das crianças foram construídas em dois momentos. Organizou-se um laboratório de experimentação visual com 17 crianças, seguindo duas etapas de aprofundamento sobre o tema Amazônia. Estas foram compostas com roda de conversa, com discussões partindo das perguntas sobre a Amazônia.

Apareceram as primeiras expressões gráficas das crianças, no geral, expressaram a Amazônia como um ambiente natural, vasto, composto por diferentes espécies de animais ou de vegetais, águas, solo e sem presença humana.

O que se pode notar em relação a esses desenhos é que se trata da mesma Amazônia que aparecem nas mídias, nos muitos livros didáticos, na oralidade do adulto (como um lugar distante) e que para ser o que é o ser humano dela não faz parte. Uma das crianças expressou um objeto (uma canoa) construído por humanos (Figura 2). Contudo, o representou sem qualquer pessoa perto. É como se estivesse à deriva. Perguntada sobre o que fez, passou a descrever cada um dos elementos, e concluiu dizendo que é a Amazônia.

Figura 2 – Expressão gráfica: “O barco”



Fonte: Expressão gráfica produzida por N., 10 anos, em abril de 2019.

Como se pode notar, o discurso visual e verbal é ideológico e articulado de um ponto específico no esquema a ser propagado sobre a Amazônia, em que a imagem dela transmitida é da forma como entendem ser sua natureza, como diria Pizarro (2012): não é propriamente a Amazônia.

A criança quando expressa a Amazônia, não é algo que inventou do nada. Muito é de uma ideia enraizada, que não vem dela, mas do que idealiza, que parte de algo que é propagado, de uma ideia e ou até mesmo do que é omitido da falar. Para Gonçalves (2012, [s.p.], grifo do autor):

Amazônia é vista por muitos como sendo a “última fronteira”, onde ainda parece existir uma natureza intocada. É como se ela fosse o reino de uma natureza virgem, sem cultura. Onde ainda existiria uma espécie de “bom selvagem”, que não teria cometido o pecado original da civilização.

A criança amazônida urbana de Marabá é parte do discurso explícito pelo autor do excerto, por estar envolta nele, ou por ser o que vivencia. Considera tudo muito bonito, em que para ser Amazônia, tem que ser o natural e este basicamente intocado. Nisso, inclui vegetação e animais, que podem ser presentes em sua realidade. Na figura 2

(acima), não representa um animal selvagem presente em muitas das expressões gráficas das crianças relativos à Amazônia, como onças, macacos. Mas, sim, os que são típicos de comidas da região, como o pato que é servido no tucupi⁶ e que ela diz que são os bichos amarelos.

Nessa expressão gráfica, a criança mostra que só o fato de ser um animal, e talvez, o que tem mais facilidade para ela representar, já basta para expressar a Amazônia natural, em perfeita harmonia de seu mapa mental. Mas, por outro lado, quais variedades de animais amazônicos ela conhece? Em contrapartida, não há como afirmar que estivesse se referindo exclusivamente aos patos selvagens amazônicos ou que se trata dos patos domesticados e servidos como comida da região, pois em nenhum momento é falado sobre isso. A propósito, mostra-se que a constituição dos mapas mentais é múltipla, diversificada, é das diferentes interrelações.

Desde os nossos primeiros momentos juntos, as crianças disseram que na Amazônia as pessoas que nela viviam eram somente os indígenas. E o índio era idealizado nos diferentes discursos propagados – pelas mídias, livros, demais pessoas. Quando mostramos pela primeira vez uma fotografia de uma aldeia indígena (em que também aparece em destaque a floresta), houve controvérsia sobre ser ou não Amazônia, e a discussão na roda de conversa ficou em um embate, já que não era admitido por algumas crianças amazônidas que indígenas amazônicos possam viver em casas de tijolos, ou mesmo ter carro.

Esse momento da discussão lembra Martins (1993) sobre o sentimento de pobreza, da incapacidade, do sentir-se descolado em uma sociedade que devido às diferenças de cor, aos costumes, às línguas – e que se sabe que vão bem além de tudo isso, são relações de poder, de domínio – animalizam outras pessoas e, no caso, o indígena. Isso é facilmente expresso pelas crianças. E elas, em momentos de expor suas representações visuais, mostram sem rodeios como tudo é parte dos discursos de homogeneidade em que o índio deve ser conforme um estereótipo.

E para clarificar e rever as ideias ancoradas nos estereótipos a necessidade dos momentos de discussões com as crianças são centrais, visto que podem ser tentativas de transcender essa formação focada e impregnada de inferiorização dos povos, das culturas, das imagens. Isso é o que deixam-se ver em alguns dos mapas mentais da criança amazônida urbana de Marabá em que a Amazônia é habitada somente por povos indígenas.

⁶ É um prato servido na região, principalmente em festividades, em que o pato cozido é servido com tucupi, que é um sumo amarelado retirado da mandioca, muito utilizado na região amazônica.

Algumas delas expressaram na forma gráfica, como na Figura 3 a seguir, em que diz que o que fez foi a Amazônia: “[...] eu desenhei as árvores, as montanhas e uma aldeia de índios [...] e aqui é um rio correndo na correnteza muito forte, e fiz assim[...] uma parte que tá alagada”.

A harmonia é visível, mesmo falando que há alagamentos. Mas, em meio à floresta, para a criança é natural e não se torna problema, como muitos vivenciam na área urbana. Um detalhe observado na Figura 3, é que a criança representa as casas indígenas como se fossem de tijolos – como o representado na fotografia e que foi motivo de desacordos nas discussões em roda de conversa:

Figura 3 – Expressão gráfica: "Aldeia"



Fonte: Expressão gráfica produzida por M., 10 anos, em dez. 2019.

As casas indígenas estão na forma circular, próximas ao rio, há montanhas, árvores, pessoas, sol, ventos. Não aparece nenhum animal selvagem. Fica parecendo que para trazer ao que consideram ser normal (casas de tijolos), os animais não podem aparecer. Parece, ainda, que há uma mudança de concepção em que é possível indígenas habitarem em casas de tijolos e continuarem sendo indígenas. Cabe destacar que é uma questão que precisaria de mais tempo para discussões com as crianças.

O que fica para o momento é que entre o que fala e o que expressa graficamente, é possível que a criança tenha concebido que não é o tipo de casa que diz ser ou não indígena. É visível, também, que muitos elementos na expressão gráfica de M. é uma junção da discussão gerada entre as crianças a partir de uma das fotografias que representava uma aldeia indígena da região paraense e o que esta criança idealiza uma aldeia, com alguns elementos como caminhos que ligam até as casas, que não costumam ser parte de uma Terra Indígena (T.I), mas faz parte de boa parte da área rural da região como experimentado pela criança.

Nas falas das crianças, elas expressam uma Amazônia sempre como “lá na Amazônia”. Por mais que nos últimos momentos dos encontros dissessem que “aqui é Amazônia”, que “Marabá está na Amazônia”, ou “eles lá na Amazônia” se referindo aos indígenas é segundo o que se tem concebido, é o que fica expresso com maior intensidade, é o que é mostrado dos seus mapas mentais.

A criança amazônida urbana de Marabá revela a Amazônia que constitui das suas múltiplas relações com seus pares, com outros adultos. A Amazônia da criança amazônida é também a que está nos livros didáticos, nas mídias, no que a irmã diz ou do tio que leva para ver um jogo de futebol em uma terra indígena. É a Amazônia natural, que expressam em perfeita harmonia com os animais, e salvo algumas vezes, com os povos indígenas. E também é das omissões, do que se deixa de falar, de oportunizar às discussões, reflexões.

Conclusão

Esta reflexão crítica apresentada reforça a convicção de que ao ter a criança (e nesse caso a criança amazônida urbana de Marabá) voz para expressar e representar graficamente seus pensamentos, admite-se que é preciso conjecturar, também, sobre a formação social e o processo de migração, os quais ainda ocorrem e a criança vivencia. Ainda os que, no passado não tardio, os pais tenham vivenciado o processo migratório, sendo trazidos para Marabá, pois são formas que modulam a percepção estético-ambiental da criança sobre a Amazônia, e está em seus mapas mentais.

Ter a criança e seus mapas mentais no estudo impulsionou a pensar e buscar respostas diante das concepções de interdisciplinaridade, apoiando-se a outras ciências para verdadeiras trocas de conhecimento, pois era preciso entender que os mapas mentais iriam além do que estava expresso graficamente pela criança, e estes, por sua vez, não se resumem em expressões gráficas: são expressões sociais, físicas, biológicas, históricas, políticas, e o que se sente e constrói.

O que está expresso graficamente não são realidades propriamente ditas, mas são o que a mente, o que seu mapa mental deixou ver. E conceber noções interdisciplinares, mostra a necessidade de buscar em diferentes campos, para compreensão dos mapas mentais de forma mais ampla, até mesmo, ao que vimos como sua totalidade, que vai além do que está representado no papel, e do que está na mente.

As imagens que emergiram de Amazônia dos mapas mentais das crianças, nas falas e expressões gráficas foram: de natureza intocada, com rios, animais, árvores, basicamente sem interferência humana; de natureza em que os únicos habitantes são os povos indígenas, e estes, nos estereótipos perpetuados de que só podem morar em ocas de palha e barro, que as vestimentas são de penas, cordas e folhas; de que os povos indígenas que vivem “lá na Amazônia” são os que protegem as florestas, mas não podem ter carro, usar roupas as quais dizem ser de pessoas normais; de que a Amazônia é homogênea, sendo um vasto e distante lugar harmonioso; e, que à medida que perde a parte de floresta deixa de ser Amazônia.

Sabe-se, e foram pontos de discussão ao longo desse estudo, que essas imagens não são propriamente da criança. São imagens inventadas, e que perduram, mesmo diante de realidades completamente diferentes. E ainda, é importante destacar que o estudo foi realizado com a participação de um único grupo de crianças de um mesmo ambiente escolar, e que isso não remete a um padrão, nem mesmo assegura que os resultados conseguidos seriam os mesmos com todas as crianças da região urbana de Marabá.

Ao concluir, percebe-se que a criança e o seus mapas mentais mostraram na pesquisa que pensar no todo também é pensar no individual, assim como nos múltiplos grupos, nas plurais e complexas realidades; que a Amazônia revelada é também aquela que é deixada de falar, que fica nas entrelinhas, ou mesmo, é resultado de uma imagem repassada; que as crianças, principalmente no ambiente escolar, deveria sempre ter momentos para discussões, exposição de ideias, para que se (re)construíssem outras que se tentasse superar preconceitos, as formas de inferiorização, os estereótipos dos diferentes povos, como os povos indígenas, o negro, o camponês, o ribeirinho, o sem-terra, a mulher, o pobre, a Amazônia.

Referências

ALMEIDA, J. J. Políticas públicas e comunidades da Amazônia: o caso da Velha Marabá (1970-2000).

URBANA: Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade, v. 8, n. 2, p. 44-59, dez. 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/urbana/article/view/8643591>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012. (E-book).

GONDIM, N. **A Invenção da Amazônia**. 2. ed. Manaus: Valer, 2007.

HÉBETTE, J.; MOREIRA, E. S.; LEITÃO, W. M. Uso e abuso no trato dos recursos naturais em áreas da Amazônia Oriental: história e atualidade. In: HÉBETTE, J. **Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**. v. III. Belém: EDUFPA, 2004. p. 273-285.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Marabá/Panorama**. 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/maraba/panorama>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

KRAISIG, Â. R.; BRAIBANTE, M. E. F. Mapas Mentais: Instrumento para a construção do conhecimento científico relacionado à temática “cores”. **Shouth American Journal of Basic Education, Technical And Technological**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 70-83, 2007. ISSN: 2446-4821. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/1273/944>>. Acesso em: 19 out. 2018.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MAFFESOLI, M. **No fundo das aparências**. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARTINS, J. de S. **A chegada do Estranho**. São Paulo: Hucitec, 1993.

OLIVEIRA, N. A. da S. A educação ambiental e a percepção fenomenológica, através de mapas mentais. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 16, p. 32-46, jan./jun. 2006.

PIZARRO, A. **Amazônia: as vozes do rio – imaginário e modernização**. Tradução de Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

VELHO, O. G. **Frente de expansão e estrutura agrária: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônia** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. 172p. ISBN: 978-85-9966-291-5. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/zjf4z/pdf/velho-9788599662915.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

A importância da leitura e escrita para enfrentar as dificuldades de aprendizagem¹

Simone Sonise Zuffo*

Hélio Sales Rios**

Introdução

A aprendizagem dos conhecimentos atribuídos como específicos da educação formal, a ser desenvolvida pelos alunos a partir da mediação do professor no espaço escolar sempre foi considerada como o resultado do processo educacional de escolarização, pelo menos no que tange ao ambiente educacional, no que se refere à aquisição cognitiva.

A sua aplicação passa a se dar dentro ou fora dos muros da escola, mas isso só é possível quando a aprendizagem acontece de fato e passa a ser acessível e disponível para outros sujeitos, nos grupos sociais dos quais o aluno seja parte integrante. É a aprendizagem o objetivo de toda e qualquer escola, não importa qual seja a sua modalidade, deve-se trabalhar com definições de quaisquer níveis escolares existentes e estabelecidos por lei, tenha seus alunos a faixa etária que tiver.

Entretanto, em alguns momentos, esta aprendizagem escapa às expectativas do professor, restringido a uma determinada restrição do saber. Quando este não alcança, não desenvolve as habilidades e competências no período previsto para a referida aprendizagem.

Existe uma diversidade de estudos que buscam compreender como a aprendizagem ocorre, tentando obter alguns esclarecimentos por que uns aprendem com maior facilidade determinado conteúdo, enquanto outros não compreendem e não

¹ Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Mestre de Educação – Gestão Escolar – Faculdade INTEGRALIZE CORPORATION EDUCAÇÃO E SERVIÇOS DE INTERNET, como requisito para obtenção do título de Mestranda em Educação.

* Mestranda em Educação.

E-mail: futuro.futuro@outlook.com.br

** Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1989), especialização em Estudos Brasileiros pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1995), mestrado em Estudos Brasileiros pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1995) e doutorado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (2002). Atualmente é Professor Titular I-B da Universidade Metodista de São Paulo. Tem experiência na área de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: conflitos no campo religioso, Ecumenismo, MST, História Oral, Observação Participante, Fé e Religião.

progridem. Como o educador pode estimular, instigar e obter êxito no processo de ensino-aprendizagem. Estas são algumas inquietações que fazem parte do dia-a-dia de muitos educadores.

De acordo com Antunes (2003), dentre as dificuldades de aprendizagem, as principais são encontradas em sua maioria entre alunos quando criança que não sabem ler nem escrever, ou melhor, não conhecem as letras do seu nome. Além disso, por vezes estes alunos têm dificuldades de interagir com os colegas de turma e também com o professor, ou ainda não participam das atividades nem frequenta as aulas e, até mesmo quando se abstém de ajuda no exercício das tarefas escolares, esses são exemplos de algumas das dificuldades encontradas em sala de aula.

O interesse por essa temática se deu pelo fato de muitas vezes passar pela experiência de conviver com esses problemas, vivenciados em sala de aula por alunos muitas vezes incompreendidos, tanto pelos professores como pelos familiares, provocando o desejo de compreender melhor essa questão. A convivência diária com alunos difíceis no aprender, as exigências dos pais insatisfeitos, as sugestões de outros professores de como melhorar, de como evitar esses fracassos escolares, tem levado a perguntar o porquê de tais dificuldades.

O indicador de crianças com dificuldades na aprendizagem é um fator muito alto. Tais alunos são, muitas vezes, condenados ao fracasso escolar por falta de possibilidades que eles mudem estas circunstâncias educacionais. Em meio a essas dificuldades incompreendidas, leva-nos a querer analisar e tentar compreender alguns passos dessa problemática, que a cada dia tem aumentando em meio às populações.

Para Antunes (2003), perceber e agir de maneira positiva sobre essas dificuldades, de forma que possa fazer e acontecer a aprendizagem, e propiciar que o aluno ultrapasse seus limites, que em sua maioria, pode ter alguma deficiência cognitiva, física e, até afetiva, representa o objetivo de muitos dos profissionais que acreditam nas transformações que o processo educativo possibilita.

Desta forma, esta pesquisa parte de uma inquietação pessoal, como profissional da educação infantil, temos notado que alguns alunos apresentam alguns obstáculos no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita para o desenvolvimento da aprendizagem da criança em idade escolar.

Dessa forma, interessa-nos investigar algumas estratégias de ensino e aprendizagem, explanadas por autores que pesquisam esta temática, que podem amenizar os obstáculos causados pela não compreensão no processo de

desenvolvimento da leitura e da escrita para o desenvolvimento da aprendizagem da criança em idade escolar.

Leitura e letramento: a oralidade e a escrita

Tendo em vista a importância do Ensino Fundamental, sob o ponto de vista das múltiplas aprendizagens dos alunos, faz-se necessário destacar que tal temática, associada a outras, norteia todo o fazer pedagógico do professor enquanto mediador do conhecimento. Tal conhecimento é realizado em parceria com a escola, a família e a comunidade, no sentido de proporcionar ao educando o prazer pelo estudar de forma reflexiva, despertando-lhe prazer, motivação em tudo o que este realiza.

O aluno é um ser ativo. Ao chegar à escola, já reúne conhecimentos prévios e uma aguçada curiosidade de empregá-los para cada vez mais se apropriar do mundo à sua volta. Intervir nesse processo é um grande desafio para todos nós educadores. Cabe-nos, professores, o papel, entre outros, de organizar, de maneira dinâmica e variada, toda essa construção inicial já incorporada pelos nossos alunos.

Educar significa, portanto, proporcionar situações de cuidados e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno de relação interpessoal, se ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelos alunos, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Para o aluno aprender, se percebe que é necessário que haja uma disposição tanto cognitiva como emocional para haver interação e cooperação. Para esse envolvimento acontecer é certo que o professor faça a mediação entre o aluno e o processo de aprendizagem, facilitando os meios ou instrumentos que possam levar o aluno a criar habilidades e competências necessárias para saber ler, compreender as entrelinhas e desejar saber mais, que sinta necessidade de ler.

O trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental apresenta-se norteado por vários eixos temáticos, que englobam fatores como interpretação, oralidade e escrita dentre outros aspectos, visto que há uma gama de conhecimentos que se intercalam no sentido de trabalhar as muitas estratégias visando um bom desenvolvimento nas classes a serem trabalhadas. Estes conhecimentos são passíveis de serem analisados, reestruturados e isto faz o professor, enquanto profissional, capacitado a orientar, conduzir o exercício prático pedagógico em sala de aula. É sabido que “o conhecimento não se constitui uma cópia da realidade, mas sim fruto de um intenso trabalho de criação, significação e (re) significação (BRASIL, 1998, p. 39).

Através deste constante trabalho de ressignificação de conhecimentos, ou seja, dar outro significado, outro sentido a algum acontecimento, principalmente em se tratando de algo negativo, que requer objetividade, instrumentalização, troca de experiências é possível articular as temáticas relacionadas à oralidade e à escrita contextualizando-as com os meios de comunicação, temáticas estas muito discutidas e trabalhadas nas séries iniciais do processo de aprendizagem.

Há uma grande necessidade de o professor possibilitar aos alunos o trabalho de interação, problematização, questionamento destas temáticas, através de um trabalho crítico, reflexivo e dinâmico, seja na linguagem oral ou escrita ou entre outros componentes curriculares, preparando assim os alunos para o mundo e para a vida.

É possível aplicar um acompanhamento satisfatório para cada aluno, uma vez que todo um trabalho baseado na oralidade e escrita vem desde as séries iniciais, facilitando assim o desenvolvimento da aprendizagem. Isso pode ser realizado através de variadas estratégias metodológicas referentes à oralidade e escrita que o professor tem em suas mãos para realizar um trabalho específico. Segundo os PCNS:

É necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas muito diferentes, ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir. Esses procedimentos especializados que precisam ser ensinados em todas as séries, variando apenas o grau de aprofundamento em função da capacidade dos alunos (BRASIL, 1998, p. 52).

Quando a oralidade e a escrita são efetuadas com prazer, o aprendizado dos alunos torna-se mais significativo para os mesmos, facilitando assim o trabalho do professor em classe. Esse grau de aproveitamento também está relacionado à faixa etária a ser trabalhada e à temática associada ao domínio de conhecimento que eles possuem. Para Kramer (2001, p. 105):

A importância da escrita como uma das múltiplas linguagens que precisamos desenvolver baseada na ideia de que a escola e aqueles que nela trabalham, ainda não aprenderam a explorar o potencial de criação da escrita, e insiste numa escola instrumental, funcional, repetitiva, mecânica e esvaziada de sentido.

Para que as realizações dessas atividades sejam bem-sucedidas, estas devem estar pautadas na diversidade de tipologia textual, no trabalho de escrita e reescrita de texto, na interpretação dos mesmos, criando no aluno o gosto e prazer pela leitura, no planejamento, das atividades docentes, elemento imprescindível na relação teoria e

prática em sala de aula. A importância do planejamento em sala fornece bastante subsídio para a prática pedagógica, permitindo assim a tomada de decisões por parte do professor através da ação/reflexão/ação. A reflexão de Libâneo (1991, p. 221) é salientada neste sentido quando ele aponta que:

O planejamento escolar é o planejamento global da escola envolvendo o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.

Os fatores coerência e coesão, são fundamentais para desenvolver toda e qualquer prática pedagógica em todas as instâncias da aprendizagem. Nas entrelinhas Libâneo (1991) ressalta o planejamento como uma bússola norteadora das atividades docentes, sem a qual os seus objetivos jamais poderão ser alcançados. O trabalho realizado através do planejamento prévio por parte dos professores confere seriedade naquilo em que realizam. Cury (2003, p. 24), complementa tais atividades docentes discorrendo que:

Não basta ser eloquente. Para ser um professor fascinante é preciso conhecer a alma humana e descobrir ferramentas pedagógicas capazes de transformar a sala de casa e a sala de aula num oásis, e não uma fonte de estresse. É uma questão de sobrevivência, pois caso contrário, alunos e professores não terão qualidade de vida. E isto já está acontecendo.

A fascinação pelos elementos linguísticos pode ser facilmente trabalhada desde quando o professor se mostre capaz de dinamizar estratégias com vistas a um bom trabalho com os seus alunos, visando alcançar as metas e os objetivos propostos uma vez que o professor tem todas estas estratégias em mãos, resta desenvolver um trabalho orientado, observando todos estes fatores que são de fundamental importância para a sua prática pedagógica.

Leitura e escrita: desafios e estratégias

Percebendo as dificuldades de muitas escolas em ensinar o aluno a ler e a escrever, ou melhor, tornar a leitura e a escrita uma forma interessante e prazerosa, veio a necessidade de criação deste capítulo, para ajudar a fornecer propostas, através de teorias e conhecimentos de grandes autores. Com a intenção de aperfeiçoar e melhorar o conhecimento sobre os métodos eficazes para a melhoria do ensino da leitura e da

escrita nas escolas, procurando colocar em prática as diversas teorias abordadas de forma prática e significativa.

O ensino-aprendizagem de leitura e escrita desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental não é uma tarefa fácil, e sim um grande desafio dos educadores em encontrar a melhor maneira de ensinar a ler e escrever no momento certo.

De acordo com Bispo (2000), atualmente a alfabetização e letramento tem representado uma das grandes dificuldades da escola. Hoje é um dos grandes desafios encontrados pelo docente na sua prática educacional é ensinar a ler e escrever o mundo ao seu redor e não apenas a decodificar sinais.

Partindo do pressuposto de que é necessária e urgente a mudança em torno deste tema, para que assim, se possa inserir cada vez mais o educando no mundo fazendo com que o mesmo seja um sujeito ativo, ou seja, agir no mundo no qual ele está inserido. É que a temática central que permeia as escolas hoje, ainda é, como estimular os educandos a descobrir e se interessar pelo fantástico mundo da leitura como fator primordial para se chegar a cultura escrita de forma consciente participativa e crítica. Isso tem ocorrido bastante devido até mesmo a falta de uma metodologia que aborde este tema de maneira qualitativa.

Para Bispo (2000), quanto mais cedo histórias orais e escritas entrarem na vida da criança, maiores as chances de ela gostar de ler. Primeiro elas escutam histórias lidas pelos adultos, depois conhecem o livro como um objeto tátil que ela toca, vê, e tenta compreender as imagens que enxerga.

E é nesta perspectiva que nasce o interesse em buscar subsídios para esta problemática, a fim de elevar o potencial dos educandos, e enriquecer o trabalho dos educadores na concretização do objetivo central da educação, que se baseia em: oferecer uma educação de qualidade para todos.

Entender o processo de alfabetização das crianças através da leitura e escrita é uma condição que está fundamentada e integrada na vida social, onde educadores sabem que alfabetizar é uma tarefa difícil e sujeita as influências de inúmeras variáveis, tais como fatores pedagógicos, psicológicos e sociais que não se relevam, explicitamente mas no decorrer do processo tornando-se favorável seu estudo numa perspectiva de ampliar seu conhecimento no mundo letrado.

É verdade que a realidade não pode ser mudada de outra para outra, mas se realmente os educadores – e principalmente os alfabetizadores – estiverem

verdadeiramente dispostos a mudar esse quadro assustador, podem dar um grande passo para a concretização do objetivo da educação formar cidadão capaz de interagir na sociedade em que vive utilizando com ponte a leitura e escrita para a efetivação da comunicação.

O comodismo também deve ser deixado para trás para que assim não só os educandos, mas também os educadores, possa mergulhar no fantástico mundo da leitura e consequentemente da escrita. É preciso caminhar em uma nova direção e que esta torna-se uma meta, estimular nos educandos, um desafio e formar um indivíduo leitor e escritor. Este é um objetivo a ser concretizado pela alfabetização e letramento.

As primeiras leituras e os recursos metodológicos de incentivo à leitura

Aprender a ler tem sido comparado a um trabalho intelectual. A fase preliminar de conhecimento e a palavra escrita é o nascimento cognitivo das crianças à cultura jurídica e da escola na qual a transmissão cultural é feita principalmente através de textos escritos. Eles são um veículo de pensamento e conhecimento entre as gerações.

O uso da metáfora comparativa para descrever o parto a aprender a ler é explicado. Ao nascer, não se faz parte, mas que o parto é uma consequência da gravidez, em que interagiram durante nove meses determinantes biológicos, estímulos genéticos e ambientais.

Da mesma forma, a aprendizagem da leitura é o culminar de um processo que começa anos antes de ingressarem no primeiro grau e que é produzido, mais ou menos facilmente, dependendo das condições em que as crianças abordarem a linguagem escrita. Seguindo essa metáfora comparativa, e há crianças que estão melhores preparadas do que outras para sobreviver ao nascer, há algumas que estão melhores preparadas para aprender a ler e escrever, o que não depende apenas das clínicas ou médicos, nem o currículo ou professores.

Em seu sentido mais amplo, aprender a ler significa aprender a pensar de outro modo, e esta aprendizagem envolve um desenvolvimento da inteligência verbal, aplicável a aprender outras habilidades. No entanto, a evolução dos processos cognitivos necessários para esse aprendizado não muda qualitativamente quando as crianças de jardim de infância passam o primeiro ano, mas vai diferenciar a configuração mais complexa, que, depois de alguns anos manifesta em uma mudança qualitativa nas mentes das crianças.

Esta evolução é necessária chegar a uma compreensão adequada leitor. Seu desenvolvimento como uma metáfora mencionada, depende meio nutritivo

cultural para ambas as condições, e próprias capacidades dos indivíduos para fazer acomodações mentais para os componentes da linguagem escrita (FERREIRO; PALÁCIO, 1987, p. 95).

Desta maneira, se as condições ambientais forem ruins em estímulos, o desenvolvimento dessas habilidades pode enfraquecer ou desperdiçar-se. Mas, acontece também que a presença de um ambiente muito favorável não é própria garantia, seu bom desenvolvimento, onde as exigências cognitiva e verbal não foram cumpridas. A experiência mostra que crianças com dislexia são em todos os ambientes socioculturais.

Alguns autores têm desenvolvido o conceito de “emergente alfabetização”, termo em Inglês que se aplicam a ambos os domínios que alcançam os filhos de um conjunto de habilidades necessárias para executar aprendendo a mesma leitura como desenvolvimento da leitura inicial.

O termo “alfabetização” não tem uma tradução equivalente em língua castelhana e seu significado De acordo com o Dictionary é “o estado ou condição de ser alfabetizado” permitindo aproximar esse conceito para processo iniciado em alfabetização ou de linguagem escrita (DUMONT et al., 2008, p. 46).

O termo refere-se de uma emergência cognitiva contínua, que são configuradas em alguns processos que fundamentam esse aprendizado. Dessa forma, de acordo com Dumont et al. (2008), que diz que não há explícita definida demarcação entre os processos de pré-leitura e de leitura, surge como leitura e configurado pela interação de destrezas, conhecimentos e atitudes que as crianças desenvolvem antes abordagem funcionam, seja no jardim de infância, se nos primeiros anos do Ensino Básico.

Os autores acima realizaram uma revisão de numerosa pesquisa que procurou determinar os componentes deste chamado “literalismo pop”, separando-os em dois conjuntos de habilidades e processos que emergem na interação. Alguns são determinações de leituras fora do mesmo processo, como a linguagem oral e textos onde você aprende processos.

O outro componente é formado pelo desenvolvimento habilidades cognitivas necessárias para neuropsicológicos decodificar palavras (processos “de dentro para fora”). Incluindo a mencionada consciência fonológica, consciência e conhecimento sintático de letras.

Segundo Silva (1994), algumas pesquisas que envolvem leitura inicial, estudaram a qualidade dos textos para aprender ler, mas não foram suficientemente investigadas a relação entre o conteúdo em si e os textos para o desenvolvimento de processos cognitivos em crianças. No entanto, depende da interação de desempenho da aprendizagem progressiva ou regressiva.

Considera-se, ainda, que não são conhecidos com bastante precisão todos os processos cognitivos necessários para a aprendizagem de ler, o que torna o conceito de interação entre eles é o conteúdo textual é usada para unir dois conjuntos de processos conhecidos apenas parte: quem vem de “fora” nos textos, e esse processo de “dentro” do assunto.

Do ponto de vista dos processos cognitivos envolvidos para abordagem formal para leitura, as crianças devem aprender a aplicar três estratégias que são essenciais para entrar na linguagem escrita. Cada um exige o desenvolvimento prévio e utilização adequada de habilidades diferentes. Estas estratégias têm alvo reconhecimento fonológicas de letras e sílabas, reconhecimento visual de palavras-ortográfica e reconhecimento seu significado semântico. Todos os três são sobre convergente e cujo objetivo final sinais gráficos visualmente perceptíveis são entendidos verbalmente.

A aplicação da estratégia de leitura fonológica é uma alternativa utilizada, para que se alcance nos alunos a decodificação de palavras, onde pode-se assim, transformar cartas escritas em sons associados com a própria linguagem oral.

Essa “consciência fonológica” é operacionalizada em algumas habilidades para processar a informação fonêmica contido nas palavras, o que é essencial para a decodificação. A estratégia de leitura fonológica aplica-se a discriminar, segmento, modificar e integrar sequências fonográficas palavras e culmina com a integração e articulação, permitindo reconhecer auditivamente. Os processos que formam a consciência fonológica têm foram agrupados em três fatores: um fator de fonemas, sílabas um fator e um fator de rimas, sendo o primeiro que melhor prever a aprendizagem da leitura. A consciência fonológica começa com o desenvolvimento da linguagem oral, como uma aprendizagem não consciente, mas também pode exercer por métodos de jogos linguísticos em que as crianças brincam para alterar as palavras e os seus componentes, variando a sua pronúncia ou localização sintática (SILVA, 1994, p. 81).

Para iniciar a estratégia fonológica, as crianças precisam saber alguns fonemas anteriormente, e algumas cartas, para estabelecer associações de base, em língua castelhana rapidamente fazer no reconhecimento sílaba. Este processo permite associações reconhecidas entre os segmentos de palavras e sua pronúncia. Para continuar a integração bem-sucedida é essencial entre a memória visual gráfica das

cartas já conhecidos e a pronúncia. Memória auditiva-fonológico armazenamento na memória de algumas sílabas frequentemente facilita o reconhecimento de palavras que contém os mesmos fonografemos, para encontrá-los em sua leitura.

De acordo Silva (1994), uma vez crianças assimilar este sistema de conexões pode aprender a decodificar todas as palavras e construir um vocabulário visual. Para fortalecer este processo deve ter em conta o poder de memória auditivo-fonológica é maior do que a memória visual, assim, portanto, as teclas de fonemas são mais fortes do que pistas visuais para retenção de sílabas e palavras. Nesse caso, o reconhecimento visual de uma palavra produz um efeito fonológico, a dispará-lo.

Estudos mostram que a segmentação fonológica seria a capacidade básica para iniciar a decodificação. Ela começa com o reconhecimento de alguns fonemas isolados, o qual é então estendido para maior número de sons. Neste processo, o reconhecimento do fonema inicial ser a chave para desencadear a consciência fonêmica total de palavras.

Assim, a nossa investigação em curso tem mostrado que o reconhecimento fonema inicial junto com o conhecimento o nome do alfabeto das crianças entrando no ensino básico de primeiros anos prevê 40% da leitura final deste curso (SILVA, 1994, p. 56).

Junto com o reconhecimento inicial de fonema deve ser mencionado o papel a capacidade de segmentar as palavras ouvidas ou segmentar consciência. Para conseguir isso, devemos começar a aprender a distinguir fonemas cujos sons proporcionar diferenças o significado das palavras. A consciência seria segmentar dois componentes: descentralização e pensamento analítico. A Descentralização é necessária para distinguir quais propriedades são estímulos auditivos relevantes, no âmbito da atual linguagem e fazer exigido tanto sucesso, além de ter um limiar auditivo, grau de experiência como alfabética O nome e som de algumas letras. Pensamento analítico, por sua vez, facilita a captação e categorização fonemas, como discutido mais tarde.

Lerner (2002), entretanto, faz notar que o procedimento para montagem de palavras de reconhecimento e segmentação de seus fonemas, permite que a criança generalizar estratégias embarcar para novas palavras, gerando novas receitas no léxico. No entanto, deixar claro que o processo de montagem não fonema torna-se um fonema, mas uma sequência de processo fonológica você tem que levar em conta “o contexto intralexical” das palavras. Segmentação e fonemas integrando automação ocorre para reconhecimento de palavras escritas.

O sucesso no presente processo depende da atenção visual para diferenças ortogonal entre as palavras, que ocorre quando há consciência do seu significado linguístico. Lerner (2002) considerara que o reconhecimento visual é secundário para a decodificação fonológica. A habilidade de reconhecer palavras de alta frequência emerge gradualmente após o reconhecimento da letra, e começa primeiro com um processamento fonológico, em seguida, tentar reconhecimento lexical. Por conseguinte, não seria adequado como crianças para começar a ler reconhecendo algumas palavras se você ainda não começou antes na decodificação fonológica. Além disso, descobriu-se que crianças com leitura atrasada utilizam indevidamente as informações de ortografia quando estas de processamento. No entanto, ambos os processos desenvolvem progressivamente em leitores normais.

O peso do conhecimento da semântica para reconhecimento visual ortográfica e a associação visual semântica explica porque a maioria reconhecida das palavras rapidamente incomuns que você usa com frequência. Confrontado uma palavra que não conhece o assunto atende alternativas nos seus possíveis significados, juntamente com as possibilidades de pronunciá-lo. O reconhecimento da sua importância confirma a exatidão decodificação (LERNER, 2002, p. 85).

Um estudo de Lerner (2002) estimou que, em leitores normais co-ativação de representações ocorre fonológica e ortográfica, o que não acontece em crianças disléxicas, cujo léxico mental mostra qualquer conexão entre eles.

A fraca ligação entre os dois tipos de representações pode ser um problema central em crianças com dificuldades de aprendizagem, para ver uma palavra escrita falha automaticamente evocar seu som. Nem a percepção de fonema evoca leitores qualificados ambos as imagens de modo coativas relativamente fáceis. Do ponto de vista neuropsicológico, a velocidade dos processos visuais, auditivos e verbais é um fator determinante para integração. Cada consome milissegundos que determinar o seu timing. A baixa velocidade produz algumas assíncronas que seriam decisivas para o sucesso na leitura.

Pesquisas recentes mostram que há processos cognitivos e psicolinguísticos, que se desenvolvem durante os anos pré-escolares, que são fundamentais para o sucesso da aprendizagem leitura. Esse aprendizado tem uma emergência progressiva interação com as habilidades cognitivas das crianças. Pesquisa de Lerner (2002) sobre o rastreamento do jardim de infância diz que a chave sua aprendizagem inicial é o desenvolvimento da consciência fonológica, isto foi confirmado em estudos em

crianças diferenciadas. Aprendizagem de crianças normais e com dificuldades de aprendizagem de leitura.

Além disso, os estudos sobre as fases leitoras de aprendizagem também mostram que a aprendizagem da leitura ocorre no reconhecimento de palavras a partir de alguns processos cognitivos fundacional. Estes processos não constituem uma plataforma estática, determinar por si mesmo o sucesso na aprendizagem e leitor pode ser avaliado com alguns testes administrados no final do Jardim Infantil ou ao iniciar o primeiro ano, como eles variam e mudam sua previsibilidade como resultada da mesma aprendizagem.

A literatura como estratégia na escrita e leitura

O contato com livros para crianças pode estar presente desde antes do nascimento ou do berço quando colocado nas mãos da criança seu primeiro livro ou quando se ouvir as rimas e canções de embalar que gerações de mães e avós cantaram. Estes eventos cheios de melodia, vocabulário e imagens estão criando a linguagem que permite a criança a compreender o mundo e o lugar que ele ocupa.

As crianças aprendem a partir da linguagem que ouvem; daí que, quanto mais rico o ambiente linguístico, mais rico será o desenvolvimento da linguagem. O processo de apropriação da língua continua ao longo dos anos escolares, por forma a que esses anos deve ser preenchido com as imagens e vocabulário emocionante que dispõe de literatura infantil.

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2006, p. 13).

O termo literatura poderia ser definido a partir de uma perspectiva histórica ou cultural, do ponto de vista de uma ou outra crítica, ou provenientes de um ou outro leitor. Como promotores da leitura entendemos a literatura como o imaginário de construção da vida e pensamento em formas e estruturas de linguagem, integrado em um conjunto de símbolos que são a causa de uma experiência estética.

Esta experiência pode ser a reconstrução ou a expansão de eventos anteriores ou a criação de novas experiências através da interação com os diferentes gêneros. “Um gênero é uma classe ou tipo de literatura que possui um conjunto de características comuns” (CHARTIER, 1999, p. 64).

Assim, se pode falar de cinco gêneros: ficção ou literatura romântica ou mistério; literatura tradicional, representada por fábulas, lendas e mitos; fantasia, relacionada com temas fantásticos; poesia; e realista, ligado a biografias.

A fundação de todos estes gêneros é o papel da literatura imaginativa que permite ao aluno o enriquecimento pessoal, o conhecimento do património cultural do seu contexto social, a reafirmação da sua identidade e o contato com mundos diferentes, o que favorece o desenvolvimento de pensamento divergentes.

O que se pode dizer é que a criança, desde muito pequena, participa na literatura como um jogo, diversão ou entretenimento. Quando vai para a escola também tem contato com a literatura não apenas para fins de entretenimento, mas também com outras intenções: Aprender a ler e escrever, culturais, morais, religiosos e educacionais.

Neste sentido, vale a pena mencionar Lerner (2002), quando este assinala que a criança desde o nascimento está exposta a produtos literário que sua cultura oferece para diversos fins e através de diversos meios de comunicação (por exemplo televisão, rádio, cinema). Ou ouvir canções de ninar, narrar ou ler histórias. Quando se fala, se brinca com palavras, canta canções e aprende com enigmas.

Este fato determina que as crianças podem aprender algumas regras de operação ou marcas de texto literário de maneira inconsciente. Isso lhes permite desenvolver esquemas de antecipação sobre o funcionamento da linguagem escrita, que será de grande utilidade para a aprendizagem da leitura. No entanto, nas primeiras atividades espontâneas de expressão oral e de leitura na criança surge encanto pelas histórias. Este género literário é a mais utilizada pelos professores para ensinar a ler na sala de aula; porque é mais comum, adequado e aceite em todas as idades.

Além disso, a história é uma ferramenta que estimula o pensamento criativo, imaginativo e crítico das crianças, permitindo que se expressam em uma variedade de formas. A partir do nível de educação inicial e pré-escolar, as crianças mostram interesse em explorar e fazer contato com diferentes materiais de leitura e escrita, o que induz a manifestar experiências e experiência real e imaginativa, dando origem à expressão de ideias, emoções e sentimentos que permitem emergir o seu mundo interior. Por conseguinte, a utilização da história se torna uma ferramenta de ensino útil emocionalmente e criativamente para acompanhar a criança no seu processo de formação.

Estas ideias são complementadas por Lerner (2002), que diz que a literatura fornece crianças com conhecimento, prazer e gratificação, é uma experiência

enriquecedora que lhes dá a oportunidade de compartilhar sentimentos, significados e outras construções de acordo com suas necessidades e interesses particulares.

Além disso, Lerner (2002) considera que o discurso literário difere de outros discursos, porque favorece a liberdade do leitor interpretativa, portanto cada leitura, mesmo do mesmo texto, é transformada em uma nova aventura para a criança.

Por sua parte, Chartier (1999), salienta que ele vê não só o ensino da literatura como uma forma de desfrutar, nem como uma forma de se aproximar do espírito, porque "a leitura da literatura" é uma experiência, uma forma de viver indiretamente vidas e emoções e se aproximar dos seus próprios e, portanto, enfrentando dilemas vitais.

Nesta perspectiva, a Literatura infantil é um poderoso meio para a transmissão da cultura e a integração das áreas de conhecimento: história, música, arte, psicologia, sociologia, etc., o enriquecimento dos universos e formação conceitual em valores. Além disso, a literatura desempenha um papel essencial na escola e em casa como uma ferramenta que favorece uma abordagem para processos de leitura e escrita.

Conclusão

Diante das dificuldades encontradas na formação de bons leitores e escritores, os textos têm suma importância na realização desses objetivos. Assim, os textos literários ajudam no processo de ensino-aprendizagem; fica claro que quando os educadores trazem textos que condizem com a realidade dos educandos o gosto pela leitura ou pela escrita torna-se um momento de intenso prazer. A multiplicidade de textos em sala de aula com certeza estimula o gosto pelas leituras e é aí aonde a criança vai se sentir motivada a praticar a leitura de uma maneira divertida e satisfatória, não se sentindo obrigada a ler, ou seja, a leitura é encarada de maneira lúdica e prazerosa.

É dever da escola promover o desenvolvimento da leitura e da escrita. Os educadores devem, acima de tudo, ter como base o diálogo com os educandos promovendo momentos de troca, e levar o aluno a questionar ou desafiando assim os mesmos a buscarem novos conhecimentos.

A escrita e a produção de texto promovem uma relação diferente com o pensamento, ajuda o aluno a criar, reorganizar, enriquecer e reconstruir um conceito anterior para alguns professores, o mais importante em termos de produção textual é como ensinar o aluno a fazer aquilo eles consideram um bom texto, ou seja, um texto sem rasura e sem os chamados "erros" de ortografia e gramática. Até buscam "macetes", regras para o "o bem-escrever", conseguindo textos que parecem sair uma forma única.

Deste modo, o caráter criativo e lúdico do texto é cercado por regras que tornam a produção escrita, uma atividade que desmotiva, cansativa, excessivamente controlada pelo professor. A grande preocupação dos educandos passa a ser o número de linhas que têm de escrever.

Todos educadores, principalmente os alfabetizadores, precisam entender que a ortografia funciona como recurso capaz de “cristalizar” na escrita diferentes maneiras de falar dos usuários da mesma língua. Escrevendo de forma unificada, podemos nos comunicar mais facilmente. E cada um continua tendo a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, o lê em voz alta. É necessário conscientizarmos que a ortografia é uma convenção social cuja finalidade ajudar a comunicação social.

O professor alfabetizador deve criar um meio rico, estimulante, para levar cada educando a percorrer os territórios do imaginário estimulando a imaginação estruturando assim o imaginário, levando cada educando a inspiração, podendo consequentemente os mesmos se expressar de maneira significativa.

Pelo que sabemos alfabetização e letramento se mesclam e se confundem e a discussão do letramento surge sempre envolvida no conceito de alfabetização, o que tem levado a uma inadequada e imprópria síntese dos dois procedimentos, com prevalência do conceito de letramento sobre o de alfabetização. Mas não podemos separar os dois, pois o aluno alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; letrado é o aluno que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente as demandas sociais da leitura e da escrita. Assim, alfabetizar letrando simultânea e indissociavelmente, é o caminho para inserção da criança no mundo da escrita.

Durante o processo de ensino/aprendizagem o papel dos educadores é essencial, pois eles irão atuar como agentes facilitadores da leitura e escrita ao incentivar e guiar a criança ao longo de sua vida escolar. A partir de um trabalho proposto pelo processo de leitura e escrita é possível que a criança realize atividades que desenvolvam suas habilidades com perfeição ou ao menos com bastante facilidade e interesse.

Isso porque um indivíduo letrado é capaz de associar diversos assuntos distintos, por exemplo, sobre cultura, sociedade, política, economia, tecnologia e outros inúmeros assuntos que estão em contato com seu dia a dia. Sendo assim, o aluno alfabetizado e letrado é aquele que além de conhecer, compreender as letras e as práticas da leitura e escrita é capaz ainda de desenvolver novas formas de compreensão e desenvolvimentos das práticas para que atenda as condições e requisitos que lhes são solicitados na sociedade na qual convive.

Dentre as dificuldades de aprendizagem, as principais são encontradas em sua maioria entre alunos quando criança que não sabem ler nem escrever, ou melhor, não conhecem as letras do seu nome. Além disso, por vezes estes alunos têm dificuldades de interagir com os colegas de turma e também com o professor, ou ainda não participam das atividades nem frequenta as aulas e, até mesmo quando se abstem de ajuda no exercício das tarefas escolares, esses são exemplos de algumas das dificuldades encontradas em sala de aula.

Referências

ANTUNES, C. **Trabalhando habilidades**: construindo ideias. São Paulo: Scipione, 2003.

BISPO, N. L. **Imagem mental, memória e dificuldades de aprendizagem na escrita**. 2000. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARTIER, R. **A Aventura do Livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DUMONT, S. E. *et al.* **Sistema de Ensino Aprende Brasil**. Volumes 3 e 4. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. **Os Processos de Leitura e Escrita**: Novas Perspectivas. Tradução de Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KRAMER, S. **O papel da Educação Infantil na formação do leitor**. Trabalho encomendado pelo MEC/SEB. Diretoria de concepções e orientações curriculares da Educação Básica. 2001.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola**: o Real, o Possível e o Necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Editora alternativa, 1991.

SILVA, A. da. **Alfabetização**: A Escrita Espontânea. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

Alfabetização Midiática e Informacional: uma introdução

Juliana da Silva Passos*

A comunicação é um ponto central da existência humana. Em tempos pré-históricos, registravam-se informações nas paredes utilizando chifres, pedras e conchas e enviavam mensagens sonoras através de tambores, sinos e gongos. Ao longo da história, desenvolvemos uma sofisticada comunicação oral por meio de fala, música, oratória e versos. Os instrumentos de escrita e sistemas simbólicos tornaram-se mais complexos, resultando em manuscritos e impressos e tecnologias de transmissão como telégrafo, telefone, rádio, satélite e a Internet espalharam mensagens pelo mundo em tempo recorde. O vídeo adicionou um componente visual vibrante à comunicação humana e, mais recentemente, tecnologias digitais e nanotecnologias produziram ferramentas até então inimagináveis.

A maioria desses avanços ocorreu no último século, em especial nos últimos vinte anos. As mudanças nas tecnologias de informação e comunicação foram velozes e desigualmente distribuídas. Contemporaneamente, mídia e tecnologias da informação e comunicação (TICs) desempenham papel fundamental na vida pessoal, econômica, política e social de muitos. Juntos, estações de televisão e rádio, jornais e revistas, celulares, websites e redes sociais, livros, bibliotecas, publicidade e videogames determinam o que aprendemos sobre nós mesmos e sobre o mundo. A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, divulgada em 2016, apresentou um tímido aumento da leitura de livros, relacionado ao aumento da leitura em espaços públicos como bibliotecas, praças, shopping, transporte público, dentre outros, em comparação aos resultados das edições anteriores de 2007 e 2011. Ainda, quando questionadas sobre as atividades de lazer, a resposta “assistir TV” diminuiu e aumentou “[...] ler na internet, ouvir música, escrever, usando Facebook, Instagram, Twiter” (MENDES; SPANHOL; SOUZA, 2018, p. 32).

* Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná.
E-mail: julianapassos@ufpr.br

Figura 1 – Um dia sem Internet



Fonte: Andersen (2018).

Assim, “a tela das mídias digitais configuradas como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, [mas] promove também novos processos cognitivos, novas formas de aprendizagem, novas maneiras de ler e de escrever” (MENDES; SPANHOL; SOUZA, 2018, p. 32).

O mundo atual é em grande parte moldado pela qualidade da informação produzida, acessada e consumida em níveis individual e social, determinando a qualidade de decisões e ações. Com as mídias digitais e redes sociais e a expansão do acesso à internet, cada vez mais temos oportunidade de expressão, resultando em impactos positivos e negativos relevantes em termos de liberdade, paz e conflito.

Figura 2 – Comportamento na Internet



Fonte: Andersen (2018).

A mídia e outras fontes de informação são fundamentais para democracia, diálogo cultural e boa governança, colaborando para que os mecanismos funcionem adequadamente, respeitando os direitos e interesses dos atores sociais, e favorecendo debates democráticos e diversidade. No entanto, fontes como emissoras públicas, bibliotecas e arquivos podem sofrer com controles e limitações estatais, enquanto a mídia de massa pode corroborar com estereótipos, discriminação, desinformação e exclusão de determinados grupos sociais e opiniões do debate público.

O termo *alfabetização*, no contexto da Alfabetização Midiática e Informacional, vai além da restrita de aprendizagem do sistema da escrita, assim como a noção de letramento digital precisa ir muito além do aprender a digitar em um computador. “Quando pessoas em situação de exclusão social passam a ter acesso ao computador e a seus recursos, pode-se falar em popularização ou mesmo em democratização da informática, mas não necessariamente em inclusão digital” (PEREIRA, 2014, p. 15), uma

vez que o acesso e mesmo o domínio da técnica não garantem seu uso eficiente dentro das várias práticas sociais nas quais nossas vivências estão circunscritas.

Para uma mídia que suporte práticas democráticas, os cidadãos precisam entender como usá-la de maneira crítica, interpretando e avaliando as informações que recebem e compreendendo como histórias e eventos são estruturados na construção dos discursos. O exercício pleno da cidadania requer competências específicas, conhecimentos, habilidades e atitudes para interagir com a mídia, de modo que os indivíduos sejam participantes ativos nos processos políticos e de governança, através do uso eficaz dos recursos fornecidos pela mídia, bibliotecas, arquivos e outras fontes de informação.

Nesse sentido, a alfabetização midiática e informacional (AMI) propõe o desenvolvimento do conjunto necessário de competências para negociar a complexa rede de mensagens midiáticas e fontes de informação disponíveis. Até então, já falávamos em diferentes tipos de letramentos que incluem o letramento midiático, alfabetização informacional e bibliotecária, letramento digital, letramento crítico etc., mas com o contexto atual multimidiático e dialógico, surge a proposta da AMI, na qual todos esses conceitos convergem em um para abordar a complexidade do presente. AMI é a capacidade de acessar, analisar criticamente, avaliar e produzir conteúdo de mídia e informação. Assim, um indivíduo informacional e midiaticamente alfabetizado saberá buscar informações e discernir entre conteúdo de qualidade ou não, reconhecer informações falsas e estimular seus pares a produzir e veicular apenas conteúdo confiável e verificado em qualquer plataforma de mídia ou informação.

Um dos principais indicadores de desenvolvimento de um país, a alfabetização, em seu sentido mais literal, continua importante como sempre. Habilidades de ler, escrever e acessar informações continuam fundamentais para a participação em sociedade. A informação, porém, atravessa um processo de enormes transformações em suporte e volume. Entender como avaliar a credibilidade, relevância, confiabilidade e oportunidade das informações sempre foi importante, mas se torna cada vez mais desafiador. Parte de ser alfabetizado hoje é assumir responsabilidades pela informação que se consome, uma vez que nem sempre pode se apoiar em fontes de informações gratuitas e de fácil acesso. Hoje, qualquer pessoa, virtualmente em qualquer lugar, pode acessar, avaliar, usar, compartilhar, criar e comunicar informações instantaneamente com redes de contatos em todo o mundo. Com esta explosão de conhecimento vem a necessidade de novas habilidades, que incluem não apenas alfabetização digital e capacidade de usar a tecnologia de forma eficiente, mas também a criticidade

necessária para acessar, avaliar e usar informações de forma eficaz e ética (PERDEW, 2017, p. 101).

Encontrar conteúdo de qualidade pode exigir tempo e competências – condição relativamente nova. Como descreve o comitê de alfabetização informacional da Associação Americana de Bibliotecas em 1989,

Em última instância, pessoas alfabetizadas em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender porque dominam a organização do conhecimento, como encontrar informações e usar de forma que outras pessoas possam aprender com elas. São pessoas preparadas para a aprendizagem ao longo da vida, porque sempre podem localizar as informações necessárias para qualquer tarefa ou decisão (PERDEW, 2017, p. 99).

O conceito de alfabetização midiática e informacional não pode ser atribuído ao trabalho de um único autor, estudo ou um único fluxo de pesquisa, nem a uma única causa, como pobreza, doença, analfabetismo ou desemprego. Em vez disso, a ideia reflete uma convergência de pensamentos a partir de diversas disciplinas, setores e áreas de pesquisa. Entre estes, destacamos plano de ação internacional para a implementação da Resolução nº 56/116, em que se proclamou o período entre 2003 e 2012 como a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, com o objetivo de levar educação a todos, atribuindo à UNESCO o papel de coordenação, no incentivo e na catalisação das atividades em nível internacional no âmbito da Década. A “Resolução de Fundação” propõe uma melhoria de 50% na alfabetização de adultos, especialmente para mulheres, e acesso equitativo a educação básica e continuada para todos os adultos, plano que requer uma visão renovada da alfabetização, indo além da visão limitada do termo que prevaleceu no passado (HORTON, 2007), limitada à decodificação de letras em sons.

Cabe também, em termos acadêmicos, mencionar o clássico artigo de Paul Zurkowski¹, ex-presidente da U.S. Information Industry Association, em 1974, para a Comissão Nacional de Bibliotecas e Ciência da Informação (NCLIS), em que ele levanta a necessidade de que pessoas se tornem “alfabetizadas informacionalmente” para sobreviver e competir em uma sociedade da informação emergente.

¹ Digitalização do documento original disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

Temos ainda como fatores importantes mudanças nas definições, teorias e padrões de alfabetização/letramento², que estendeu o uso da palavra para significar mais do que apenas leitura, escrita e numeração, para outras áreas; surgem, então, ideias como "letramento digital", "alfabetização midiática", "alfabetização cultural", e assim por diante. Somam-se a isso as necessidades dos indivíduos do século XXI para enfrentar os muitos desafios significativamente diferentes daqueles do século XX, e as revoluções tecnológicas e midiáticas, que incluem o computador doméstico, dispositivos como telefones celulares e tablets, Internet banda larga, armazenamento em nuvem, wireless, dados móveis e tecnologias multimídia.

Alfabetização informacional se refere ao conjunto de habilidades, atitudes e saberes necessários para selecionar informações para resolução de problemas ou tomadas de decisão, articulando dados em termos e linguagem pesquisáveis de maneira eficiente, recuperando, interpretando, compreendendo, organizando, avaliando credibilidade, autenticidade e relevância, e comunicando-a a outros se necessário. A alfabetização informacional está intimamente ligada ao aprender a aprender e ao pensamento crítico.

Alfabetização midiática abrange todo o conhecimento necessário para utilizar tecnologias novas e antigas para ter uma relação crítica com os conteúdos da mídia em um momento em que esta constitui uma das forças mais poderosas da sociedade. Os defensores da alfabetização midiática veem no conhecimento sobre a mídia uma contribuição para participação em sociedade, cidadania ativa e desenvolvimento de competências e aprendizagem ao longo da vida, sendo necessária para garantir uma sociedade democrática. Pesquisadores da área costumam definir a alfabetização mediática baseada no acesso à mídia, em sua compreensão e seu uso ativo para criar e se expressar, o que inclui interação (como ligações para rádios, votações em enquetes, comentários em fóruns etc.), até a produção de conteúdos (HORTON, 2007). O acesso inclui o uso e hábitos de mídia: capacidade de usar funções e competência de navegação (por exemplo, mudar canais de TV/orientação de canais, navegação na Internet); competência no controle de mídia (por exemplo, usar sistemas online interativos, realizar transações bancárias na Internet); conhecimento da legislação e outros regulamentos na área (liberdade de expressão, proteção de privacidade, proteção

² Ambas referem-se ao termo do inglês *literacy*, e embora exista muita discussão teórica acerca do tema, a distinção não nos interessa nesse momento. Assim, os termos aqui aparecem como intercambiáveis, privilegiando-se o termo *alfabetização* em razão do alinhamento com as publicações da UNESCO, possivelmente maior fonte sobre o assunto no mundo e definitivamente maior fonte de produções bibliográficas para esta pesquisa.

contra "spam" etc.). Compreensão refere-se à habilidade de entender/interpretar e ter uma perspectiva e atitude crítica sobre um conteúdo (HORTON, 2007).

A história por trás do conceito composto começou na sede da UNESCO em Paris, onde a Divisão de Comunicação e Informação e a Divisão de Sociedades do Conhecimento trabalhavam em alfabetização informacional e alfabetização midiática em frentes separadas. O trabalho de ambas divisões já acontecia há alguns anos. No caso de AI, a UNESCO começou a dar atenção ao assunto por volta de 2003, quando copatrocinou o *Information Literacy Meeting of Experts*, organizado pela Comissão Nacional de Biblioteconomia e Ciência da Informação dos Estados Unidos, e o *National Forum on Information Literacy* (NFIL) em Praga, República Tcheca, onde 23 países de todos os continentes estiveram representados. Esta foi a primeira reunião da UNESCO sobre AI e provavelmente o primeiro encontro internacional para discutir sua importância e seu papel na sociedade (LAU e GRIZZLE, 2019, p. 90). A UNESCO unificou essa tradição de AI com práticas semelhantes para desenvolver padrões de competência de AM. Essa combinação de abordagens enriqueceu a estratégia da UNESCO para a AMI e os recursos relacionados (GRIZZLE, 2013). A Divisão de Liberdade de Expressão e Desenvolvimento de Mídia da UNESCO supervisionou o desenvolvimento da "Alfabetização Midiática e Informacional para professores" (WILSON; GRIZZLE; TUAZON; AKYEMPONG; CHEUNG, 2011),

[...] um trabalho pioneiro que foi olhando para o futuro, com base nas tendências atuais para a convergência de rádio, televisão, Internet, jornais, livros, arquivos digitais e bibliotecas em uma plataforma - assim, pela primeira vez, apresentando a AMI de uma maneira holística (GRIZZLE; WILSON, 2011).

A elaboração do material envolveu especialistas de várias áreas, incluindo mídia e comunicação, ciências da informação e bibliotecas, tecnologia, educação e currículo, que contribuíram com uma proposta de AMI para professores e apoiaram a proposta da UNESCO para que a AMI fosse considerada como um conceito composto e interdisciplinar. Apesar de alguma resistência das comunidades de especialistas, a UNESCO continuou comprometida com uma abordagem integrada para o desenvolvimento da AMI, uma vez que ambas divisões promovem as mesmas competências como objetivo final (LAU; GRIZZLE, 2019, p. 92).

AI e AM compartilham os objetivos de aprendizagem formar cidadãos alfabetizados em informação. No entanto, alguns especialistas argumentariam que as duas áreas diferem quanto ao meio de informação e na forma como a mídia e a informação são acessadas. O Grupo de Alfabetização da Informação do CILIP no Reino

Unido declara, em sua definição de AI recém-lançada em 2018, que "Alfabetização da informação é a capacidade de pensar criticamente e fazer julgamentos equilibrados sobre qualquer informação que encontramos e usamos. Ela nos capacita, como cidadãos, a desenvolver pontos de vista informados e nos engajar plenamente com a sociedade" (CILIP, 2018). Os defensores do AI têm tradicionalmente focado no que pode ser chamada de fontes de informação formais ou acadêmicas, como artigos de periódicos, livros e outros materiais impressos em série e monográficos. No entanto, até mesmo especialistas em AI destacam a necessidade de sair exclusivamente dos domínios de ensino superior ou da pesquisa em ambientes de trabalho formais para assumir um papel mais social e comunitário (WILSON; JOHNSON, 2014, p. 102).

Consideremos a seguinte definição proposta pela National Association of Media Literacy in the USA:

[A alfabetização midiática] é vista como uma série de competências de comunicação, incluindo a capacidade de acessar, analisar, avaliar e comunicar informações em uma variedade de formas, incluindo mensagens impressas e não impressas. A alfabetização midiática capacita as pessoas a serem pensadores críticos e produtores criativos de uma gama cada vez mais ampla de mensagens usando imagem, linguagem, e som³.

Quando comparamos as definições de ambas - alfabetização informacional e alfabetização midiática - elas se aproximam de significados muito semelhantes. MediaSmarts (2018), organização canadense de alfabetização midiática, considera que "a mídia é construída; que o público negocia o significado; que a mídia tem implicações comerciais, sociais e políticas; e que cada meio tem uma forma estética única que afeta a forma como o conteúdo é apresentado". Os princípios são "igualmente aplicáveis a assistir notícias na TV e também a pesquisar informações sobre saúde online". Em uma definição mais específica voltada para as capacidades, também afirma que "a alfabetização midiática inclui as competências necessárias para acessar a mídia em um nível básico, para analisá-la de forma crítica com base em certos conceitos-chave, para avaliá-la com base nessa análise e, por fim, produzir a própria mídia. Este processo de aprendizagem de habilidades de alfabetização midiática é a educação para a mídia". No entanto, por mais gerais e abrangentes que sejam essas definições, os meios de comunicação de massa estão no cerne da AM: redes sociais, vídeo, notícias, televisão, entre outros conteúdos multimídia. Ambos os campos abordam todos os meios de comunicação, mas suas diferenças são que a mídia principal para um campo às vezes é

³ NAMLE. **Media Literacy Defined**. Disponível em: <<https://namle.net/resources/media-literacy-defined/>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

periférica para o outro e vice-versa. O campo AM tende a incluir mídias produzidas por grandes indústrias, veículos de mídia alternativa e produtores individuais, que podem incluir cultura pop, bem como "textos" de alta cultura e podem ser avaliados por aqueles que trabalham na indústria e pelo público. Portanto, a AI é mais orientada para os recursos, pois as bibliotecas têm interesse em uma maior demanda e no uso mais eficaz de seus acervos e serviços de informação por sua comunidade - estudantes, professores e pesquisadores. É uma população que tende a dar mais peso às informações primárias no ensino ou na pesquisa. No mundo das bibliotecas, os meios de comunicação de massa tendem a receber menos atenção, principalmente no ensino superior, por serem considerados uma fonte de informação menos confiável. No entanto, Grizzle (2015) e outros especialistas mostraram que, quando tomadas a partir de perspectivas de definição e competências, IL, ML e mesmo a alfabetização digital convergem. Grizzle analisou amplas competências de alfabetização informacional, alfabetização midiática e alfabetização digital articuladas por vários especialistas e conclui que há mais concordância do que divergências sobre quais são as competências-chave. A simetria existe em quase todas as competências, embora principalmente de diferentes pontos de vista e pontos de vista com ênfases divergentes, mas convergentes (GRIZZLE, 2015, p. 111). Ainda, os desenvolvimentos tecnológicos atuais estão reduzindo cada vez mais as fronteiras entre mídia e informação, conforme definidas formalmente por ambos os campos. A mídia está cada vez mais se tornando parte dos estudos acadêmicos formais. Portanto, à medida que a nova produção digital evolui, as diferenças entre os dois campos continuam a diminuir.

Tem sido um esforço conjunto a solidificação da AMI enquanto uma área. A fusão pragmática do termo foi um apelo para que as disciplinas de alfabetização midiática e informacional, bem como alfabetização tecnológica, unissem esforços, de forma a atingir de forma mais eficaz seus objetivos comuns: desenvolver habilidades de acesso, avaliação, conhecimento e uso da informação, contribuindo em uma sociedade cada vez mais digital, independentemente do estágio de desenvolvimento nacional ou local. No centro dessa fusão conceitual estão os usuários individuais e o público em massa - os mesmos que precisam da AMI. A construção de sinergias por meio da cooperação e colaboração beneficia essas populações. A UNESCO, como principal organização global nas áreas de educação, comunicação e informação, assumiu um papel de liderança para chegar a um consenso em torno da AMI e expandir o conceito por meio de reuniões, conferências e publicações. A evolução da AMI para o estágio de consolidação se deu graças às inúmeras ações da UNESCO e de organizações profissionais e instituições de diferentes áreas, reconhecendo a intersecção de seus objetivos de aprendizagem.

A experiência de vários países sugere que a promoção e o desenvolvimento da alfabetização midiática e informacional dependem da presença de uma série de elementos interdependentes e de parcerias entre as partes interessadas. Alguns funcionarão em nível internacional, outros em nível nacional e ainda em nível local. Qualquer intervenção deve levar em conta relações e fatores específicos (FRAU-MEIGS, 2006). Na Declaração de Praga⁴, produto da reunião de especialistas em educação informacional com a organização da Comissão Nacional de Bibliotecas e Ciências da Informação dos EUA, do Fórum Nacional de Alfabetização Informacional e da UNESCO, com representantes de 23 países de todos os sete continentes, na República Tcheca, em setembro de 2003, são propostos os seguintes princípios básicos da alfabetização informacional:

- A criação de uma Sociedade da Informação é fundamental para o desenvolvimento social, cultural e econômico de nações, comunidades, instituições e indivíduos a partir do século XXI;
- A alfabetização informacional engloba o conhecimento das preocupações e necessidades humanas, e a capacidade de identificar, localizar, avaliar, organizar, criar, aplicar e comunicar informações como resposta aos seus problemas e questões; trata-se de um pré-requisito para participar efetivamente na Sociedade da Informação, e parte do direito humano básico de aprendizagem ao longo da vida.
- Alfabetização informacional, em conjunto com o acesso à informação e uso eficaz das tecnologias de informação e comunicação, desempenha um papel importante na redução das desigualdades e na promoção da tolerância e compreensão mútua através do uso da informação em contextos multiculturais.
- Os governos devem desenvolver programas interdisciplinares promovendo a alfabetização informacional como uma etapa necessária no combate à exclusão digital através da construção de uma cidadania informacional e de trabalhadores da sociedade civil eficazes e competitivos;
- A alfabetização informacional é uma preocupação para todos os setores da sociedade e deve ser adaptado por cada um às suas necessidades e contexto específicos;

⁴ A Declaração de Praga está disponível em:

<<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>>.

Acesso em: 19 ago. 2020.

- A alfabetização informacional deve ser parte integrante da educação de todos, contribuindo de forma crítica para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável do Milênio das Nações Unidas e com o respeito pela declaração universal dos direitos humanos.

Desde então, inúmeros outros encontros internacionais e documentos foram produzidos neste sentido, como a Proclamação de Alexandria (2005), as Resoluções de Patiala (Índia, 2005), as Recomendações de Ljubljana (Eslovênia, 2006), os Tópicos de Kuala Lumpur (Malásia, 2006), etc. (HORTON, 2007). A urgência de informações no que tange a saúde em meio a epidemias e pandemias, a imposição de uma educação cada vez mais mediada pelas tecnologias, a democratização do acesso à internet e redes sociais e a circulação de notícias falsas evidenciam a cada dia a emergência de ações efetivas direcionadas à alfabetização midiática e informacional não apenas dos sujeitos em idade escolar, mas ao longo da vida. Em especial, a partir de 2016, quando o fenômeno da "pós-verdade" ganha notoriedade do público ao ser considerada pelo Dicionário Oxford como a palavra do ano, após um aumento de 2 mil por cento no uso em 2015. Expressão abrangente, "pós-verdade" parece capturar o momento da história no que se refere à ofuscação dos fatos, o abandono dos padrões de evidência no raciocínio e as *fake news* que, neste momento, marcaram especialmente o plebiscito do Brexit e as eleições americanas (MCINTYRE, 2018, p. 1). McIntyre destaca que, de lá para cá, as coisas só pioraram (MCINTYRE, 2018, p. 2). O Dicionário Oxford define "pós-verdade" como "circunstâncias em que fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que os apelos à emoção e à crença pessoal" (MCINTYRE, 2018, p. 5).

A UNESCO propõe cinco leis da alfabetização midiática e informacional que podem ser bons balizadores em contextos onde este é um campo de conhecimento ainda pouco explorado. Em uma prática de historicidade, Grizzle e Singh (2016) retomam S. R. Ranganathan, renomado "antepassado" conhecido como o pai da ciência da informação e da biblioteconomia na Índia e respeitado em todo o mundo pelas Cinco Leis da Biblioteconomia. Grizzle e Singh propuseram as Cinco Leis da AMI como uma forma de oferecer novas bases e princípios para unificar informações, mídia e competências tecnológicas.

Figura 3 – Cinco Leis da AMI



Fonte: Unesco⁵.

Cada meio tem sua própria “linguagem” para comunicar um significado. A televisão, por exemplo, usa linguagens verbais e escritas, assim como as “linguagens” de imagens e sons em movimento. São linguagens no sentido de que usam códigos e convenções familiares para serem compreendidos. Como determinados tipos de música ou ângulos de câmera podem sinalizar certas emoções; uma página de jornal ou sequência de fotos se organizam baseadas um certo tipo de “gramática”. Como na linguagem verbal, se expressar nas “linguagens da mídia” envolve escolhas a partir de uma série de elementos equivalentes e combinações sintagmáticas, agregando elementos em sequências ou combinações. Como nas línguas, existem regras que podem ser violadas e outras das quais não se pode abrir mão sem prejuízo do significado

⁵ Disponível em:

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/mil_five_laws_portuguese.png>. Acesso em: 19. ago. 2020.

(FRAU-MEIGS, 2006). Analisando essas linguagens, podemos compreender melhor como a mídia funciona.

Olhar para as linguagens da mídia significa olhar para os significados, convenções e códigos. Como são estabelecidas as “regras” gramaticais da mídia? O que acontece quando eles estão quebrados? Como essas convenções e códigos operam em diferentes tipos de mídia? Compreender o funcionamento das diversas mídias é acessar e circular no mundo da informação, competência essencial não apenas para o indivíduo do século XXI, mas para toda sociedade, que, ao não endereçar a questão da alfabetização midiática e informacional, gera indivíduos, comportamentos e situações disfuncionais e prejudiciais individual e coletivamente.

A AMI é um processo cujo aprendizado não se encerra, não sendo uma atividade exclusiva daqueles que estão inseridos no sistema de ensino ou cursos livres. Os desenvolvimentos tecnológicos continuarão a influenciar a forma como as pessoas acessam, usam e compartilham informações de diferentes plataformas de mídia. A AMI é, portanto, uma oportunidade de aprendizagem contínua, bem como uma oportunidade de aprender a usar mídias e informações de maneira responsável. Por meio da AMI, as pessoas também são capazes de compartilhar suas habilidades para outras pessoas, criando a possibilidade de produção contínua, acesso e transmissão de informações de geração em geração, instrumentalizando os indivíduos para criar uma comunidade mais segura e para a cidadania.

Referências

ANDERSEN, S. **A louca dos gatos**. São Paulo: Seguinte, 2018.

FRAU-MEIGS, D. **Media education**: a kit for teachers, students, parents and professionals. Paris: UNESCO, 2007.

Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP). **CILIP Definition of Information Literacy**, 2018. Disponível em: <<https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

GRIZZLE, A. Media and Information Literacy as a Composite Concept: the UNESCO perspective. In: CARLSSON, U.; CULVER, S. H. (Eds.). **Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue**. International Clearinghouse on Children, Youth and Media, NORDICOM, Gothenburg: 2013.

GRIZZLE, A. Measuring Media and Information Literacy: Implications for the Sustainable Development Goals. In: SINGH, J; GRIZZLE, A.; YEE, S.J. e CULVER, S.H. **MILID Yearbook 2015**: Media and Information Literacy for the Sustainable Development Goals. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, NORDICOM: Gothenburg, 2015.

GRIZZLE, A.; SINGH, J. Five Laws of Media and Information Literacy as Harbinger of Human Rights. In: SINGH, J.; KERR, P.; HAMBURGER, E. (Eds.). **Media and Information Literacy**: enhancing human rights and countering radicalization and extremism, International Clearinghouse on Children, Youth and Media, NORDICOM, University of Gothenburg, Sweden, 2016.

GRIZZLE, A.; WILSON, C. (Eds.). **Media and Information Literacy Curriculum for Teachers**. UNESCO, 2011.

HORTON, F. W. **Understanding Information Literacy**: A Primer. Paris: UNESCO, 2007.

LAU, J.; GRIZZLE, A. Media and Information Literacy: Intersection and Evolution, a Brief History. In: GOLDSTEIN, S. (Ed.). **Informed Societies**: Why information literacy matters for citizenship, participation and democracy. London: Facet Publishing, 2019. p. 89-110.

MENDES, A. et al. Letramento digital e letramento acadêmico: um diálogo necessário. In: TEIXEIRA, C. S.; SOUZA, M. V. de. **Educação Fora da Caixa**: Tendências Internacionais e Perspectivas sobre a Inovação na Educação. São Paulo: Blücher, 2018.

MCINTYRE, L. **Post-truth**. Boston: MIT Press, 2018.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, v. 1, 2009. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

PERDEW, L. **Information literacy in the digital age**. Minneapolis: Abdo Publishing, 2017.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

WILSON, C.; GRIZZLE, A.; TUAZON, R.; AKYEMPONG, K.; CHEUNG, C. K. **Media and Information Literacy Curriculum for Teachers**. UNESCO, 2011.

WILSON, C.; JOHNSON, M. Media Literacy, Digital Technologies and Civic Engagement. In: CULVER, S. H.; KERR, P. **MILID Yearbook 2014**: Global Citizenship in a Digital World. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. NORDICOM: Gothenburg, 2014.

Entre fuzis e palavras: relato de prática de letramento literário em uma unidade militar

Lisiane Inchauspe de Oliveira*

Vera Lúcia Cardoso Medeiros**

Introdução

O hábito da leitura, tão comum em tempos idos, devido ao seu caráter instrutivo, informativo e recreativo, tem perdido, para outros tipos de entretenimento, um espaço precioso no cotidiano das pessoas e na prática escolar. Muitas são as vicissitudes que podem ser apontadas como fatores de mudança no comportamento leitor da sociedade em geral: a falta de preparo dos professores para uma promoção eficaz, a falta de interesse ou estímulo da família, a carência das bibliotecas escolares, o valor dos livros, ou mesmo as dificuldades escolares das crianças e jovens, que determinam a falta de entendimento dos textos, especialmente os literários. Todos esses fatores e mais alguns não elencados levam à situação atual de alunos que não leem, de professores que não se sentem preparados ou motivados para promover as leituras e, por fim, de um Brasil que pouco consome livros: dados de 2015 revelam o consumo de 1,7 livros per capita, abaixo de países com índices de pobreza maiores. Assim, muito se tem debatido no sentido de promover o aumento nos índices de leitura, especialmente no ambiente das escolas, e muitas ações têm sido desenvolvidas também por pessoas físicas ou entidades.

Este trabalho objetiva a relatar ações de promoção de letramento literário para recrutas de uma unidade militar em Bagé, RS, realizadas por meio de oficinas executadas como parte da formação da autora, à época aluna do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa - Unipampa. Organiza-se da seguinte forma: apresenta-se o projeto que propiciou a realização destas oficinas; evidenciam-se definições de letramento literário (COSSON, 2007; PAULINO; COSSON, 2009; SOUZA; COSSON, 2011) e educação não formal (GOHN, 2010); retrata-se o grupo atendido - militares; destacam-se as ações realizadas nas oficinas e, por fim, se

* Mestra em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa - Unipampa.

E-mail: lisianeoliveira@unipampa.edu.br

** Orientadora de Mestrado da autora. Professora da Universidade Federal do Pampa - Unipampa.

E-mail: veramedeiros@unipampa.edu.br

estabelece uma relação entre essas ações e o entendimento de Colomer (2007) sobre as práticas de leitura.

O estágio de docência orientada

O Mestrado Profissional em Ensino de Línguas – MPEL da Universidade Federal do Pampa- Unipampa foi criado em 2014, originando-se da demanda de três cursos de especialização ofertados no *Campus Bagé*: “Letras e Linguagens”, ofertado entre 2010 e 2012; “Leitura e Escrita”, ofertado em 2012; e especialização “Linguagem e Docência”, ofertado em 2013. O curso de Mestrado objetiva a qualificação de profissionais das áreas de Letras e Pedagogia, que atuem na educação presencial ou a distância, da educação infantil ao ensino superior e em outros espaços educativos, como escolas de idiomas; cursos preparatórios; cursos técnicos ou profissionalizantes; educação a distância; e/ou projetos de extensão, vinculados a instituições de ensino superior.

A Área de Concentração do Programa (“Linguagem e Docência”) possui duas linhas de pesquisa alinhadas com o ensino de línguas (“Leitura e Escrita nas Práticas Escolares” e “Ensino-Aprendizagem de Línguas – maternas e adicionais – em contextos múltiplos”). Entre os componentes curriculares obrigatórios, à época da aplicação pedagógica descrita a seguir, a disciplina de Estágio de Docência tinha carga horária de 45 horas e visava aprimorar a formação dos discentes, oferecendo-lhes adequado treinamento para ensino de línguas em vários contextos educacionais.

No segundo semestre de 2017, o Comandante do 25º Grupo de Artilharia de Campanha, em Bagé, RS, demonstrou interesse em ofertar aos recrutas com escolaridade mais baixa, algumas ações de reforço de conhecimentos escolares, como leitura, matemática e noções básicas de química e física. Assim, vários estudantes da Unipampa tiveram a oportunidade de trabalhar neste laboratório tão diferenciado. Assim, duas alunas do MPEL deram início ao estágio, entre elas a autora, à época mestranda, efetivando-se a promoção de letramento literário para recrutas, por meio de oficinas executadas entre setembro e dezembro de 2017, nas dependências da referida unidade.

Letramento literário

Conforme nos apresenta Colomer (2007), o ensino atual de Literatura e a prática da leitura literária estão profundamente afetados pelos interesses, ideias e hábitos dessa geração, tão distintos daqueles percebidos nas gerações anteriores. Como problemas capazes de afetar o ensino da Literatura, a autora cita: i) a emergência de um discurso tecnológico e científico; ii) o favorecimento de outros usos linguísticos em

detrimento da aprendizagem literária; e iii) o efeito do uso das tecnologias na leitura literária.

Diante do que nos traz a autora, é possível inferir que a realidade em que vivemos realmente afeta os hábitos das pessoas, em especial dos alunos, que já não valorizam a leitura como fonte de informação e lazer, porque dispõem de recursos tecnológicos modernos que apresentam outras possibilidades de pesquisa e de leitura, recursos esses que apresentam uma linguagem bastante acessível e dinâmica. Sabendo que a maioria dos jovens dispõe de pelo menos, um recurso (como o celular com acesso à internet) a autora comenta sobre os reflexos desses hábitos para a leitura literária e destaca a necessidade da promoção do letramento literário na educação básica.

Letramento é tradução do inglês *literacy*, e embora se relacione etimologicamente com as questões da escrita e da decodificação textual, neste caso pretende alcançar uma concepção maior, que transcenda as práticas escolares. O termo letramento diz respeito ao uso que fazemos da escrita em diversos âmbitos e vai além dos atos simples de ler e escrever, alcançando práticas sociais diversas, incluindo os usos que fazemos dessas capacidades para nos comunicarmos e nos relacionarmos com outras pessoas. Souza e Cosson (2011) destacam a pluralidade do termo e a extensão de seu significado para todo o processo de construção de sentido, como é o caso do letramento digital, letramento informacional ou letramento midiático, entre outros.

Inclui-se nestas possibilidades de letramentos, o letramento literário, que diferente dos demais, que buscam a construção de sentidos em uma ou outra área, possui uma relação mais estreita e mais direta com a escrita, consistindo, portanto, em uma tipologia singular. Primeiro, porque a Literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem; depois porque o letramento a partir dos textos literários conduz “ao domínio da palavra por ela mesma” (SOUZA; COSSON, 2011) e, por fim, porque demanda um processo educativo específico. Assim, ser letrado não significa o mesmo que ser alfabetizado: este é o sujeito que se apropriou da leitura e da escrita, mas não das práticas sociais que a elas se relacionam.

Assim, temos por Letramento literário, segundo Cosson (2007), a utilização do texto literário como base para a apropriação do uso social da escrita, processo que pode ocorrer na escola ou em outros ambientes propícios e que deve culminar na aquisição de uma consciência, em uma maneira própria de ver e viver o mundo fora do ambiente escolar.

Paulino e Cosson (2009, p. 67) definem letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, ou seja, um

processo que leva a dar sentido ao mundo através de palavras lidas, interpretadas e ressignificadas por nossa leitura pessoal. Esse letramento será feito por meio de questionamentos ao texto, do exame minucioso de seus significados, e do diálogo que o leitor promove entre aquele texto e outros que já conhece. Como consequência desse letramento, forma-se o repertório do leitor.

Segundo Soares (2001), existem distintos níveis de letramento, que dependem das necessidades e das demandas que se apresentam a cada indivíduo e do contexto social e cultural em que se encontra inserido. Ainda, a autora determina que existem duas categorias de letramento: uma individual e uma social. A categoria individual tem relação com as habilidades cognitivas e metacognitivas do sujeito e inclui:

[...] habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 2001, p. 69).

No que tange à categoria social, o letramento diz respeito ao uso que o sujeito faz de suas habilidades de leitura e escrita em um determinado contexto social e à relação entre essas habilidades e as práticas sociais.

Segundo nos apresenta Cosson (2007), a Literatura é uma experiência a ser realizada, um exercício que permite-nos vivenciar outras vidas, sabores e cores humanas, por meio da linguagem. Quando lemos, incorporamos o outro, mas mesmo rompendo limites de espaço e tempo, não deixamos de ser nós mesmos. Essa vivência humana tão rica que é a leitura e que nos possibilita alcançar outros mundos, experienciar a compreensão do outro sem, no entanto, romper com aquilo que somos, precisa ter e manter o lugar de destaque. Neste sentido, o professor/facilitador deve estar ciente da necessária promoção de um Letramento literário eficiente.

Cosson afirma que o lugar da literatura na escola passa por um momento de grande dificuldade e que se mantém apenas pela tradição escolar. Como determinantes dessa problemática, estão as mais diversas causas: a aproximação da disciplina Literatura com a História, uma vez que classifica autores e obras em uma linha de tempo segundo características de cada período; a tipologia de textos utilizados em sala de aula, que tem substituído as obras literárias por textos de mais fácil acesso; a substituição da leitura literária por outros artefatos culturais contemporâneos; a crença de alguns

docentes de que a Literatura já não tem razão de ser neste século, que encontra uma sociedade com características tão distintas das anteriores, entre outras.

Diante desses inconvenientes, outra situação que surge requer atenção: a forma como a Literatura é ensinada na escola. Ocorre que no Ensino Fundamental a leitura literária deu lugar ao contato com uma vasta gama de textos de todos os tipos, que em comum têm o fato de serem contemporâneos, curtos e “divertidos” (COSSON, 2007, p. 21) e que consideram mais o gosto do professor e do aluno e a aproximação com a Gramática normativa, do que a necessidade de formar um leitor literário. Assim, a Literatura ganha um caráter bastante extenso e termina por abarcar qualquer texto que se entenda como próximo da ficção e da poesia. Predomina aqui a utilização do livro didático como uma escora: utilizam-se os textos de todos os tipos que ali se encontram, dando-se preferência às crônicas, por suas características de pequena extensão e temáticas do cotidiano, e recebe-se do aluno uma resposta instantânea e simples, sem que se aprofunde um debate sobre o que se leu e de forma a simplesmente retomar o conteúdo do texto ou recontá-lo de maneira personalizada. A crítica de Cosson recai também sobre a utilização das fichas de leitura, instrumentos que, por seu caráter de sistematização de dados, cerceia a criatividade e poda “o prazer da leitura” (COSSON, 2007, p. 22).

Já no Ensino Médio, além de constituir uma disciplina à parte, dissociada muitas vezes do ensino das Línguas, percebe-se que a Literatura assume um caráter mais histórico e estático, inclusive deixando de lado a própria leitura. Neste momento, a sistematização da Literatura Brasileira apresenta as obras divididas por períodos e traz apenas trechos de textos como exemplos comprobatórios da justeza da classificação. Quando há a realização de uma leitura completa, geralmente se utiliza o molde apresentado no ensino fundamental, ou seja, visa-se à elaboração de resumos ou fichas que servem apenas para comprovação da atividade, sem que se promova um debate ou se oportunize a reflexão sobre a obra.

Ademais, Cosson (2007) enfatiza que nos dois casos, tendo o professor intenção de levar o aluno a ler, tem-se notado a preferência pelo que se mostra mais prático, ou seja, o texto canônico, com sua linguagem mais rebuscada e temáticas características, é subaproveitado ou mesmo relegado ao esquecimento no sentido de que não contribuiria para o ensino da Língua e nem seria atraente para os alunos.

A mudança social que a tecnologia tem provocado também influencia diretamente no ensino da Literatura e na formação de leitores. Sob a justificativa de que não é possível negar a importância e a atração gerada outros suportes, que não o livro, como é o caso de computadores, smartphones, celulares e a própria televisão, o conteúdo

passa a ser apresentado por meio de vídeos, séries e filmes. Esses suportes teriam maior apelo e atingiriam com maior intensidade o espectador, de forma que a escrita não mais seria necessária na mediação entre a obra e o leitor. Assim, a cultura contemporânea vem assumindo o lugar da leitura literária.

Pensando nisso é que Cosson afirma que o ensino da Literatura nos dois níveis de ensino oscila entre os dois extremos: a pretensa necessidade de dominar-se dados sobre a Literatura e o entendimento de que é preciso ler simplesmente e qualquer leitura é importante. Segundo o autor, estamos diante da “falência do ensino da Literatura” (COSSON, 2007, p. 23), cuja função de construir e reconstruir a palavra deu lugar a atividades consideradas mais práticas e mais aplicáveis no cotidiano moderno. Assim, é preciso pensar sobre a necessidade de reorganizar e transformar a prática docente conteudística, a fim de que se oportunize aos alunos uma experiência de leitura a ser compartilhada e enriquecida com informações que extrapolem o campo literário, inclusive.

As causas dessas vicissitudes podem estar no despreparo dos professores:

Depois, falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige (COSSON, 2007, p. 23).

Assim, o profissional que trabalha com a leitura deve ter em mente que ela, e não as metódicas informações históricas, a crítica ou a teoria literária, deve ser o centro das atividades. Da mesma forma, não basta propor a leitura como um prazer e deixar de lado uma necessária sistematização: ou seja, é preciso compreender o papel da Literatura na escola e organizar a atividade segundo o que se pretende como objetivos de formação do aluno. Enfim, o letramento literário constitui uma prática social e, como tal, uma responsabilidade da escola ou, neste caso, dos profissionais que ofertam atividades de letramento literário em ambientes não formais de aprendizagem.

Educação não formal

As políticas educacionais brasileiras têm ampliado a dimensão física da educação, bem como suas possibilidades. Nos anos 1980, os movimentos sociais, com seus métodos próprios, e as intervenções para alfabetização de jovens e adultos encontraram espaço fora dos ambientes tradicionais e formais de aprendizagem. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, afirma que a educação se desenvolve em variados espaços, estendendo o debate sobre a

educação não formal. Ainda, Gohn (2010) cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia que, em 2006, traziam a afirmação de que a educação não formal também fazia parte do campo de atuação do pedagogo, o que influenciou outros cursos a inserir disciplinas relacionadas com as práticas de educação no campo social em seus currículos.

Para Gohn (2010), temos então a educação formal, a educação não formal e a educação informal. A educação formal é aquela que ocorre no ambiente territorial da escola, é guiada por normas e regulamentos e se efetiva pela orientação de currículos. A educação não formal está ligada a um aprendizado espontâneo, à figura de um educador social solidário e atento aos interesses e necessidades da comunidade. Já a educação informal abrange processos de socialização que se desenrolam no âmbito intra e extrafamiliar.

Segundo o entendimento de Gohn, a educação não formal possibilita a formação de sujeitos autônomos e emancipados, frutos de uma formação cidadã. Assim, pode-se classificar a iniciativa de promover o letramento literário na unidade militar como uma prática de educação não formal, pois ocorre fora dos limites físicos da escola, não é orientada por um currículo estável e atende a um grupo que vive em desvantagem social, no caso, recrutas com baixa escolaridade, o que dificulta a permanência no Exército bem como diminui as possibilidades de trabalho fora dele.

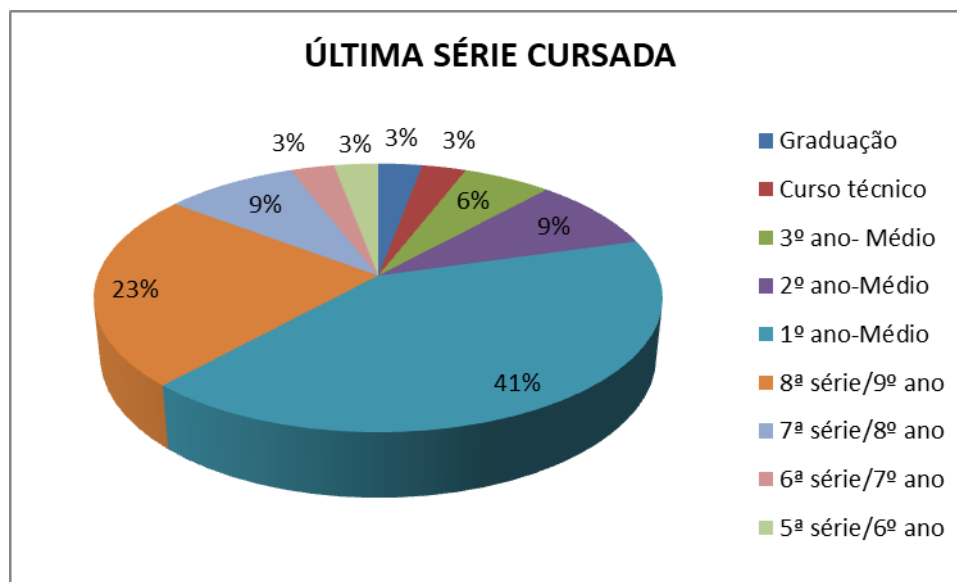
Os alunos

Os alunos participantes das atividades do projeto eram recrutas de uma unidade militar da cidade de Bagé, RS, sendo dois grupos de 20 alunos cada, separados por subunidades. Sobre este fato, relatou um dos oficiais responsáveis pelo acompanhamento das atividades que a escolha dos soldados para essas subunidades levava em consideração a escolaridade. Assim, o primeiro grupo, que estava ligado ao Comando e deveria atuar mais especificamente em atividades administrativas ou que exigissem maior conhecimento, apresentou maior escolaridade. O segundo grupo, soldados a quem se atribuíram as atividades mais práticas, como as de oficina mecânica e limpeza, apresentavam menor escolaridade. Esse fator impactou nas atividades, visto que o primeiro grupo mostrou-se mais participativo e com maior facilidade que o segundo.

Considerando-se a escolaridade dos dois grupos, temos um aluno cursando graduação em instituição privada, um aluno que deixou os estudos no ensino técnico integrado em instituição pública, 19 alunos com ensino médio completo ou incompleto

e 13 alunos com ensino fundamental completo ou incompleto, todos oriundos de instituições públicas, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Porcentagem de escolarização do grupo

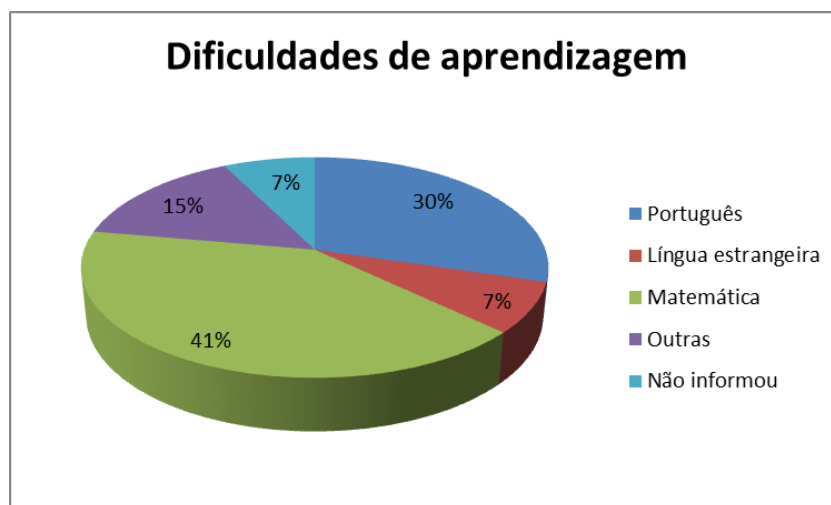


Fonte: As autoras (2021).

Quando questionados sobre suas experiências escolares, 29 alunos relataram ter sido reprovados uma ou mais vezes, 3 nunca foram reprovados e dois não responderam. Desses, 25 alunos relataram ter algum tipo de dificuldade de aprendizagem e dois não opinaram. Temos então, apenas 7 que não revelaram nenhum tipo de dificuldade. É importante sobrelevar que 4 alunos informaram como dificuldades a falta de concentração, a falta de entendimento e a falta de memorização dos conteúdos. Sobre as disciplinas apontadas¹, temos:

¹ Alguns alunos apontaram mais de uma disciplina.

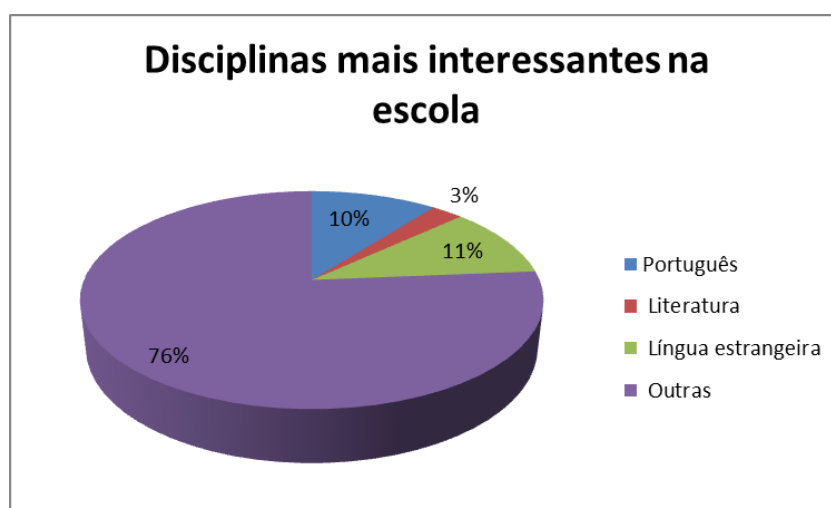
Gráfico 2 – Disciplinas apontadas como dificuldade



Fonte: As autoras (2021).

O gráfico a seguir demonstra as respostas dadas a outro questionamento direcionado aos alunos, que trazia: “Quais disciplinas pareciam mais interessantes na escola? Por quê?”. Como resultados² temos que apenas 4 alunos sinalizaram a Língua Portuguesa, 1 apontou a Literatura e outros 4 indicaram a Língua estrangeira.

Gráfico 3 – Disciplinas apontadas como as mais interessantes na escola



Fonte: As autoras (2021).

² Alguns alunos apontaram mais de uma disciplina.

Também os alunos foram questionados sobre o contrário: À pergunta “Quais disciplinas pareciam menos interessantes na escola? Por quê?” tivemos 10 apontamentos para Português³, 4 para Língua estrangeira e 29 apontamentos para outras disciplinas. A Literatura não foi lembrada nas respostas a essa questão.

Gráfico 4 – Disciplinas apontadas como as menos interessantes na escola



Fonte: As autoras (2021).

Os militares foram questionados sobre estímulos recebidos da família para completar os estudos. A pretensão era compreender por que tantos alunos abandonaram a escola. As respostas mostraram que a baixa escolaridade, na maioria dos casos, não está ligada à falta de incentivo. Da totalidade de questionários respondida, 32 alunos disseram que receberam estímulo, um respondeu que não e um não respondeu. Como principais incentivadores foram citados os pais (ou apenas a mãe), avós e namoradas. Como fatores para abandono dos estudos foram citados a necessidade de trabalhar ou preferência pelo trabalho, o desestímulo frente às dificuldades de aprendizagem e a falta de gosto pelos estudos. Interessante relato diz que apesar do estímulo dado, a família não auxiliava nas tarefas, nem provia as necessidades.

³ Alguns alunos apontaram mais de uma disciplina.

Sobre a relação com a leitura, apenas 5 alunos relataram ter gosto pela leitura, ler habitualmente ou eventualmente. Os demais, 29 alunos, disseram não gostar, não ler ou ler pouco frequentemente. Interessante trazer os apontamentos dos alunos a respeito das leituras que costumavam realizar. Um aluno relatou que lia apenas os textos disponíveis no *facebook* ou no *whatsapp*, outro relatou que lê notícias online e alguns livros de fantasia, porém a leitura literária não foi citada como opção.

Quando perguntados sobre leituras realizadas, 16 alunos responderam que já haviam feito leituras, 16 disseram não lembrar, não saber ou relataram não ter realizado nenhum tipo de leitura e 2 não responderam. Entre as leituras sinalizadas como realizadas, os alunos citaram de forma geral notícias, textos de livros didáticos de Língua portuguesa, livros de poesia e comédia, livros sobre o exército, livros sobre vampiros e títulos contemporâneos como Harry Potter, O Senhor dos anéis, Matrix, Game of Thrones e O menino do pijama listrado. Títulos clássicos como Dom Quixote, O Rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda, A Divina Comédia, Odisseia e Fausto foram sinalizados como lidos pelos dois alunos com maior escolaridade. Entre as leituras apontadas como interesse, os alunos citaram as obras do autor Stephen King, a série 50 tons de cinza e, de forma geral, histórias de ação, histórias antigas e histórias de guerra.

A aplicação

A aplicação do projeto ocorreu entre os meses de setembro e dezembro de 2017, em aulas semanais com 90 minutos de duração com cada grupo, excetuando-se as semanas em que houve saídas dos militares para suas atividades de campo. No total realizaram-se sete oficinas.

Inicialmente, os alunos demonstraram interesse pelas oficinas, fato que pode ser constatado nas respostas dadas à questão que perguntava a opinião sobre a atividade, presente no primeiro questionário aplicado. Dos 34 presentes, 31 alunos opinaram que a realização das oficinas seria uma boa oportunidade para reforçar ou relembrar conhecimentos, praticar leitura, estimular para a retomada dos estudos, adquirir novos conhecimentos, se preparar para concursos e vestibulares. Um aluno comentou que não achava interessante, porque considerava a leitura enfadonha. Dois alunos não opinaram.

A seleção dos textos utilizados nas oficinas baseou-se nos interesses apontados no primeiro questionário aplicado pela estagiária com a turma. Foram sinalizados gostos pessoais referentes a esportes, a músicas e filmes. Um aluno sinalizou o gosto pelas lides campeiras. Nenhum elencou a leitura como interesse. Assim, foram

selecionados textos literários de humor, de mistério, regionais, textos relacionados às temáticas atuais e poesias. Os textos literários apresentados foram: A fábula do Imperador chinês (conto); O analista de Bagé (Luís Fernando Veríssimo - crônicas humorísticas); poesias de Manuel Bandeira; O Tempo e o Vento (Érico Veríssimo - trecho de romance); O cortiço (Aluísio de Azevedo - trecho de romance); Venha ver o pôr do sol (Lygia Fagundes Telles - conto de mistério) e A moça tecelã (Marina Colasanti - conto).

Os encontros ocorreram em espaço cedido pela unidade militar, uma sala ampla com classes escolares, quadro branco, um notebook ligado à internet via cabo de rede e um projetor. As atividades aconteceram em horário de expediente. Sobre esse fato, alguns militares relataram dificuldades em conciliar o horário das oficinas com determinados afazeres, como as “horas” (momento em que estão escalados para as guardas em dias que se encontram “de serviço”) ou com a saída do serviço (os alunos permaneciam na guarda à noite e na manhã seguinte apresentavam cansaço durante as atividades).

As aulas seguiam roteiros pré-estabelecidos que envolviam leitura individual, leitura expressiva pela estagiária, compreensão e interpretação do texto. Além desses itens, outros eram agregados no sentido de motivar os alunos, despertar o interesse e apresentar elementos extratextuais que permitissem o melhor entendimento daquilo que foi lido. Assim, agregaram-se histórias em quadrinhos, vídeos, notícias e músicas, desde clássicos como Adiós, Nonino e Por una cabeza até funk e rap.

Figura 1 – Aspectos da sala disponibilizada para as oficinas



Fonte: As autoras⁴.

Análise das atividades realizadas – dialogando com Colomer

Corroborando com o que afirma Colomer (2007), as respostas dadas à questão do primeiro questionário aplicado demonstram que a leitura literária perdeu espaço entre os interesses da geração atual, que dispõe de meios mais modernos e atraentes para buscar informação e entretenimento. A autora cita a emergência de um discurso tecnológico e científico, bem como o efeito do uso das tecnologias na sala de aula como reveses para a leitura. Em resposta a essa afirmação, a maioria dos militares revela ler apenas textos encontrados em redes sociais e a preferência por assistir a filmes ou praticar esportes ao invés de ler. Levando em consideração essa realidade e o entendimento de que é preciso aproveitar os interesses no planejamento das aulas, optou-se por apresentar aos alunos vídeos ou músicas que tivessem relação com os textos, de forma a despertar a curiosidade e deixar os encontros mais atraentes e menos monótonos. Esses recursos foram utilizados no terceiro encontro, cujo tema eram poemas de Manuel Bandeira. Foram apresentados uma versão musicada de Desencanto⁵ (em estilo violão e voz, por João Prado) e dois vídeos de tangos (uma

⁴ Descrição da imagem: Sala de estudo com piso e paredes claros, mesas e cadeiras escolares dispostas em filas. Três janelas envidraçadas, com cortinas de blackout. Onze militares, de costas, devidamente fardados estão realizando leitura individual. Ao fundo, um quadro de vinil, em que está projetado um slide.

⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LECeilwflD8>>.

apresentação de André Rieu, Carlos Buono & The Johann Strauss Orchestra interpretando *Adiós, Nonino*, de Astor Piazzolla⁶; e um trecho do filme *Perfume de Mulher*⁷, onde o personagem principal, interpretado por Al Pacino dança Por uma cabeça, de Carlos Gardel, em um restaurante. Estes últimos como base para a compreensão do elemento presente em *Pneumotórax*: “a única coisa a fazer é tocar um tango argentino”). Nesta aula, quando informados sobre a apresentação dos vídeos, a maioria afirmou não ter conhecimento ou hábito de ouvir música clássica e alguns gracejaram comentando que a música ia fazê-los “torar” (gíria militar que significa dormir). É inteligível que para aquela turma, essas manifestações artísticas eram vistas como enfadonhas. Com a apresentação do vídeo da Orquestra, os alunos reagiram muito bem, ficaram atentos e boquiabertos e faziam comentários entre si, sendo possível perceber que conseguiram entender e vivenciar as emoções e a tragicidade expressas nos tangos, para entender a fala do médico no trecho da poesia. Na apresentação do vídeo com o casal dançando tango, o interesse dos alunos continuou aparente. Os comentários e interjeições continuaram mostrando a eficácia do recurso e a alegria da descoberta dos alunos. Os alunos classificaram os vídeos como “lindos” e “muito bons”. Quando questionados sobre que tipos de emoções sentiram, relataram: “principalmente paixão”, “tristeza”, “medo”, “alegria”, “amor”. Assim, pode-se inferir que estavam mais sensibilizados e preparados para as leituras.

Colomer (2007) destaca que a prática da leitura literária deve ser pensada e organizada em quatro modos diferentes, interligados entre si: Ler sozinho, ler com os outros, expandir e ler com os especialistas.

Com o estímulo ao ato de ler sozinho, pretende-se o desenvolvimento da competência leitora. Livros e textos quando adequadamente lidos levam ao aperfeiçoamento da leitura e podem auxiliar na formação do bom leitor. Pensando na assertiva da autora, em todos os encontros o primeiro contato dos alunos com o texto selecionado era individual.

O segundo modo de leitura proposto por Colomer - ler com os demais - visa ao estabelecimento de um ambiente compartilhado de leitura e de debate coletivo. Considerando o entendimento da autora e as manifestações dos alunos nos questionários, onde relataram sua preferência por trabalhos em grupo, a partir do quinto encontro foi oportunizado um espaço para debate e interpretação do texto em duplas. Apesar da inquietação da professora sobre o comportamento dos alunos nesta

⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wyRpAat5oz0>>.

⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I-p7TcDKJpo>>.

disposição e a possibilidade de desorganização da ordem estabelecida, a atividade mostrou-se extremamente tranquila e produtiva, originando uma maior participação dos alunos no momento das exposições orais durante o debate com a professora. Um aluno relatou que a troca de informações entre colegas fez com que se sentisse mais seguro para expor suas respostas.

Expandir é o terceiro modo de leitura apresentado pela autora. A leitura está presente no cotidiano e pode estabelecer ligação com atividades variadas, especialmente nos ambientes escolares, sejam formais ou não. Um tema atual, uma notícia, uma música podem estabelecer um diálogo com um romance histórico; a leitura de poemas pode servir de base para a reflexão, a escrita e a reescrita. A expansão ocorreu nas oficinas com a inserção de notícias, quadrinhos, vídeos, músicas e com a retomada dos textos, de forma a se estabelecer relações entre alguns deles.

Por fim, Colomer defende que é preciso ler com os especialistas, ou seja, realizar uma construção pessoal do sentido mediada por profissional habilitado, capaz de auxiliar com segurança nas interpretações e proporcionar a relação e o acesso ao conhecimento de saberes exteriores. Aqui, encaixa-se o trabalho da estagiária/mestranda, no sentido de planejar e executar as aulas de forma atraente e acessível para o nível daqueles alunos, incentivando a reflexão e o aprofundamento nas leituras e temas afetos, bem como a participação e o compartilhamento de ideias e opiniões. Os relatos presentes nos questionários pós-teste apontam o atingimento deste último modo proposto por Colomer: “as explicações da professora foram claras e interessantes”; “tirava todas as dúvidas”; “fez aprender mais sobre leitura e ter mais atenção”; “a professora se aprofundou no assunto e deu explicação perfeita”; “vou levar para o resto da vida o que aprendi nas aulas e sou grato”; “sempre explicando e pedindo nossas opiniões, fazendo com que a gente entendesse melhor o texto”; “facilitava o entendimento dos textos”.

Conclusões

A despeito da baixa escolaridade e das dificuldades relatadas, é relevante comentar que a retomada dos estudos e uma boa formação fazem parte dos planos desses rapazes. Como os jovens da idade, os militares sinalizaram em suas respostas ao primeiro questionário muitos sonhos e desejos para o futuro: ser feliz, ser alguém, voltar a estudar, seguir a carreira militar, cursar a faculdade, tornar-se alguém melhor, casar, formar família, ter uma vida estruturada, ser bem sucedido e ajudar os pais. Esses desejos tão verdadeiros expressos no papel mostram a relevância das ações educativas

em ambientes não formais de aprendizagem e a necessidade de se repensar o papel das Instituições brasileiras no sentido de ofertar essas oportunidades.

Apesar do estranhamento causado pela proposta, de se ofertar uma ação educativa dentro de uma unidade militar, de forma concomitante com as peculiares atividades ali realizadas, é possível perceber que houve um despertar, uma ampliação dos interesses dos alunos militares sobre a leitura literária.

Referências

COLOMER, T. **Andar entre livros**. Global Editora, 2007.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. 104 p.

O GLOBO. **Ministro da Cultura diz que baixo índice de leitura no Brasil 'é uma vergonha'**. 30 de junho de 2015. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/ministro-da-cultura-diz-que-baixo-indice-de-leitura-no-brasil-uma-vergonha-16606376>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In EVANGELISTA, A.; BRINA, H.; MACHADO, M. Z. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.

SOUZA, R.; COSSON, R. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. Acervo digital da Universidade Estadual Paulista - Unesp. Agosto de 2011. Disponível em <<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>>. Acesso em: 26 dez. 2017.

A experiência da virtualização das aulas na perspectiva dos aprendentes do curso de Direito do Centro Universitário da Região da Campanha

José Heitor de Souza Gularte*

Ana Cristina da Silva Rodrigues**

O contexto da Pandemia da COVID 19 trouxe inúmeras complexidades aos processos de gestão social de forma geral e da educação de forma especial. A necessidade de distanciamento social, sobretudo nos cenários educacionais, atinge os processos de planejamento, avaliação, ensino e aprendizagem de forma extremamente peculiar, repercutindo significativamente nas práticas pedagógicas em todos os níveis da educação. Desta forma, as práticas pedagógicas na educação superior são afetadas pela incorporação da chamada “virtualização” das aulas. Inúmeros são os fatores que nos levam a refletir sobre tais propostas de ensino, entre elas: a formação dos professores, as condições de acesso à internet e o uso das diferentes tecnologias por parte de professores e estudantes, as condições de aprendizagem proporcionadas pela adoção destas alternativas entre tantas outras.

Assim, ao pensar sobre pesquisa tendo como mote as metodologias ativas, é fundamental avaliar as percepções dos estudantes a respeito da realização das aulas de forma virtual. Voltar o olhar sobre as perspectivas dos estudantes constrói um processo de análise importante para reavaliar ofertas educacionais, propostas metodológicas, processos avaliativos e efetivo aproveitamento pelos acadêmicos garantindo a inclusão nos processos educativos e a formação de profissionais com compromisso e competência. Sendo assim, a presente pesquisa teve como objetivos:

* Bacharel em Direito, Mestrando em Ensino - Unipampa, docente nos Cursos de Direito e Comunicação Social - Publicidade e Propaganda e Jornalismo - URCAMP.

E-mail: gularteheitor@gmail.com

** Doutora em Educação, professora permanente do Mestrado em Ensino - Campus Bagé Unipampa e do Mestrado Profissional em Educação - Campus Jaguarão.

E-mail: anacristina@unipampa.edu.br

Objetivo geral:

- Analisar o nível de satisfação dos acadêmicos do Curso de Direito da URCAMP, Campus de Bagé, RS, com o processo de virtualização das aulas, a partir da declaração da suspensão das aulas presenciais pela pandemia do COVID-19;

Objetivos específicos:

- Identificar o formato adotado pelo Curso de Direito da URCAMP no processo de virtualização das aulas, explicitando as ferramentas utilizadas para realização das mesmas;
- Distinguir a virtualização das aulas do formato EAD- ensino à distância;
- Verificar os aspectos positivos e negativos apontados pelos aprendentes na experiência de virtualização das aulas.

Problemática da pesquisa

Com a suspensão das aulas presenciais a partir da pandemia do COVID-19 a URCAMP - Instituição de Ensino Superior optou pela continuidade do semestre letivo, com a virtualização das aulas. O semestre letivo prosseguiu nessa Instituição, com a adoção de aulas em caráter remoto. Quer-se com o presente estudo identificar e compreender qual o nível de satisfação dos aprendentes com essa modalidade de aula quanto ao seu formato e a percepção dos mesmos quanto à contribuição dessa modalidade no processo de aprendizagem?

Durante o período de isolamento social definido a partir do cenário da pandemia a URCAMP adotou a virtualização total de todas as aulas com a utilização da plataforma Moodle, desenvolvendo atividades síncronas e assíncronas. Também foram organizados grupos de *whatsapp* para o contato mais próximo com os estudantes. Na plataforma Moodle foram utilizados vários dos recursos disponíveis, como vídeos, tarefas, glossários, podcast e arquivos. Além disso, foi possível a vinculação do *meet* a plataforma. Para os professores e alunos com tradição nas aulas presenciais como no curso de Direito foi, sem dúvida, um momento de grande desafio.

Para identificar este nível de satisfação dos aprendentes partiu-se das hipótese que os alunos entendem como satisfatória a experiência da virtualização das aulas, especialmente porque estão bastante familiarizados com as relações estabelecidas neste formato, quando estão inseridos em um mundo virtualizado, no cenário da globalização, não entendem como positivo o processo de virtualização das aulas porque

ainda há diversas limitações no acesso à internet, computadores (notebooks, celulares) que contribuem para uma diminuição da qualidade das aulas virtualizadas, portanto conseguem identificar aspectos positivos e negativos no processo de virtualização das aulas. Por fim, que os professores em geral não têm formação específica para a virtualização das aulas, o que pode comprometer a metodologia e por consequência a aprendizagem dos estudantes.

A partir destas hipóteses iniciais é necessária a distinção entre o processo de virtualização das aulas adotada como medida para o desenvolvimento das atividades de forma remota emergencial, das propostas organizadas na modalidade de educação à distância.

De acordo com Couto, Couto e Cruz (2020. p. 206),

Em experiências de pandemias passadas ficar em casa era um se resguardar rigoroso e penoso. O nosso isolamento social em andamento na Pandemia da Covid-19 tem uma natureza distinta. Nossas casas já não nos isolam do mundo. Ao contrário, com os muitos recursos e meios de comunicação em rede, nossas casas se tornaram encruzilhadas eletrônicas, são máquinas de mobilidade (VIRILIO, 2000). Então, estar em casa, agora, significa circular aceleradamente pelos ambientes do ciberespaço. Desse modo, quando usamos a expressão isolamento social, na verdade, estamos nos referindo a isolamento físico (HENRIQUE, 2020). Sem os contatos físicos, restou a nossa condição técnica para a vida online (PRECIADO, 2020).

Neste sentido é que tratamos na presente pesquisa dos novos modos de agir pedagogicamente a partir do distanciamento físico, mas não do distanciamento social e acadêmico. Ao contrário, com todas as medidas de virtualização buscou-se exatamente maior proximidade e interação com os aprendentes.

A Educação à distância por outro lado trata-se de modalidade específica de educação planejada e organizada para ocorrer totalmente à distância, geralmente com a presença de tutores, recursos audiovisuais planejados previamente e uso de tecnologias variadas. Na virtualização realizada para o atendimento emergencial, as aulas normalmente são ao vivo com professores e estudantes online no mesmo dia e horário das aulas presenciais, tratando-se de um ensino remoto praticado com o uso de tecnologias, mas com os mesmos padrões e princípios do modelo tradicional. No caso em questão ainda foi adotado um ambiente de aprendizagem, mesmo que não tenha se explorado toda sua potencialidade.

Ademais, acrescido ao desafio do planejamento e adequação das aulas para seu desenvolvimento remoto, a proposta da instituição URCAMP já encontra-se voltada para a implementação de metodologias ativas e novas formas de ensino e de aprendizagem.

Metodologia

A proposta se caracteriza por análise qualitativa, em uma pesquisa descritiva, partindo de um método de abordagem dedutivo, com técnicas de pesquisa de revisão bibliográfica (ZAMBAM; BOFF; LIPPSTEIN, 2013, p. 90) e pesquisa de campo com utilização de questionários. Para este estudo exploratório foram aplicados questionários (em anexo) para os alunos do curso de Direito da URCAMP, buscando identificar qual a impressão dos mesmos sobre as aulas em caráter virtual e a contribuição destas no processo de aprendizagem. Para a aplicação dos questionários foi utilizada a ferramenta do *Google forms* e tendo sido bastante incentivada a participação no preenchimento dos formulários nos encontros virtuais de aula.

De acordo com Gil (1999, p. 121),

[...] pode-se definir questionário como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente e passado etc.

O questionário serve também para que o participante reflita sobre temas abordados, trazendo uma melhor compreensão do assunto, levando a refletir e formular ideias, pontuando o que julga primordial dentro do contexto explorado.

O questionário neste contexto de levantamento de dados representa um instrumento objetivo e confiável para se compreender a percepção dos aprendentes objetivo principal desta investigação.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 201-202), existem vantagens e desvantagens na utilização do questionário como instrumento de coleta de dados:

Vantagens:

- a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados.
- b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente.
- c) Abrange uma área geográfica mais ampla.

- d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo.
- e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas.
- f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.
- g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas.
- h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador.
- i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável.
- j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.
- l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Desvantagens:

- a) Percentagem pequena dos questionários que voltam.
- b) Grande número de perguntas sem respostas.
- c) Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas.
- d) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas.
- e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente.
- f) Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra.
- g) A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização.
- h) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação.
- i) Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões.
- j) Exige um universo mais homogêneo.

Resultados e discussão

O questionário foi enviado no segundo semestre letivo de 2020 para um universo de quatro turmas, totalizando em média 130 alunos. Foram respondidos 63 questionários predominantemente por alunos do oitavo semestre do curso.

O instrumento era composto pelas seguintes questões (a íntegra do questionário encontra-se no Anexo I) as quais buscavam traçar o perfil do acesso aos estudantes a internet e aos equipamentos, bem como avaliar as condições pedagógicas para aprendizagem durante a experiência com as aulas virtuais:

- 1) Quais equipamentos possui em casa (Desktop, Notebook, Netbook, Smartphone e/ou Tablet)?
- 2) Dos equipamentos que possui são de uso individual ou compartilha com outras pessoas?
- 3) Se compartilha, com quem e como tem sido a divisão do tempo de uso?
- 4) Possui acesso a rede de internet? Se sim, qual tipo de conexão?

- 5) Como classifica a conexão (Muito boa – Boa – Ruim – Péssima)?
- 6) Quais componentes você está cursando neste semestre de forma virtual?
- 7) Como você considera sua aprendizagem durante esta experiência? (múltipla resposta)
- 8) Quais as principais limitações em relação a esta experiência pedagógica? (múltipla resposta)
- 9) Quais as dificuldades que você percebe na avaliação da aprendizagem de forma virtual?
- 10) Você considera válida esta alternativa de ensino virtual para suprir as necessidades educativas durante o período de isolamento social provocadas pela Pandemia da COVID 19? Comente.

O índice de participação dos alunos foi considerado satisfatório, aproximadamente 50%, tendo em vista que a média de devoluções de pesquisas disparadas de forma online por e-mail é de 34% segundo Ayaila (2020).

Vários respondentes optaram por não colocar o e-mail para evitar duplicação das respostas. Acredita-se que a preocupação com o anonimato seja um fator que influencia no preenchimento deste item.

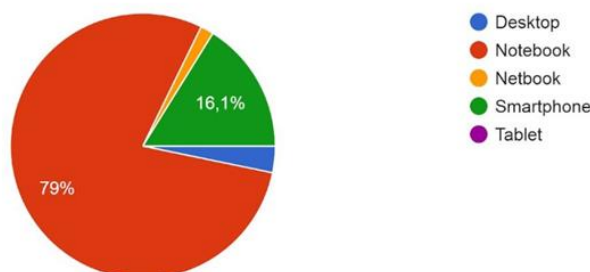
Quanto à caracterização dos estudantes é importante destacar que todos os participantes já tem um grau significativo de experiência acadêmica com as atividades presenciais, tendo em vista que a maioria são estudantes do oitavo semestre.

Dos 63 questionários acessados, 61 sujeitos responderam a segunda questão, sendo 36 alunos do oitavo semestre, perfazendo 57,9% das respostas, 16 alunos do quinto semestre correspondendo 26,1% e 9 alunos do sexto semestre, o equivalente a 14,7% dos respondentes.

Em relação ao primeiro bloco de questões relativas ao acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos observa-se que a amostra se caracteriza como tendo facilidade de acesso à rede e aos equipamentos. A grande maioria tem seu notebook pessoal, um bom acesso a internet sendo um bom percentual com acesso à fibra óptica e/ou internet banda larga. Conforme se observa nos gráficos a seguir.

Gráfico 1 – Equipamentos que possuem

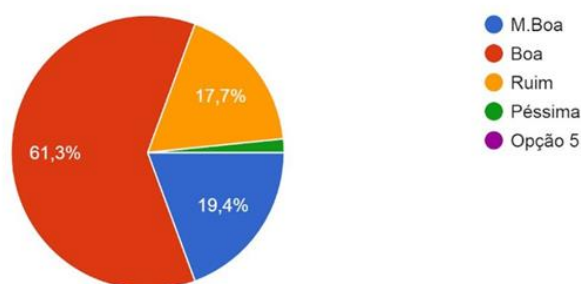
1) Quais equipamentos possui em casa (Desktop, Notebook, Netbook, Smartphone e/ou Tablet)?
62 respostas



Fonte: Os autores (2021).

Gráfico 2 – Qualidade da conexão

5) Como classifica a conexão (Muito boa – Boa – Ruim – Péssima)?
62 respostas



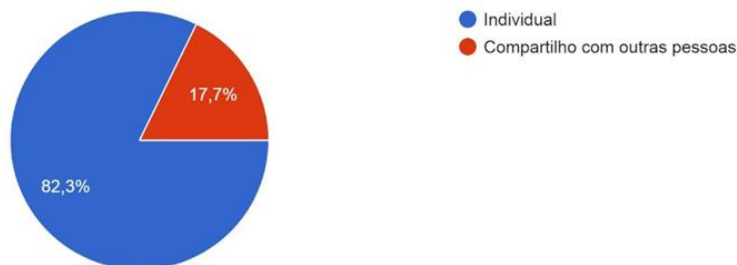
Fonte: Os autores (2021).

Tal realidade nos faz inferir sobre maior facilidade dos aprendentes da URCAMP nos processos de aprendizagem de forma virtual, além de caracterizarem um perfil com bom nível de experiência acadêmica, uma relativa autonomia no desenvolvimento das atividades, tem acesso e dominam os principais instrumentos colocados à disposição para as aulas virtuais durante o distanciamento social.

Também chama atenção que pouquíssimos estudantes compartilham os equipamentos com familiares durante o dia. Apenas 17, 7% destaca compartilhar o equipamento com familiares e destes, apenas 33, 3% fala sobre o compartilhamento com filhos. Considerando-se que a ampla maioria dos estudantes da educação básica e superior tem desenvolvido alguma forma de atividade remota, este dado mostra uma realidade de certa forma privilegiada entre os estudantes da URCAMP.

Gráfico 3 – Compartilhamento dos equipamentos

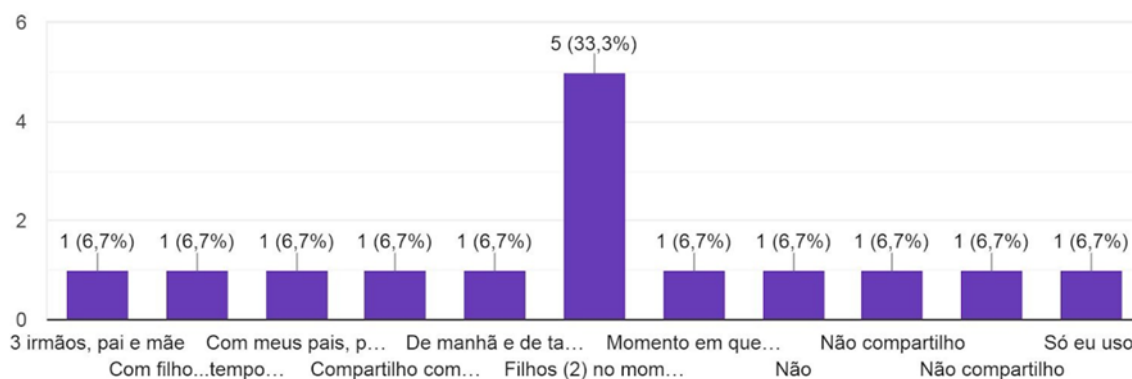
2) Dos equipamentos que possui são de uso individual ou compartilha com outras pessoas?
62 respostas



Fonte: Os autores (2021).

Gráfico 4 – Divisão do tempo nos equipamentos

3) Se compartilha, com quem e como tem sido a divisão do tempo de uso?
15 respostas



Fonte: Os autores (2021).

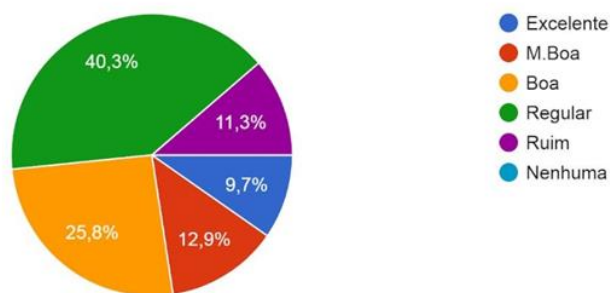
Em relação ao segundo bloco de questões relativas às condições de aprendizagem de forma virtual, optou-se por descartar as respostas relativas à questão 6 uma vez que não influenciaram para o processo de análise da experiência educativa de forma virtual.

Para análise da questão 7 - Como você considera sua aprendizagem durante esta experiência? É necessária uma sistemática discussão sobre os conceitos de aprendizagem e de qualidade. A escala disponibilizada para o preenchimento da resposta está baseada nos instrumentos de avaliação de cursos utilizados pelo INEP (2014) para aferir “qualidade da educação superior”, todavia é inevitável afirmar que esta escala pode inevitavelmente levar a avaliações carregadas de subjetividade. A escala por

si é um indicador de medida e não necessariamente da qualidade da aprendizagem. Ainda assim, as respostas indicam bom grau de satisfação com a aprendizagem nas atividades virtuais. Apenas 11,3% dos estudantes destaca insatisfação com o processo e considera ruins suas aprendizagens. A grande maioria dos respondentes considera a aprendizagem regular. Considerando-se a soma entre os indicadores “positivos” de satisfação, a saber Boa, M. Boa e Excelente (48,4%) pode se considerar válida a experiência do desenvolvimento das aulas de forma virtual durante a pandemia.

Gráfico 5 – Aprendizagem durante o Ensino Remoto Emergencial

7) Como você considera sua aprendizagem durante esta experiência?
62 respostas



Fonte: Os autores (2021).

Quanto às limitações em relação à experiência pedagógica de forma virtual, a dificuldade de concentração (35,5%) e a falta de interação presencial entre colegas e professores (33,9%) são os grandes destaques. Neste sentido cabe-nos aqui refletir sobre as potencialidades das metodologias ativas nas experiências de ensino de forma remota, bem como a exploração das inúmeras ferramentas tecnológicas hoje disponíveis para o desenvolvimento de atividades de ensino.

Conforme Silva (2019, p. 1),

Há diversos modelos de metodologias ativas disponíveis no mercado, entre as quais estudos de caso, aula-laboratório, trabalhos em grupos, simulações, aprendizagem baseada em problemas ou projetos (PBL), entre outras. O sucesso de qualquer uma delas, no entanto, depende de uma radical mudança na atuação do professor em sala de aula.

Já é sabido que a exploração adequada das ferramentas digitais tanto auxilia na concentração e no desafio sobre as atividades propostas, como auxiliam na “aproximação” entre docentes e estudantes. Ainda que a interação real, com a proximidade entre os atores do processo educativo não seja possível no atual contexto, é necessária a criação de vínculos através dos “objetos de conhecimento”, neste caso conhecimentos jurídicos e ferramentas virtuais.

Vejamos um exemplo de questão proposta no Curso de Direito como forma de resolução de problemas:

Renato Portaluppi faleceu deixando os seguintes bens:

- Uma fazenda avaliada em 10 milhões de reais;
- Uma camisa velha do Grêmio usada na Taça Toyota;
- Três carros avaliados em 300 mil reais cada;
- Cinco imóveis de um milhão cada

Como advogado contratado para ajuizar a ação de inventário faça:

- 1 – Requerimento de abertura;
- 2 - Pedido de designação do inventariante;
- 3 – Primeiras declarações.

Herdeiros:

Esposa e dois filhos

Os demais dados necessários podem ser inventados.

** Questão elaborada pelo autor.*

Independente do contexto bem humorado da questão envolvendo a relação entre colorados e gremistas (times tradicionais no RS), o fator em questão aqui é a motivação provocada nos aprendentes para a resolução do problema lançado. A relação de proximidade estabelecida entre docente e aprendentes pelo desafio, ressignifica o conhecimento jurídico tornando-o pleno de aplicabilidade. Propostas assim podem ajudar a superar as dificuldades relativas à concentração e da falta de interação presencial entre os pares e o professor.

Embora no primeiro bloco de questões relativas às condições estruturais tenha se destacado o bom acesso à internet, a falta de um local adequado para os estudos (12,9%) e a dificuldade de acesso à internet (8,1%) retornam aqui como uma limitação. A falta de tempo, mesmo que as aulas ocorram no mesmo horário do que a previsão das atividades presenciais, também aparece com um percentual importante quanto às limitações. Chama atenção como os fatores que se destacam nesta avaliação estão intimamente relacionados à cultura e ao contexto das aulas presenciais onde o professor em geral é

o grande protagonista. Vejamos: a figura do professor orquestrando o espaço da sala de aula como detentor principal do conhecimento, mantém firme a concentração dos estudantes, garante a interação entre os sujeitos presentes na sala de aula e todo este fenômeno ocorre com hora marcada, sem necessidade de acesso à internet. Não são registradas limitações em relação ao acesso às bibliografias indicadas.

Gráfico 6 – Limitações durante o Ensino Remoto Emergencial

8) Quais as principais limitações em relação a esta experiência pedagógica?
62 respostas



Fonte: Os autores (2021).

A avaliação da aprendizagem constitui-se sempre como um grande desafio, seja nas condições presenciais como nas experiências virtuais de ensino e de aprendizagem. Novamente a centralidade da figura do professor em sala de aula alcança destaque, 53,2% dos respondentes apontam a falta de contato direto com o professor como a dificuldade para o processo de avaliação da aprendizagem, seguida do grande número de instrumentos avaliativos (25,8%). A preocupação com a possibilidade de fraudes é praticamente inexistente, assim como as dificuldades de acesso aos suportes tecnológicos e bibliográficos.

É interessante mencionar que esta questão trazia uma última opção registrada como Outros. Foram registradas quatro considerações nesta opção. São elas:

- “Por vezes, em algumas disciplinas, uma quantidade demasiada de objetos de avaliação, bem como exposição de videoaulas gravadas - servem de base para o processo avaliativo”;
- “Em alguns casos, quando o aluno tem apenas uma tentativa para o exercício, a internet cai. O que acaba prejudicando o aluno, pois fica como se ele tivesse ‘deixado’ o exercício incompleto”;

- “Estando em casa tem que atender casa, filho etc., não tem como prestar atenção e focar somente na aula, meu caso”;
- “Instabilidade na conexão”.

Gráfico 7 – Dificuldades na avaliação da aprendizagem

Quais as dificuldades que vocês percebe na avaliação da aprendizagem de forma virtual?
62 respostas

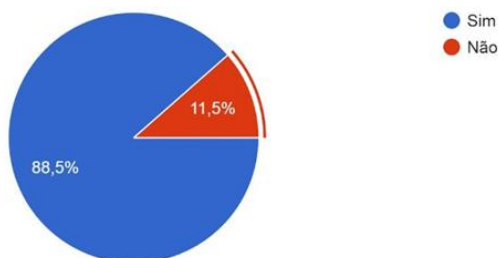


Fonte: Os autores (2021).

De forma geral, a experiência é considerada válida como oportunidade de aprendizagem durante o distanciamento social. Apenas 11,5% dos estudantes não consideram válida tal experiência.

Gráfico 8 – Validação do Ensino Remoto Emergencial

10) Você considera válida esta alternativa de ensino virtual para suprir as necessidades educativas durante o período de isolamento social provocadas pela Pandemia da COVID 19? Comente.
61 respostas



Fonte: Os autores (2021).

O pequeno estudo ora apresentado tem caráter exploratório e buscou compreender qual o nível de satisfação dos aprendentes com essa modalidade de aula quanto ao seu formato bem como a percepção dos mesmos quanto à contribuição dessa modalidade no processo de aprendizagem. Dada a complexidade do tema caberia um aprofundamento através de entrevistas com questões abertas e agregando-se a percepção docente. Entretanto, os dados levantados indicam boas possibilidades de aprendizagem e de exploração das ferramentas para o ensino remoto.

Considerações finais

As dificuldades enfrentadas em função da pandemia surpreenderam a todos nós. Jamais imaginávamos, ao iniciar os trabalhos com a virtualização das aulas, que estas se estenderiam ao longo de todo o ano de 2020, situação que afetou todas as esferas e níveis da educação no país.

O desenvolvimento deste pequeno estudo serviu para importante reflexão sobre os desafios da educação, bem como sobre suas potencialidades. Como aprendentes que fomos durante este período, nos tornamos mais capazes de olhar de forma mais atenta para os nossos estudantes de graduação e também nos reinventarmos como docentes.

Os resultados da investigação atenderam aos objetivos propostos uma vez que foi possível distinguir as propostas de virtualização no ensino remoto emergencial do contexto mais amplo da educação à distância. Foi possível identificar os modelos de virtualização propostos pela instituição, bem como avaliar as condições de aprendizagem na perspectiva dos aprendentes.

De forma geral, houve um bom nível de aproveitamento por parte dos aprendentes, tendo em vista o acesso facilitado que têm a internet e as ferramentas digitais. A experiência trouxe mais autonomia aos aprendentes, embora na sua percepção ainda se destaque a centralidade do papel do professor. O distanciamento físico não representou, necessariamente, o distanciamento pedagógico apesar das dificuldades destacadas na pesquisa.

Fica evidente a necessidade de formação e acompanhamento docente no planejamento e adequação das atividades com o uso de ferramentas tecnológicas, o que deve levar todas as instituições a uma profunda revisão dos modos de ensinar e de aprender mesmo após o fim da pandemia, na construção do novo normal.

Por fim, na perspectiva das metodologias ativas e de uma educação efetivamente transformadora as interações configuram-se como centrais, sejam físicas (presenciais) ou remotas (virtuais).

Referências

AYAILA, P. Taxa de resposta: dicas para melhorar o engajamento da sua pesquisa de satisfação. **Indecx**, 2020. Disponível em: <<https://blog.indecx.com.br/taxa-de-resposta-dicas-melhorar-engajamento-pesquisas-satisfacao>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. Nota Técnica INEP/DAES/CONAES no 065 de 09 out. 2014: Roteiro para Relatório de Autoavaliação Institucional. Disponível em: <<http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/cpa/documentos/notas-tecnicas/>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. de M. P. #FIQUEEMCASA: educação na pandemia da Covid-19. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 200–217, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SILVA, S. **Aprendizagem Ativa II**. Material de leitura disponibilizado no MBA em Metodologias Ativas. Uniamérica, 2019.

ZAMBAM, S. O.; BOFF, D.; LIPPSTEIN. **Metodologia da pesquisa científica**: orientações básicas. Florianópolis: Conceito Editorial, 2013.

Anexo

O presente questionário integra o projeto de pesquisa denominado A EXPERIÊNCIA DA VIRTUALIZAÇÃO DAS AULAS NA PERSPECTIVA DOS APRENDENTES DO CURSO DE DIREITO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DA REGIÃO DA CAMPANHA, que servirá como base para a conclusão do MBA em Metodologias Ativas, proposto por José Heitor de Souza Gularte e Ana Cristina da Silva Rodrigues, responsáveis pela análise e coleta dos dados. A pesquisa tem por objetivo analisar o nível de satisfação dos acadêmicos do Curso de Direito da URCAMP, Campus de Bagé, RS, com o processo de virtualização das aulas, a partir da declaração da suspensão das aulas presenciais pela pandemia do COVID-19. Quaisquer dúvidas podem ser respondidas pelo professor através do e-mail gularteheitor@gmail.com.
Agradeço sua participação.

E-mail: (não será utilizado, tem objetivo apenas de evitar a duplicação)

Curso:

Semestre:

- 1) Quais equipamentos possui em casa (Desktop, Notebook, Netbook, Smartphone e/ou Tablet)?
- 2) Dos equipamentos que possui são de uso individual ou compartilha com outras pessoas?
- 3) Se compartilha, com quem e como tem sido a divisão do tempo de uso?
- 4) Possui acesso a rede de internet? Se sim, qual tipo de conexão?
- 5) Como classifica a conexão (Muito boa – Boa – Ruim – Péssima)?
- 6) Quais componentes você está cursando neste semestre de forma virtual?
- 7) Como você considera sua aprendizagem durante esta experiência? (aqui pode ter alternativas - nenhuma, razoável, boa, m. boa, excelente)
- 8) Quais as principais limitações em relação a esta experiência pedagógica? (também pode apresentar alternativas, ajuda na tabulação)
- 9) Você considera válida esta alternativa de ensino virtual para suprir as necessidades educativas durante o período de isolamento social provocadas pela Pandemia da COVID 19?

Sim/Não

Comentários:

Jovens do Ensino Médio e a relação com as redes sociais digitais a partir da Educação Midiática

Paula Viviana Queiróz Dantas de Assis^{*}

Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini^{**}

José Serafim Bertoloto^{***}

Kênia Paula de Almeida Moraes dos Anjos^{****}

Lucinete Ornagui de Oliveira Nakamura^{*****}

Introdução

O cenário educacional é marcado por estudantes que vivem em modo *on*, conforme afirmam Cortes, Martins e Souza (2018). Ou seja, vivem conectados à internet, por diversos sistemas, entre estes as redes sociais digitais, cada vez mais atraentes e ágeis. Nesses espaços, os estudantes lidam com informações em volume nunca visto. As redes sociais digitais estabelecem uma dinâmica muito célere quando se trata de difundir qualquer conteúdo. Segundo Recuero (2009), na internet há uma grande circulação de informação, difundida por meio das redes sociais de forma rápida e interativa.

^{*} Mestre em Ensino (UNIC-IFMT) e graduada em Letras (UFMT). Servidora pública da Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso (SES/MT) e atua como docente na modalidade EAD.

E-mail: paulavivianadantas@yahoo.com.br

^{**} Pós-doutorado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutora em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Associação Ampla entre a Universidade de Cuiabá (UNIC) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso (IFMT). Multiplicadora do projeto EducaMídia, programa de Educação Midiática para educadores do Instituto Palavra Aberta com apoio do Google.org.

E-mail: fonsecaanagraciela@gmail.com

^{***} Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (UFMT).

E-mail: serafim.bertoloto@gmail.com

^{****} Mestre em Ensino (UNIC-IFMT) e graduada em Educação Artística pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora da rede pública estadual (Seduc-MT).

E-mail: kenia_artes@hotmail.com

^{*****} Mestre em Ensino (UNIC-IFMT). Especialista em Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira pela Universidade Federal de Mato Grosso. Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior pela Universidade de Cuiabá. Graduada em Pedagogia pelo Instituto Luterano de Ensino Superior de Ji-Paraná (1996).

E-mail: ornagui@uol.com.br

Para compreender a relação dos estudantes com esse cenário foi realizada uma pesquisa qualitativa usando a técnica do grupo focal, com o objetivo de investigar a influência das redes sociais digitais na formação de opinião de jovens do Ensino Médio e seus impactos potencialmente relevantes. Para isso, identificamos quais redes sociais digitais são utilizadas para busca de informações e conteúdos pelos discentes e as relações estabelecidas com e a partir delas. A discussão dos resultados considerou as recomendações apontadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a cultura digital e como alternativa apresenta o conceito de Educação Midiática.

O debate exposto neste artigo almeja enriquecer a compreensão das nuances que orbitam em torno do fenômeno que envolve a era digital, da utilização das redes sociais pelos jovens, ampliando a reflexão e assinalando caminhos para essa relação.

Internet, Redes Sociais digitais e BNCC

Para compreender a complexidade das redes sociais digitais é necessário falar sobre a internet. A história da criação e desenvolvimento da internet, segundo Castells (2003), é uma aventura humana excepcional. É considerada uma trajetória de superação e criatividade, que descortinou um mundo novo para a humanidade. Para o autor, muitas transformações aconteceram e dificuldades foram superadas até chegarmos à década de 1990, período em que a internet tornou-se comercial e cresceu rapidamente como uma grande rede de computadores, atuando de forma global.

A internet é uma rede capaz de conectar outras redes, para isso pode empregar tecnologias como cabos, rádio, fibra ótica, para transmitir conteúdos em diversos formatos. Estar em rede é dar condições às novas experiências e convivência com o mundo, constituindo grupos ou comunidades, algo importante para os indivíduos. De acordo com Castells (2003), trata-se de um agrupamento de nós interconectados. A formação de redes é uma atividade humana ancestral, que ganha contornos significativos na vida das pessoas em nosso tempo, transformando-se em redes de informação avigoradas pela internet.

O referido autor pontua ainda que as redes têm recursos como ferramentas de organização que possibilitam flexibilidade e adaptabilidade, características primordiais para sobreviver e progredir num ambiente em constante mutação. Para Castells, esse seria o motivo que leva as redes a se espalharem em diversos domínios da sociedade e na economia.

A internet transformou-se em um meio de comunicação, internacionalmente conhecida, principalmente, após o incremento da *World Wide Web* (www). A web não é

a internet, e sim parte dela, a www funciona através da internet e tem como base uma linguagem baseada no hipertexto. O hipertexto é uma ferramenta que liga diferentes páginas disponíveis na web. Castells (2005) assegura que partir de então as pessoas passaram a usar a internet como ferramenta para busca de informações sobre vários assuntos ou temas.

A web superou diversas dificuldades de uso, de abrangência das informações e de universalidade de acesso. Logo, transformou de vez, os anos de 1990 na “década da Internet”, alcançando uma enorme popularidade em todos os espaços do planeta, assegura Carvalho (2006).

Martha Gabriel (2013) considera que na década de 1990 — quando era mais comum ter acesso discado — “estar” conectado significava que a pessoa, eventualmente, utilizava a internet. A autora destaca que a banda larga ampliou o cenário de criação e compartilhamento de conteúdo no mundo todo. A banda larga proporcionou uma mudança relevante do “estar conectado” para “ser conectado”.

Gabriel (2013) evidencia que, além da hiperconexão e explosão de conteúdo, outro ponto notável a que temos assistido nas últimas décadas é a multiplicação de tecnologias e plataformas de informação e comunicação. Além das tecnologias consideradas analógicas (TV, rádio e mídia impressa) existe uma vitrine de tecnologias e plataformas como o *mobile* e as redes sociais digitais.

Com relação às redes sociais digitais, podemos destacar algumas, como: Facebook, Twitter, LinkedIn, SlideShare, YouTube, Google+, Foursquare, Instagram, e mais recentemente o TikTok. Para Gabriel (2013) a proliferação de tecnologias e plataformas digitais, somadas às plataformas e tecnologias tradicionais, torna disponível um campo fértil e propício para uma diversidade de ações destinadas a qualquer área do conhecimento.

A obra de Raquel Recuero *Redes Sociais na Internet* de 2009, conceitua que redes são metáforas estruturais, ou seja, constituídas por agrupamentos sociais a partir dessa estrutura. A autora compreende que as redes sociais na internet são sistemas que têm como finalidade publicar e publicizar as redes sociais das pessoas como acontece no Facebook, Instagram, Twitter, entre outros. São sistemas configurados por perfis e páginas, onde há lugar específico para carregar conteúdos e estabelecer interação.

De acordo com Rocha (2005) a palavra latina “rete” traz a ideia de junção de nós, entre indivíduos ou no coletivo, que estejam interligados entre si, permitindo união e troca. Estar em rede, segundo o autor, é dar condições a novas experiências e convivência com o mundo, constituindo grupos ou comunidades, algo necessário para

as pessoas. Corresponde à capacidade de ser sujeito ativo e responsável, de sugerir, propor mudanças, administrar complexidades e motivar o fortalecimento e, sempre que for preciso, participar da reconstrução das redes.

Marteleto (2010) afirma que a rede também pode ser compreendida, no campo das ciências sociais, como uma forma de entender a inovação da sociedade, pois leva a percebê-la a partir dos vínculos relacionais entre os indivíduos. São ambientes que facilitam os encontros virtuais de interação, relacionamento e colaboração na internet, sustenta a autora.

Para Silva (2010) as redes sociais são consideradas espaços dinâmicos que contam com a participação nas atividades de produção e circulação de informações. São organizações abertas, estão em constante mutação e possui uma característica peculiar: a capacidade de veiculação de informação. Além disso, é um espaço que repercute conflitos. O espaço cibernético é um lugar que possibilita conexões e que merece compreensão para que toda sociedade possa atuar de maneira mais responsável.

Nessa perspectiva é importante considerar o sujeito cibernético que se forma nas camadas dinâmicas diante das máquinas computacionais e que este sujeito também está no espaço escolar. A tecnologia se faz de máquinas, pessoas, infraestrutura, de instituições, pondera Santaella (2003). Portanto, é uma rede complexa de atuação.

Atualmente, temos à disposição a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as instituições de ensino públicas e privadas passaram a ter uma referência comum e obrigatória para a construção dos seus currículos e propostas pedagógicas. Trata-se de um documento norteador para a comunidade escolar que apresenta competências e habilidades, entre estas aquelas para tornar a escola mais adequada na preparação dos estudantes ao universo da cultura digital.

Metodologia da pesquisa

Buscando a compreensão da problemática apresentada, no que diz respeito as redes sociais digitais e a relação com os estudantes, este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, considerando que, segundo Minayo, Hartz e Buss (2000), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. A pesquisa qualitativa corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos

processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à instrumentalização de variáveis.

No que diz respeito à natureza, esta pesquisa caracteriza-se por um estudo exploratório que, segundo Gil (2009), tem o intuito de proporcionar maior familiaridade com o problema em questão, com a intenção de torná-la mais clara ou construir uma hipótese.

Para a investigação elegemos a pesquisa-ação, com o objetivo de apontar estratégias para o desenvolvimento de habilidades que possibilitem aos alunos e docentes da escola eleita a utilizarem mecanismos para leitura crítica e reflexiva dos conteúdos acessados nas redes sociais digitais. Conforme afirma Gil (2009) a pesquisa-ação é concebida e realizada com objetivo de dar resolução a um problema coletivo em que pesquisadores e participantes envolvidos na situação possam solucionar de maneira cooperativa e participativa.

Para a coleta de dados adotamos a técnica do grupo focal, pois permite que as mensagens e informações sejam capturadas de maneira mais profunda e, conseqüentemente, ampliando a janela de diálogo entre os participantes. Bauer e Gaskell (2012) caracterizam o grupo focal como uma entrevista realizada por um debate aberto e acessível a todos, onde os assuntos discutidos são de interesse comum.

A pesquisa foi realizada com alunos do Ensino Médio de uma escola pública da capital do estado de Mato Grosso, Cuiabá. A coleta de dados foi realizada entre os meses de outubro a dezembro de 2019. Cada encontro durou, em média, uma hora, contando com participação de pesquisadores, cinegrafista, colaboradores para relatoria e observação, além dos discentes que se voluntariaram para participar da pesquisa. O grupo focal foi conduzido por um roteiro de perguntas de modo a alcançar os objetivos pretendidos com a pesquisa.

Os dados foram interpretados utilizando a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Bardin afirma que, dentre as técnicas da metodologia, podemos realizar diversas análises dos significados, a temática é uma delas. A análise do material foi feita conforme as fases preconizadas pela autora: pré-análise, exploração de material, e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A análise temática foi adotada para este estudo. Segundo Minayo (2004), como o próprio nome indica, evidencia o conceito central, o tema.

Conforme proposto por Bardin (2009) e Minayo (2004), a análise dos dados e dos resultados encontrados foram organizados a partir de categorias, de modo a abordar e agrupar os achados que destacam os principais pontos de discussão que orbitam em

torno da temática “redes sociais digitais e estudantes”. Após a leitura flutuante dos dados transcritos e seleção das mensagens e conteúdos, emergiram 14 categorias que foram utilizadas para interpretação. Este artigo apresenta resultados e discussão de duas categorias, que podem ser conferidas na seção abaixo.

Resultados e discussão

A partir da metodologia adotada, esta seção do artigo é dedicada a apresentar resultados e discussão referente as categorias sobre verificação e veracidade das informações consumidas nas redes sociais digitais e privacidade, (in)segurança, *cyberbullying* e relacionamento nas redes. As conclusões aqui apresentadas têm como base os dados, representados por trechos coletados durante o grupo focal, organizados por temas/categorias, e o referencial teórico adotado.

A categoria sobre verificação considerou como os estudantes se relacionam com as informações propagadas e aborda sobre mecanismos e estratégias para averiguar os conteúdos acessados nas redes. Considerando a disponibilidade e fontes de informação no meio digital, questionamos os participantes quanto à veracidade (ou não) das informações que transitam, constantemente, em diversas plataformas na internet, a exemplo das redes sociais digitais. Buscou-se também, abordar a respeito de mecanismos de verificação conhecidos e utilizados por eles ao acessarem as informações.

Os participantes afirmaram que buscam verificar se um fato realmente aconteceu, demonstram também ter consciência de estratégias de verificação, como é possível observar nos depoimentos abaixo:

“Sim. A gente não pode só sair replicando a notícia sem saber a fonte. A gente sempre tem que checar pra saber se de fato é verídico ou não. Ou ver se a pessoa envolvida se pronunciou sobre aquilo.” (JVC, 3º ano, 17 anos)

“Você acessa sites diversos pra tentar achar.” (AL, 1º ano, 15 anos)

“Sites confiáveis, tipo o G1.” (JOY, 3º ano, 17 anos)

“Normalmente é isso, você ir lá e procurar um pouco daquela notícia e ver se tem alguns sites comentando sobre aquilo, ver a fonte também.” (NAY, 1º ano, 15 anos)

“Ver várias perspectivas sobre o mesmo assunto.” (NAT, 1º ano, 15 anos)


“Acho que assim, esse negócio de verificar fonte é algo bem atual. Depois do ano passado, que virou febre *fake news*, aí teve muitas campanhas de

conscientização. Teve casos de pessoas que morreram por causa de pessoas que espalharam *fake news*: ‘Ah, tá traficando criança’, aí vai, encontra a pessoa na rua e matou. Aí, teve campanhas para conscientizar todo mundo e foi algo que foi positivo, porque hoje em dia ninguém mais compartilha algo sem ver. Sempre abre e vai procurando.” (JOY, 3º ano, 17 anos)

Ochs (2019a) propõe a Educação Midiática como alternativa para lidar com os diversos textos de mídia disponíveis. Para lidar com a informação em diferentes formatos, a Educação Midiática tem como pilares as ações de: acessar, analisar, avaliar, criar e participar “Todas as formas de mídia têm algo comum entre si: alguém as criou, e por uma razão específica. Compreender isso é a base da educação midiática” (OCHS, 2019a, p. 3).

Abaixo, um exemplo de como aplicar a Educação Midiática para avaliar e analisar informações. Inclusive os estudantes evidenciam em suas falas, noções que norteiam algumas das técnicas aplicadas para realizar a verificação, sugeridas na metodologia apresentada na figura 1:

Figura 1 – Passo a passo da verificação

PASSO A PASSO DA VERIFICAÇÃO	
 Essa informação é confiável? Antes de repassar, verifique.	
O fenômeno da informação de má qualidade circulando na internet não é novo – desde 1990 o site snopes.com está dedicado a desbancar a “desinformação viral”, um conceito amplo que vai de distorções e reportagens cheias de erros até memes satíricos e notícias completamente fabricadas. Nos últimos anos o fenômeno se intensificou e se sofisticou; ainda assim, é possível tomar alguns cuidados para não ser vítima de informação enganosa. Siga os passos abaixo*:	
CONSIDERE A FONTE	Muitas vezes, determinar a veracidade da notícia é tão simples quanto consultar qual é a fonte, usando a máxima “diga-me de onde veio e eu te direi quem és”. Procure avaliar a credibilidade dessa fonte consultando outros sites.
VÁ ALÉM DA MANCHETE	Todas manchetes são um pouco provocadoras por definição. E mesmo a manchete de um veículo confiável não conta a história toda. Leia a matéria completa antes de formar uma opinião.
BUSQUE O AUTOR	O uso de um pseudônimo ou a não-identificação de um autor é um dos principais sinais de alerta para uma informação falsa. Se encontrar o autor, pesquise um pouco para conhecer seu perfil, reputação ou credenciais, ou mesmo descobrir se ele pode ter interesses ocultos.
QUAL É A EVIDÊNCIA?	Notícias geralmente apoiam as suas informações com dados e citações que podem ser verificados pelo leitor para uma leitura mais aprofundada.
VERIFIQUE A DATA	Notícias antigas trazem informação datada e de outro contexto. Leia com alguma desconfiança.
AVALIE SEUS PRECONCEITOS	É difícil confrontar o nosso próprio viés de preconceito, mas é um passo essencial se você quer ser um bom consumidor da mídia.
CONSULTE OS ESPECIALISTAS	Sempre que houver incerteza a respeito de uma informação, o leitor deve consultar suas fontes conhecidas e de confiança.
ISTO É UMA PIADA?	A sátira é uma forma potente de comentário, que além de nos fazer rir, pode levar a reflexões importantes. Mas também pode ser mal-entendida – afinal de contas, o humor é subjetivo.
<small>*Adaptado de FactCheck.org, Annenberg Public Policy Center, Univ da Pennsylvania</small>	

Fonte: MIDIAMAKERS PAPERS #2 (OCHS, 2019b).

Embora as declarações apontem para o reconhecimento mínimo de avaliação quando as informações acessadas, fica evidente que há a necessidade de amplificar o nível de criticidade em relação à verificação e avaliação dos conteúdos. Para isso ser realizado, é preciso considerar, de acordo com BNCC (BRASIL, 2018), a cultura digital e os novos letramentos que buscam trabalhar e ampliar práticas sociais e de linguagem.

Neste sentido, a competência da cultura digital, presente na BNCC, busca o uso das ferramentas digitais de forma ética e reflexiva para a comunicação, acesso e produção de informações e conhecimentos. Para isso, na etapa do Ensino Médio, o documento traz algumas habilidades previstas no campo jornalístico-midiático (BRASIL, 2018, p. 521), como:

(EM13LP36) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da Web 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.

(EM13LP39) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (*fake news*).

A BNCC tem uma abordagem que fomenta a atuação em vários campos. Considerando a presença dos meios de comunicação e das informações, conteúdos e discursos que circulam por estes meios, o documento propõe um campo dedicado a isso, o campo jornalístico-midiático. Com relação a este campo, para o Ensino Médio, segundo a BNCC “Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo” (BRASIL, 2018, p. 489).

Segue na mesma perspectiva as estratégias de Alfabetização Midiática Informacional (AMI), preconizadas pela Unesco (2016), que estão balizadas em conceitos queintonizem e incluam outras categorias de aquisição de competências (alfabetização) existentes reconhecidas na era digital, tais como: alfabetização no acesso a notícias, alfabetização televisiva, alfabetização computacional, alfabetização no uso da internet e alfabetização digital. A Unesco define a AMI como:

A alfabetização midiática e informacional (AMI) é uma base para aumentar o acesso à informação e ao conhecimento, intensificar a liberdade de expressão e

melhorar a qualidade da educação. A AMI descreve as habilidades e as atitudes necessárias para valorizar nas sociedades as funções das mídias e de outros provedores de informação, incluindo aqueles na internet, bem como para encontrar, avaliar e produzir informações e conteúdos midiáticos; em outras palavras, apresenta as competências fundamentais para que as pessoas participem de maneira eficaz de todos os aspectos do desenvolvimento (UNESCO, 2016, p. 5).

Conforme a BNCC é fundamental promover ações educativas que possibilitem aos alunos conhecer os meios de produção e seleção de notícias e ainda fortaleça sua criticidade em relação às informações veiculadas nos meios digitais. Dessa maneira, eles podem construir linhas de raciocínio que permitam opinar e se posicionar em contato com assuntos de relevância social.

As habilidades a serem desenvolvidas no campo jornalístico-midiático, segundo a BNCC (BRASIL, 2018) visam promover a leitura, escuta, produção de textos em diversos formatos, algo essencial para os jovens do Ensino Médio. Espera-se que os jovens conheçam formas de checar as informações, conhecer projetos editoriais, saber analisar dados, fontes de notícias e os efeitos que elas causam. Também é necessário debater sobre a propagação de notícias falsas (*fake news*) e, principalmente, suas causas e consequências potencializadas no contexto digital.

Considerando as competências e habilidades previstas na BNCC sobre essa categoria da pesquisa, dados do relatório *Inter-relações comunicação e educação no contexto do ensino básico* (2020), confirmam a relação estreita e contínua entre estudantes e as mídias digitais. De acordo com o relatório, os veículos de comunicação de massa são desconsiderados pela maioria dos participantes. O meio televisão não faz parte do universo juvenil dos estudantes que participaram da pesquisa. Como fonte de informação, os jovens recorrem ao WhatsApp (68,5%) e Facebook (65,2%), por exemplo.

Embora as falas dos estudantes que compõe esta pesquisa demonstrem ciência da necessidade de ceticismo e checagem da informação, reiteramos a importância de ampliar a discussão e propor atividades que intensifiquem o repertório dos estudantes. O circuito informativo, especialmente no ambiente digital, é complexo. A respeito disso, Ochs (2019b, p. 12) destaca que “Consumimos informações ruins nas mesmas plataformas em que encontramos o jornalismo de qualidade, e as pessoas parecem ter cada vez mais dificuldade em diferenciar as duas”.

Com relação à categoria sobre privacidade, (in)segurança, *cyberbullying* e relacionamento nas redes, a discussão tratou da percepção dos participantes em

relação ao (re)conhecimento das vias consideradas nocivas, formas de proteção e compreensão das informações que podem gerar danos, ofensas e/ou preconceitos.

Há evidências inquietantes sobre as dificuldades e sofrimento dos estudantes em relação às possibilidades de ataques, agressões e violação aos direitos humanos amplificados no ciberespaço. A sensação de medo e insegurança dos jovens tocou, intensamente, revelando a urgência de amparar e discutir com os jovens a respeito da saúde emocional no universo digital.

Os depoimentos dos estudantes mostram testemunhos e experiências constantes de importunação e humilhação no ambiente digital. Um estudante declarou não se sentir incomodado com a possibilidade de ser vítima de agressões nas redes por acreditar que isso não tem solução.

Os relacionamentos como namoro e amizades na internet foram relatados com entusiasmo pelos jovens. Embora as declarações revelem que estabeleceram contatos considerados bem sucedidos, reconhecem estarem passíveis de sofrer violência nas redes e fora delas também. Lamentavelmente, isto ganha mais potência e amplificação nas redes sociais digitais dado o dinamismo e capacidade de estabelecer laços em grupos ou comunidades.

Nessa perspectiva, notamos que a relação interativa dos jovens no espaço digital está vulnerável e carece de intervenção que possa favorecer um contato com experiências baseadas em empatia, conhecimento de direitos e deveres, formas e locais adequados para denunciar crimes cibernéticos. O principal questionamento foi: “Vocês se sentem seguros no ambiente virtual para interagir? Conhecem pessoas que sofreram agressão nas redes? Conhecem formas de denunciar crimes cibernéticos?” A seguir os depoimentos dos estudantes:

“É uma página só sobre a escola falar mal ou bem.” (NAY, 1º ano, 15 anos)

“Por exemplo, em uma dessas páginas eles pegaram a foto de uma menina e colocaram lá! Na foto é bonita, mas pessoalmente, é outra coisa. Isso é uma coisa que abala a pessoa, afeta muito.” (JVC, 3º ano, 17 anos)

“Postaram de mim também, mas não falaram mal.” (JOY, 3º ano, 17 anos)

“E também postaram de mim, mas não falaram mal. Falaram que eu sou legal que eu sou uma boa menina. Mas, realmente postaram da menina aqui da nossa colega e falaram muito muita coisa sobre ela. Coisas desnecessárias. Entendeu? Inventaram história. E tipo ela não expõe a vida dela, não é exposta, ela não vive postando coisa sobre ela. Ela posta mais sobre os cantores que ela gosta (K-Pop) e só. Mesmo assim ainda conseguiram pegar foto dela, postar foto dela e um

monte de gente falando um monte de coisa mentirosa sobre ela.” (ZAN, 2º ano, 16 anos)

“Não foram amigos que falaram eles criaram a página aí uns pegaram foto de outros alunos e mandaram lá, eu acho essa pessoa é ridícula, falsa e não sei mais o que, eles só postavam lá.” (NAY, 1º ano, 15 anos)

“É que é assim no Instagram, aí tem como você mandar o *direct* mensagem de uma pessoa pra outra no Instagram e essa conta tipo. O André é dono do anônimo aí o José vai lá e manda pra ele falando de mim José mandou pra ele uma foto minha e fala bem assim ‘eu não gosto dela porque ela é isso e isso’. O André só é o intermediário, ele só vai lá e posta, mas quem mandou falar mal foi outra pessoa. O André esconde o José, então, eu não sei quem está falando de mim a conta anônima do André que vai lá e fala é desse jeito que funciona essa página.” (ZAN, 2º ano, 16 anos)

É notório que os participantes demonstram com estas falas suas angústias e sofrimentos ao testemunharem ofensas virtuais e sobre a possibilidade de serem vitimados com calúnias. Fica evidente a percepção deles sobre as dificuldades para enfrentar e resolver essa problemática que afeta, diretamente o emocional. As falas expõem também o aspecto da possibilidade de perfis anônimos, como um ingrediente que permite e potencializa essas ações.

Diante disso, o grupo foi questionado: “Vocês se sentem seguros com isso? O que fazem para evitar isso?” As respostas seguem na sequência:

“Nem um pouco segura, minha amiga. Não divulgo nada porque a minha amiga ela fez um logotipo e colocou uma foto do mês só que ela colocou só pros amigos íntimos verem. Ela não postou pra todo mundo ver e um desses amigos íntimos, que se faz de falso, foi lá e postou nessa página e era uma foto dela tipo com roupa íntima, mas ela colocou no logotipo só pra amigos vê, entendeu? Alguém foi lá e expôs pra todo mundo ver. Parentes dela viram todo mundo viu pessoas desconhecidas iam lá e comentavam coisas escrotas sobre ela, sobre o corpo dela. [...] então eu não uso Facebook por isso eu não gosto das contas do Instagram, só YouTube, ‘fatos desconhecido’, ‘você sabia’. Por isso porque eu não gosto desses comentários idiotas que as pessoas fazem a respeito de si por isso que eu não posto nada entendeu? Por isso que me dá raiva.” (ZAN, 2º ano, 16 anos)

“A minha foto do WhatsApp não tem meu rosto tem um como é que fala é só...eu não tinha...pra saber como é que é... tipo é só a silhueta só a silhueta da pessoa de casaco ainda pra não saber como é que é. No meu Facebook o meu nome é diferente do meu insta. Só que eu não uso nome próprio de pessoa, eu uso um nome genérico tipo é o tipo que eu estou mais usando agora.” (WLS, 2º ano, 16 anos)

“A minha irmã se excluiu das redes sociais. Ela tem 17 anos.” (AL, 1º ano, 15 anos)

“Olha assim no meu caso nunca aconteceu nada de me expor do lado negativo. É que nem eu falei postaram uma foto minha, mas não falaram nada de mal agora se acontecesse algo assim, gente, eu ia chorar bastante porque fazer alguma coisa ninguém tem como. Porque eu não sei, e no geral quando acontece de ah! Não tem como você ser feliz...vai chorar e aceitar.” (JOY, 3º ano, 17 anos)

“Olha eu acho que tudo você corre risco se você está em algum lugar você está correndo risco de tudo mesmo que seja foto dele com casaco sem mostrar mesmo que seja silhueta alguém vai tirar fotos suas e vai fazer uma zoadada, olha que ‘mané’ não sabe nem tirar foto de qualquer jeito alguém vai falar mal então pra mim eu falo beleza problema é seu se você está implicando comigo, briga sozinho porque eu caguei pra você, eu não ligo muito.” (NAY, 1º ano, 15 anos)

“Eu não posto nada sobre a minha vida entendeu? Igual tô indo no shopping, tô indo no baile, eu não posto nada sobre minha vida, e só sabe da minha vida quem é da minha família.” (NAT, 1º ano, 15 anos)

É interessante perceber que, apesar de se sentirem vulneráveis diante da possibilidade de ataques nas redes, os estudantes não demonstram interesse em se afastar definitivamente do espaço virtual. As medidas de proteção apresentadas, efetivamente, não oferecem a segurança necessária para impedir que ofensas ou ataques aconteçam. Nesse sentido, abordar temas relacionados aos direitos humanos, alteridade, empatia e ética são essenciais para construir e fortalecer valores importantes pautados no respeito a si, ao outro e as diferenças. Além disso, fazer com que conheçam caminhos seguros para denunciarem crimes cibernéticos se mostra fundamental.

Gabriel (2013) ressalta a importância do letramento digital para tratar de *bullying* e *cyberbullying*¹. Para a autora é válido explicar para os jovens o que é ofensivo, antiético e mensurar as consequências que podem causar na vida das pessoas. Além disso, é essencial trazer para a escola assuntos que possam promover esclarecimentos sobre segurança digital e apresentar os riscos do compartilhamento de conteúdo e informações na internet, reforça a pesquisadora.

Com vistas na BNCC, verificamos que o desenvolvimento das habilidades ligadas ao contato com informações e opinião para avaliar a veracidade, confiabilidade na produção de sentidos é válida e importante. Todavia é preciso avivar também o

¹ A cultura de *bullying* pode se desenvolver em qualquer contexto em que seres humanos interajam uns com os outros, incluindo escolas, igrejas, famílias, ambientes de trabalho, casa e vizinhança. Quando o *bullying* acontece por meio do mundo digital, ele é chamado *cyberbullying* (GABRIEL, 2013, p. 145).

desenvolvimento de habilidades que viabilizem o trato com o debate de ideias e argumentos. De acordo com a BNCC:

Em que pese o potencial participativo e colaborativo das TDIC, a abundância de informações e produções requer, ainda, que os estudantes desenvolvam habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (*fake news*), de pós-verdades, do *cyberbullying* e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias (BRASIL, 2018, p. 488).

As perspectivas que sustentaram esta pesquisa nos conduziram por caminhos que tornasse possível compreender alguns aspectos da relação dos jovens do Ensino Médio com as redes sociais digitais. Primeiramente, foi preciso considerar que conviver com as novas tecnologias e as inúmeras possibilidades de inovação para a vida humana, é desafio ainda recente. Por isso, há muitas dúvidas e inquietações sobre a maneira de aproveitá-las e que carecem de constantes pesquisas e discussões.

Considerações finais

O objetivo da pesquisa foi analisar a influência das redes sociais digitais na formação de opinião de estudantes do Ensino Médio. Compreendemos que estes jovens são impactados pela dinâmica, informações e conteúdos consumidos e pelas relações que estabelecem na rede.

Além disso, ao longo da discussão proposta, ficou evidente que o estudante do século XXI utiliza as ferramentas digitais para acessar e compartilhar informações, aspectos ainda pouco refletidos no espaço escolar. Os jovens compreendem, minimamente, que há uma lacuna no espaço escolar quando se trata do uso das tecnologias, e que esse uso deveria fundamentar-se numa compreensão e discussão para além do caráter instrumental.

Conclui-se que a relação tecnologia-escola-alunos precisa ser sofisticada e apurada. É importante que os estudantes aprendam a se servir das informações produzidas e veiculadas nos meios digitais, bem como lidar com a lógica da rede. A participação da escola é crucial para fortalecer essa experiência, que tem o intuito de formar cidadãos mais atentos às intencionalidades dos discursos que consomem, sobretudo nos espaços virtuais. Neste sentido, destaca-se o papel da BNCC, e de conceitos como Educação Midiática e Alfabetização Midiática Informacional, como base para orientar práticas e atividades a serem incorporadas nos currículos, de

maneira a trabalhar habilidades para lidar com a cultura digital, em especial as redes sociais digitais.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70 Lda, 2009.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.

CARVALHO, M. S. R. M. de. **A trajetória da Internet no Brasil: do surgimento das redes de computadores à instituição dos mecanismos de governança**. 2006, 239 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Sistemas e Computação) – Coppe – Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<https://www.cos.ufrj.br/uploadfile/1430748034.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Zahar: Rio de Janeiro, 2003.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Orgs.). **A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política**. p. 17-30. Conferência. Belém (Por): 2005. Disponível em: <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/Sociedade_em_Rede_CC.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CORTES, T. P. B. B.; MARTINS, A. de O.; SOUZA, C. H. M. de. Educação midiática, educomunicação e formação docente: parâmetros dos últimos 20 anos de pesquisas nas bases SciELO e Scopus. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100183&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 abr. 2020.

GABRIEL, M. **Educação a (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

INTER-relações comunicação e educação no contexto do ensino básico [recurso eletrônico]. Organização Adilson Citelli. São Paulo: ECA-USP, 2020. 217 p. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/mecom/#Relatorio-de-Atividades>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

MARTELETO, R. M. Redes sociais, mediação e apropriação de informações: situando campos, objetos e conceitos na pesquisa em Ciência da Informação. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 27-46, jan./dez. 2010.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, M. C. de S.; HARTZ, Z. M. A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-18, maio 2000.

OCHS, M. **MídiaMakers Papers 1**: Introdução à educação midiática. 2. ed. 2019a. Disponível em: <https://issuu.com/midi makers/docs/mmpapers_1-_intro_educac_a_o_midia_>. Acesso: 17 jun. 2020.

OCHS, M. **MídiaMakers Papers 2**: Educação para a Informação. 2. ed. 2019b. Disponível em: <https://educamidia.org.br/api/wp-content/uploads/2019/12/MMPapers2_Educacao-para-Informacao_V2-1.pdf>. Acesso: 17 jun. 2020.

RECUERO, R. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROCHA, C. M. F. **As redes em saúde**: entre limites e possibilidades. 2005. Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/observarh/arquivos/trabalho_redes.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano**. São Paulo: Paulus, 2003.

SILVA, S. Redes Sociais e Educação. **Iluminart**, São Paulo, n. 5, 2010.

UNESCO. **Alfabetização Midiática Informacional**. 2016. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/digital-transformation-and-innovation/media-and-information-literacy>>. Acesso em: 15 maio 2020.

Narrativas e práticas no ensino de história e cidadania no século XXI em tempos de pandemia de Covid-19¹

Deijanete Pereira da Silveira Santos*

“O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os
homens presentes, a vida presente”

(Carlos Drumond de Andrade²)

A educação e o ensino aprendizagem

A educação é o processo contínuo de aprendizagens ao longo da vida. Desta forma, facilita e aumenta a aquisição de conhecimentos, habilidades, hábitos, crenças e valores, garantem possibilidades para valorizar escolhas, ler o mundo, ampliar o campo do conhecimento e permite ter mais clareza sobre os acontecimentos históricos de modo geral. A Constituição Federal assevera em seu artigo 205 que:

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

Percebe-se que, os estudos de Aranha (2006), afirma que, a história da educação é datada de cerca de 4.000 a.C., com o surgimento das primeiras escolas no Egito, que tinham como objetivo a organização do Império. Esse processo visava ensinar ofícios como: pesca, caça, plantação, construção. Já no Brasil, segundo a historiografia tradicional, foram os jesuítas que, em maior número e atuação efetiva, obtiveram resultado mais significativo, porque se empenharam na atividade pedagógica. Os jesuítas possuíam a visão de que o povo brasileiro eram pessoas rudes e atrasadas.

¹ Este artigo foi elaborado com base nas experiências adquiridas em sala de aula como professora de História e como supervisora do PIBID / UFBA/ICADES/UFOB.

* Pedagoga, licenciada em História, bacharel em Direito e especialista em Docência do Ensino Superior e Mídias Digitais na Educação.

E-mail: deijanetepereira279@gmail.com

² Poeta da Literatura Brasileira.

O ensino de história e sua trajetória

O ensino é a ação de ensinar ou instruir alguém e é necessária a interação de três elementos: o professor/docente, o aluno/discente e o objeto de conhecimento. História é uma ciência humana que estuda o desenvolvimento do homem no tempo. A História analisa os processos históricos, personagens e fatos para poder compreender um determinado período histórico. Um dos principais objetivos do ensino de História é resgatar os aspectos culturais de um determinado povo ou região para o entendimento do processo de desenvolvimento da humanidade. Na visão de Borges (1986), História é a palavra de origem grega, que significa investigação, informação. Ela surge no século VI a.C. Iniciou-se na região mediterrânea, nas regiões próximas da costa norte-africana e da Europa Ocidental.

De acordo com estudos de Aranha (2006), a história da educação é datada de cerca de 4.000 A.C., com o surgimento das primeiras escolas no Egito, que tinham como objetivo a organização do Império. Esse processo visava ensinar ofícios como: pesca, caça, plantação, construção.

Já no Brasil, de acordo a historiografia tradicional, os estudos de Aranha (2006), sinaliza que, foram os jesuítas em maior número e atuação efetiva, obtiveram resultado mais significativo, porque se empenharam na atividade pedagógica. Eles possuíam a visão de que os brasileiros eram pessoas selvagens e atrasadas, visão europeia daí a ideia de ação educativa baseada na catequização.

Assim, de acordo com as narrativas históricas e com o texto/documento Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), percebe-se, que os homens desde sempre sentem necessidade de explicar para si próprio sua origem, e a primeira forma de explicação surge nas sociedades primitivas, que é o mito, sempre transmitido em forma de tradição oral. Com o aparecimento da história a explicação mítica não desaparece, continua até hoje em várias manifestações culturais não como uma única forma de explicar a realidade, mas paralelas a outras, como a história.

Ainda de acordo com os PCN, a história como forma de explicação, nasce unida à filosofia. É a filosofia que vai tratar do conhecimento em geral, abranger todas as áreas do conhecimento que mais se firmam como autônomas, a exemplo de matemática, biologia, astronomia, psicologia etc. São os próprios gregos que descobrem a importância da explicação histórica. Heródoto é considerado o pai da história, por ser o primeiro a usar a palavra no sentido de investigação, pesquisa. “Eis aqui a exposição da investigação realizada por Heródoto de Halicarnasso para impedir que as ações realizadas pelos homens se apaguem com o tempo” (BORGES, 1986).

Dessa forma, a preocupação de Heródoto era registrar as ações que o homem desenvolvia em cada período, para que as novas gerações tivessem acesso e reconstruíssem seu próprio entendimento a partir dos tempos, contudo, sob um olhar do tempo presente, uma vez que, o passado não volta mais, e quem fala desse passado é alguém que vive no presente, utilizando de fontes e vestígios que lhes dê condições concretas para tal justificativa.

Percebe-se, que, em se tratando de história enquanto disciplina escolar, a partir da Constituição do Estado Brasileiro tornou-se um conteúdo constante do currículo da escola elementar. A Lei de 15 de outubro de 1827, única lei relativa ao ensino elementar como afirma Ribeiro (1989), estabelecia que, os professores ensinariam a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, gramática da língua nacional, princípios de moral cristã e de doutrina da religião Católica e Apostólica Romana. Ou seja, a História a ser ensinada compreendia História Civil articulada à História Sagrada: uma utilizava do conhecimento histórico como catequese, (instrumento de aprender a moral cristã) a outra utilizava-o para pretextos cívicos.

Diante disso, é possível afirmar que apesar das intenções legislativas a História aparecia como disciplina optativa do currículo nos programas das escolas elementares, somente em 1837 com a criação do Colégio Pedro II (Primeiro Colégio secundário do País, que apesar de público era pago e destinado às elites) se tornou disciplina autônoma. Entretanto, no final da década de 1870 o currículo das escolas primárias sofre novas reformulações visando criar um programa de História profana e eliminar a história sagrada, visando dessa vez a separação entre o Estado e a Igreja Católica e a ampliação de demais segmentos sociais. Fonseca (2003, p. 72) afirma:

Surge a precarização das escolas, as salas eram palco de práticas bastante simplificadas, as autoridades escolares exigiam dos professores, o cumprimento do ensino obrigatório composto de leitura e escrita, noções de gramática, princípios de aritmética e o ensino da doutrina religiosa, sendo raramente ensinadas as disciplinas facultativas, fazendo com que a História sagrada predominasse sobre a História Civil Nacional.

De fato, os métodos de ensino nas aulas de História eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos escritos. Os materiais didáticos eram escassos, restringindo-se à fala do professor e aos poucos livros didáticos compostos segundo o modelo dos catecismos com perguntas e respostas facilitando a memorização. Assim sendo, ensinar História era transmitir os pontos estabelecidos nos

livros, dentro do programa oficial e considerava que aprender História reduzia-se, a saber, repetir as lições recebidas.

De fato, é possível afirmar que o ensino no Brasil inicialmente foi por influência dos jesuítas que de certo modo perduraram 210 anos, tendo seu marco final em 1759 quando Marques de Pombal acusa-os de conspirarem contra o reino e os expulsam de todo o território de domínio de Portugal. Com a ordem do Marques de Pombal de abolir as escolas jesuítas, foram sendo substituídas pelas Aulas Régias de latim, Grego e Retórica que não possuíam a mesma finalidade das aulas ministradas pelos jesuítas.

Com isso, a educação passou a ser direcionada somente para a elite, com aulas ministradas por um único professor, que possuía pouca formação e era muito mal pago, não sabendo assim que rumo seguir no ensino e nem quanto tempo cada aula duraria. As aulas Régias possuíam objetivo de suas disciplinas estarem relacionadas para a vida cotidiana do homem e a criação de um sistema escolar, com aulas avulsas. E o interesse das escolas que antes serviam para a fé, mudava para interesses do estado (ARANHA, 2006).

Diante desse quadro, no final do século XIX, com a implantação da República, surgem várias modificações no plano do currículo escolar, a História como afirma Fonseca passa a ocupar um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, ao lado da Geografia e da Língua Pátria formando o tripé da nacionalidade, cuja missão seria modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico. (2003). A História da Civilização substituiu a História Universal e o Estado passou a ser visto como principal agente histórico condutor das sociedades ao estágio civilizatório.

De acordo com o documento Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (BRASIL, 1997), a partir de 1930 com o esgotamento do modelo populista é instituído o Ministério da Educação e Saúde Pública, e a Reforma Francisco Campos que acentuou o poder central do Estado e do controle sobre o ensino. O ensino de História era idêntico em todo país, dando ênfase ao estudo de História Geral sendo o Brasil e a América apêndices da civilização ocidental.

Nas escolas, portanto, ao longo desse período poucas mudanças aconteceram em nível metodológico. Apesar das propostas da escola nova de substituir os métodos mecânicos pelos ativos, com aulas mais dinâmicas, centradas nas atividades do aluno, com realização de trabalhos concretos como construir maquetes, visitar museus, assistir filmes, comparar fatos, analisar fotografias, documentos da época etc., o que predominava era a memorização e as festividades cívicas que passaram a ser parte fundamental do cotidiano escolar. Ou seja, a prática da sala de aula continuou sendo a

de receitar “as lições de cor”, com datas e nomes dos atores considerados significativos da História como afirma Fonseca (2003).

Nessa perspectiva, com a consolidação dos Estudos Sociais substituindo o ensino de História ocorreu a partir da Lei nº. 5.692/71, durante o período militar, constituindo em fundamentos dos estudos históricos a Educação Moral e Cívica. Vale ressaltar, que a organização das propostas curriculares de Estudos Sociais, deveria respeitar a faixa etária do aluno desconsiderando sua história de mundo. No entanto, para compreender essa História o aluno deveria dominar, em princípio, a noção de tempo histórico que limitava-se a atividades organizadas em tempo cronológico e sucessão como datações, calendário, sequência passado – presente – futuro, contrariando o que de fato significa tempo histórico.

De modo que, tempo histórico, é o próprio desenvolvimento do percurso que a humanidade fez até o presente momento. Ou seja, é o que chamamos de “processo histórico” que dele podemos obter esclarecimentos sobre a forma de agir e pensar uma sociedade em um dado momento específico e não uma linha do tempo, amarrada a uma visão linear e progressiva para distinguir e fragmentar os períodos históricos de forma descontextualizada e vazia.

A pesquisadora Selva Guimarães Fonseca tem ressaltado em seus escritos que os anos imediatos ao pós-guerra a História passou a ser uma disciplina significativa pela política internacional na formação de uma cidadania para a paz (FONSECA, 2003). Escreve ainda Fonseca que: A UNESCO passou a interferir na elaboração de livros e propostas curriculares. No plano da educação, a História era substituída por Estudos Sociais perdendo o caráter cívico e moralizante (FONSECA, 2003). Em função disso, justifica-se o predomínio da visão norte-americana nos currículos brasileiros.

Já no decorrer dos anos 70 conforme afirmar os PCN (BRASIL, 1997), ganhou corpo as lutas pela volta de História e Geografia aos currículos escolares e a extinção dos cursos de licenciaturas em Estudos sociais. Ao longo dos anos 80, o currículo escolar foi questionado pela sociedade em comunhão com os movimentos sociais articulados, forçando mudanças no currículo formal.

Dessa compreensão, iniciaram-se as discussões, os métodos tradicionais de ensino foram questionados e introduziram-se a chamada História Crítica com o objetivo de desenvolver no aluno atitudes críticas, só que, apenas o nome “crítica”, as ações desenvolvidas na escola não ofereciam condições necessárias para tal uma vez que, os conteúdos eram muitos fechados e não oportunizava a problematização, prevalecendo assim, a visão tecnicista apolítica descontextualizada e vazia.

Nesta perspectiva, a partir dos anos 90 com a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) a disciplina de História retorna nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, porém, como disciplina autônoma. EMC, OSPB e EPB foram extintas. É importante salientar, que apesar dos avanços da Lei nº. 9.394/96 se configurou uma desqualificação do ensino de História. A transição do repetitivo para o reflexivo ficou ainda mais difícil e a ideologia continuou a mesma.

Pode-se dizer, então, que mesmo com a nova LDB 9.394/96 e com o documento Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História lançado oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997 afirmando que o ensino de História deve levar em conta a História do Brasil, as contribuições das diferentes culturas e etnias, existe uma separação entre a história ensinada e a história a ser ensinada.

Ainda assim, percebe-se, que em pleno século XXI, os professores de História reclamam muito da falta de interesse e apatia dos alunos tanto pelo professor quanto pela disciplina de História, perdem-se em meio a milhares de informações transmitidas na maioria das vezes quase que exclusivamente do livro didático, desprovidas de sentido, que eles não conseguem estabelecer relações entre aquilo que estudam em termos de conteúdos históricos e sua vida real. Ou seja, não se veem como sujeitos históricos, não se sentem participantes dessa construção justamente por não se vê e não se reconhecer nesse processo.

Por outro lado, os alunos também expressam suas insatisfações afirmando que, as aulas são chatas, os conteúdos são desinteressantes, as metodologias são muito técnicas, pura repetição do conteúdo do livro e os professores não fazem uma relação do passado à luz do presente, a vida cotidiana e o presente vivido em nada se aproximam de um passado inacessível e abstrato. Porém, há de considerar mesmo em meio a reclamações um avanço tanto em algumas práticas desenvolvidas por alguns professores, quanto por parte do desempenho da maioria dos alunos de questionar, de querer construir algo e não aceitar pronto etc.

Nesse sentido, ensinar e aprender a história do cotidiano (o local) e o global é parte do processo de (re) construção das identidades individuais e coletivas fundamentais para desenvolver no aluno/discente, atitudes e reflexões enquanto cidadãos críticos.

A construção da cidadania e as práticas no ensino de história no século XXI em tempos de pandemia de Covid-19

Cidadania tem sido nos últimos tempos uma palavra bastante utilizada, por vezes até banalizada quanto ao contexto utilizado, um envelope vazio onde podem caber

tanto os sonhos de uma sociedade que respeita as diferenças, quanto uma sociedade dividida por interesses distintos. A palavra surgiu na Roma Antiga “[...] para indicar a situação política de uma pessoa e os direitos que essa pessoa podia exercer” (DALLARI, 2004, p. 10).

É importante afirmar que mesmo sendo uma palavra antiga existe vários questionamentos quanto a sua plenitude. No Período Colonial, por exemplo, não existia cidadania e sim súditos, no Período Imperial a sociedade ficou sob as ordens de um Imperador, como afirmar essa cidadania? Arendt (2000, p. 35) afirma que:

A cidadania é o direito a ter direitos, pois a igualdade em dignidade e direitos dos seres humanos não é dada. É um construído de convivência coletiva, que requer o acesso ao espaço público. É este acesso ao espaço público que permite a construção de um mundo comum através do processo de acessão dos direitos humanos.

Desse modo, percebe-se que cidadania é uma condição que envolve não só direitos como também deveres. Ou seja, exige a participação do sujeito em todo o contexto no qual ele está inserido, gera expectativas no indivíduo pelas suas relações sociais e políticas, mas também concerne suas obrigações enquanto membro ativo e participante da sociedade o que não existia tanto no Período colonial quanto Imperial.

Diante disso, é fundamental ressaltar a necessidade de os indivíduos conhecerem os seus direitos e deveres, a fim de contribuírem para a construção da cidadania, mesmo tendo dificuldades de alcançar a condição de cidadão neste país, conforme mostra a obra de Gilberto Dimenstein, *O Cidadão de Papel* (São Paulo: Ática, 2005).

Paulo Freire, situava o conceito de cidadania no contexto de uma sociedade democrática e moderna, associando a autonomia. A cidadania e a autonomia são hoje duas categorias necessárias para a construção de uma sociedade melhor, além disso, constitui a base da identidade nacional. A cidadania é baseada numa pedagogia que efetive um ser humano completo, participante não só de políticas, mas também que seja envolvido com as questões sociais, humanas e ambientais.

Assim, a cidadania do século XXI necessita de ética e de esperança para que possa realmente haver uma transformação atual garantindo as gerações futuras uma qualidade de vida melhor. Nesse sentido, a escola precisa mudar a sua forma de trabalhar, mas, sozinha não muda, é preciso antes de qualquer coisa uma nova concepção de Estado, de educação e de diretrizes. A escola precisa passar de uma concepção tradicional, fragmentada, de interesses industriais, para uma concepção

transdisciplinar de educação, onde existam autonomia e aprendizagem colaborativa, onde todos podem “dizer a sua palavra” (Freire).

Destarte, até então, para educar, era necessária a presença do estudante e do professor no mesmo ambiente, e que somente assim era possível aprender, desenvolvendo conteúdo em sala de aula, utilizando recursos como, livros didáticos, giz, pincel, de repente, com o surgimento da pandemia da Covid-19 iniciado em março de 2020, os mesmos docentes são obrigados a se reinventar tecnologicamente para poder continuar exercendo seu ensino.

Desse modo, o primeiro semestre de 2020 marca uma nova era na educação, exige de forma rápida e imediata uma ressignificação dos métodos de sala de aula dando uma atenção especial para formação de professores em serviço, as tecnologias, o computador, o celular e a internet. O computador passa a ser uma ferramenta que auxilia o processo ensino/ aprendizagem na abordagem do cotidiano em sala de aula. Essa reinvenção foi possível graças o uso da tecnologia digital, como por exemplo, as salas virtuais para a continuidade das atividades escolares em tempos de distanciamento social.

Aulas online e encontros virtuais, e tornaram a realidade para alunos e professores, mesmo para aqueles que não estavam envolvidos no mundo digital. Diante do exposto, é possível perceber que, a escola em tempos de pandemia não se encontra preparada para lidar com tamanha complexidade, pelo contrário, há um despreparo tanto das instituições quanto dos profissionais, tendo que se reinventar de forma rápida, sem planejamento, visando minimizar os prejuízos, cada uma com um ritmo diferente, fazendo com que o aluno não se distancie do processo ensino aprendizagem e não perca o vínculo com a escola.

Uma dessas situações, por exemplo, foi o uso desenfreado das plataformas digitais, Classroom, Meet, Zoom, Hangout, etc., em que na maioria das instituições os profissionais não tinham acesso e muito menos sabiam usá-los, talvez porque a maioria não teve uma carga horária na sua Formação Inicial e/ou também por não ter formação continuada nesse sentido e ainda tais ferramentas não estarem presentes nas práticas diárias, sendo necessária a presença de um profissional capacitado para orientá-los.

Diante disso, uma das propostas de renovação no ensino de História, tem sido a solicitação para diversificar as fontes de linguagens no processo ensino e aprendizagem, que vem se aperfeiçoando desde o final do século XX com o desenvolvimento das tecnologias e a difusão da internet. Porém, é possível perceber que, ainda existem muitos profissionais lidando com a disciplina sem a formação básica

ou outra formação que não seja a licenciatura em História, o que de fato, distancia o processo daquilo que os pesquisadores almejam.

Além disso, é possível afirmar que nesse momento deve ser levado em consideração não somente as competências e habilidades de cada componente curricular, mas as competências gerais de aprendizagem, numa perspectiva de pensar uma nova escola pós-pandemia aliada às tecnologias, uma nova forma de acolhimento, realizar um planejamento diferenciado a partir de uma avaliação diagnóstica da aprendizagem de acordo com cada realidade de cada instituição, evitar a evasão escolar, uma vez que durante esse período de ausência de aulas presenciais, muitos alunos vão conseguir avançar mais, outros um pouco menos e é preciso fixar metas para que os prejuízos sejam menores.

Vale ressaltar que, a maioria das famílias dos alunos/alunas principalmente da rede pública não tem cultura escolar, horário nem lugar de fazer tarefas, não tem estrutura material para que o ensino de fato aconteça, algumas famílias, por exemplo, vivem em assentamentos, outras em comunidades ribeirinhas, quilombolas, zona rural etc. sem nenhum tipo de acesso as tecnologias (celular, computador, internet...).

Por outro lado, percebe-se ainda que, as crianças estão traumatizadas, com medo das modificações das práticas de convívio, das mudanças nas formas de comunicação, de cumprimentos uns aos outros e por isso a importância mais uma vez de repensar uma forma de acolhimento para todos, tanto uma pequena elite de escolas particulares que tem os recursos materiais e acompanhamentos nas aulas remotas como a maioria com diferentes situações, algumas já citadas.

Assim, como as tecnologias digitais nesse período de pandemia têm provocado mudanças na escola/ sociedade de modo geral, há que se considerar que a escola precisa ser redimensionada/reestruturada para atender as demandas atuais e futuras. Todavia requer a reavaliação do papel do professor, e consequentemente perpassa pela formação inicial dos professores, prepará-los para o uso eficaz das tecnologias no sentido de contribuir com o aluno no desenvolvimento da aprendizagem.

Diante desse contexto apresentado, um ambiente virtual de aprendizagem em História diz respeito a um conjunto de ferramentas disponíveis na internet, onde podem ser postados conteúdos e atividades online. Neste local também é permitido à interação dos alunos com os professores e entre eles, como por exemplo, a possibilidade de videoconferência e live ao vivo com o aplicativo google Meet entre outros.

Além disso, o aluno ainda pode realizar as atividades que foram solicitadas; debater ideias e acessar o conteúdo da disciplina; e ainda possibilita aos professores o

acompanhamento dos seus alunos, essencial para a compreensão do conteúdo cuja finalidade é simular uma sala de aula através da tela do computador sem precisar sair de casa.

Percebe-se que, ao longo dos tempos as tecnologias sempre existiram cada uma no seu tempo e em muitas situações alguns professores de História sempre desprezaram nas suas práticas, estando em consonância com as discussões trazidas por Sônia L. Nikitiuk, onde ela afirma que:

Um equívoco comum ao professor de História é o seu desprezo pelas tecnologias de ensino. O tecnicismo alienado dos anos 1970 gerou um preconceito burro em relação as tecnologias. Procurava-se à época “vender” a técnica como algo neutro. Deixaram de lado as questões políticas e sociais vividas pelo país e pouco se refletia sobre as correlações entre conteúdo a ser trabalhado e a técnica mais adequada (NIKITIUK, 2009, p. 60).

Entretanto, o trabalho pedagógico no ensino de História orientado pelo PCNs não indica o uso das tecnologias como ferramenta auxiliar para o professor em sua prática, o aluno ficará restrito à utilização de livros e outros documentos. Com a inserção desta no ensino de História vai, certamente, possibilitar aos alunos apropriarem-se de valores que os levem a compreender o passado bem como, fazer uma análise crítica do presente.

Portanto, a formação continuada sobre o uso das tecnologias na sala de sala, possibilita ao professor de História, utilizar as tecnologias como um dos recursos pedagógicos durante o seu planejamento diário. Parafreseando Sancho e Hernmandéz (2006) “[...] para que o uso das tecnologias signifique uma transformação educativa, os professores terão que mudar e redesenhar seu papel na escola atual”. De fato, o professor precisa está aberto a novos desafios e buscar, caso contrário, a “escola” permanecerá vivendo um retrocesso, sem conseguir responder as exigências da era tecnológica.

Ao longo dos tempos foi possível perceber outros contextos de pandemia, de gripe espanhola em 1918, de poliomielite, em Chicago em 1937, etc., mostrando que, a História não é estática, vem se repetindo. Além disso, as mesmas exigências quanto aos protocolos de saúde bem como, o uso de máscaras, distanciamento social e os alunos assistindo aulas remotas pelo rádio.

Figura 1 - Pandemias



Fonte: Imagens referentes a outras pandemias anteriores, extraída da revista de Educação, 1989.

Considerações finais

O contexto da pandemia trouxe muitos desafios, em especial o uso das tecnologias em sala de aula. Ocorre que muitos professores ainda não se encontram habilitados para lidar com as tecnologias no ensino de História, posto que não tiveram conhecimentos suficientes em seus processos de formação.

Além disso, percebe-se que, os documentos oficiais ainda não contemplam o uso dessas ferramentas no dia a dia do professor, nem possibilita uma carga horária mínima nos currículos da educação básica. Portanto, a formação continuada em serviço, bem como, reestruturar os cursos de Formação Inicial contemplando uma carga horária para experimentar novas formas de ensino em história, é uma das sugestões de mudança dentro desse novo paradigma de meados dos anos 2020 do século XXI.

Referências

Apostila de 5ª a 8ª (**Regularização do Fluxo Escolar**) Módulo de História, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História/Geografia**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: São Paulo, 6ª edição, Papirus Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo Cortez, 1997.

RIBEIRO, Maria Luiza. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

Estágio: a prática da docência¹

Simone Sonise Zuffo*

Hélio Sales Rios**

Introdução

Nas instituições escolares bem como nas universidades percebe-se a discussão quanto a formação de profissionais docentes visto que a formação do educador é um fator essencial para o ensino e a aprendizagem dos alunos. Certamente com a existência de profissionais qualificados, competentes, compromissados e valorizados, quem ganhará será a sociedade, tendo cidadãos criativos e críticos.

Percebemos através da vivência do estágio oferecido para a formação do profissional, a contribuição que este propicia para a compreensão de desenvolvimento da prática a fim de produzir cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, oportunizando construir a atuação como agentes transformadores da realidade onde nos encontrarmos inseridos. Também garante uma base de conhecimento que favorece ao estagiário a construção de uma consciência no processo de desenvolver a educação, provocando mudanças de comportamento de forma positiva, onde este agirá na busca de condições de vida melhor para si e para a coletividade.

O estágio permite que se vivenciamos experiências profissionais indispensáveis para o desenvolvimento de nossa carreira, encontrando o conteúdo teórico aprendido na faculdade, aplicando na prática e comparando o planejamento e a execução de tarefas e demais procedimentos.

Durante este período de experimentação e vivência, o estudante poderá também conviver com profissionais gabaritados, com anos de experiência em seus serviços, cheios de conselhos para dar aos mais novos. Poderá também participar de atividades

¹ Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Mestre de Educação - Gestão Escolar - Faculdade INTEGRALIZE CORPORATION EDUCAÇÃO E SERVIÇOS DE INTERNET, como requisito para obtenção do título de Mestranda em Educação

* Mestranda em Educação.

E-mail: futuro.futuro@outlook.com.br

** Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1989), especialização em Estudos Brasileiros pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1995), mestrado em Estudos Brasileiros pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1995) e doutorado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (2002). Atualmente é Professor Titular I-B da Universidade Metodista de São Paulo. Tem experiência na área de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: conflitos no campo religioso, Ecumenismo, MST, História Oral, Observação Participante, Fé e Religião.

corriqueiras do dia a dia da profissão que escolheu, vivenciando situações em que poderá vislumbrar seu futuro como profissional da área.

O estágio funciona como um verdadeiro complemento ao estudo, proporcionando uma nova abordagem ao conhecimento que foi passado pelo professor através de provas, trabalhos, seminários etc. Assim, a retenção dos ensinamentos por parte do aluno é muito maior, uma vez que ele vê tudo acontecendo na prática, nas mais diversas situações. É muito comum ao estagiário lembrar em sala de aula daquilo que realiza no estágio e vice-versa, como se entende em Pimenta e Lima:

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA; LIMA, 2004, apud BORSOI, 2008, p. 54).

Tem-se no estágio inúmeros e indiscutíveis benefícios e vantagens, adquire-se experiência, conhece-se novos profissionais, vivencia-se situações de trabalho de nossa futura profissão, aproxima o acadêmico com a realidade profissional, desenvolve a capacidade de observação e de interpretação contextualizada da realidade da educação infantil e das séries iniciais da educação básica, promove atividades de intervenção a partir de um projeto deliberado, que envolvam conhecimentos pedagógicos, contextuais e de áreas específicas, fomenta a pesquisa como base do planejamento das atividades de intervenção e da análise dos resultados, sendo isso, indispensável para nossa formação docente.

Marco conceitual

Concepção de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental

O estágio supervisionado de anos iniciais no ensino fundamental referente ao curso de pedagogia é fundamental para a efetivação do curso e para integrar o processo de formação. Os estágios obrigatórios fazem parte do processo de formação acadêmica de cada área de formação e estão regulamentados no PPC de cada curso da instituição, mencionados pelo artigo primeiro da LEI 11.788/2008 que relata:

Art. 1º – Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Após um longo percurso acadêmico refletindo sobre a teoria e a prática, contextualizando necessidades e desafios do exercício da profissão e buscando suporte teórico para efetivação do ensino e da aprendizagem torna-se necessário um novo período de exercício da profissão para encerrar mais esta etapa de nossa formação acadêmica. O contato direto com a área de atuação profissional, possibilita perceber com maior proximidade, compromissos, desafios e necessidades da área escolhida, possibilitando ao acadêmico desenvolver novas formas de atuação que possam reparar as falhas e fragilidades que a experiência fez perceber. Esta vivência é de grande importância para a formação acadêmica, pois, a mesma permite analisar nossas habilidades e fragilidades, permitindo maior aprendizado e segurança para o desenvolvimento do ofício.

Outro filósofo que trabalha a questão da epistemologia da prática é Sacristã, considera inseparável a teoria da prática quando se busca tornar o professor sujeito da história: *conhecimento pessoal + ação = novo conhecimento*. O professor reflexivo frente aos problemas se utilizará de seus conhecimentos científicos buscando ver o problema de várias formas, analisando também diversas maneiras para resolver, desempenhando a ação com a que trazer melhor resultado. Neste ponto entendemos que a teoria tem o papel de nos fornecer um suporte para que o professor desempenhe uma ação resolutiva de problema, olhando sempre para outros campos do conhecimento, visando uma formação de sociedade.

Percebemos de que o não é apenas de um componente curricular mas sim de um meio oferecido ao acadêmico, de integração docente, podendo se desenvolver ações concretas, testando seus conhecimentos, desenvolvendo ação, reflexão e interação. O estágio permite que se traga à escola a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar. O estágio prepara para um trabalho docente coletivo, pois a tarefa escolar não é assunto individual, e sim resultado e ações coletivas. O desafio do estágio é fazer o intercâmbio entre a teoria e a prática.

Durante uma longa trajetória, comentamos e refletimos sobre a teoria e a prática como fatores indissociáveis, pois, a teoria se complementa com a prática e vice-versa. Segundo Pimenta (2011), a teoria pode ser definida e entendida como conhecimentos

obtidos com estudos fundamentados com bases teóricas, relacionada a qualquer assunto, e a prática resulta da associação desta teoria em forma prática, com o uso de conhecimentos obtidos e concretizados. Desta forma, é no estágio que a práxis ocorre, no contexto escolar que se evidencia a complementação da teoria e da prática, ligando conhecimentos obtidos com a prática docente e fortalecendo desta forma o vínculo de extensão entre escola e universidade.

Concepção de infância

Desde a antiguidade, mulheres e crianças eram menosprezadas, sem tratamento diferenciado, e às crianças não era disponibilizado tempo para viver a infância. Até por volta do século XII a infância na arte medieval era desconhecida (ARIÈS, 1978).

Vê-se que a criança era vista como um objeto de manipulação e assim que apresentasse independência física, era inserida no mundo adulto. Os estágios de desenvolvimento da infância estabelecidos pela sociedade atual eram desconhecidos na Idade Média e a socialização da criança não era controlada pela família, tendo o desenvolvimento da educação e aprendizagem juntamente com os adultos; sem restrições.

Contextualizando a criança, percebe-se que com o fim da Lei do Ventre Livre e o Fim da Escravatura, teve início uma preocupação dos estados com a situação das crianças, sendo anteriormente responsabilidade dos donos de escravos. Desta forma a criança passou a ser vista como um futuro cidadão, construtor da história do mundo em que vive (LOBO, 2003).

Assim o estado atuou com os profissionais da medicina estabelecendo normas, buscando a prevenção de doenças, intervindo na relação familiar, reconhecendo a Mãe como Rainha do Lar, responsável pela educação dos filhos, visando a formação de uma família moderna e mais segura. Nesta postura social surgiram os termos “menor” e “criança”; o termo “menor”, era utilizado para designar crianças que haviam cometido algo de errado – “MENOR INFRATOR”, e o termo “criança” era utilizado para aquelas crianças ligadas a família e escola que não dependessem de interferência de órgãos diferenciados para a sua educação.

A preocupação intensa com a criança a partir do fim do século XVI, e durante o século XVII, abriu espaço para o início uma mudança no processo de educação reconhecendo a diferença da criança com o indivíduo adulto. No início do século XVII houve uma responsabilidade maior da família com a educação dos filhos e no espaço escolar as crianças foram separadas das mais velhas.

Vale ressaltar que de acordo com a leitura de Ariès (1978), passou a ser defendida por alguns autores a participação de todas as crianças na escola, propondo para isto acontecer, o desenvolvimento de uma educação diferenciada de acordo com as classes sociais. No entanto no século XVIII, os ricos foram separados dos pobres passando existir dois tipos de ensino. Porém, com o capitalismo e a mão-de-obra infantil ficou favorecida a propagação da desigualdade e os diferentes valores considerados às crianças, baseando-se em poder aquisitivo e tarefas por elas efetuadas.

Ariès nos aponta, o surgimento de uma nova educação no século XIX, onde a sociedade não percebia mais a criança como fraca, mas buscava despertar no adulto a responsabilidade pelas crianças, com o compromisso de torná-las dignas.

Ancoradas em estudos elaborados sobre o mundo da infância, entende-se que as crianças são e devem ser reconhecidas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que a rodeiam, devendo ser compreendida como um sujeito de direito garantido em lei.

Concepção de educação

Entendemos a escola como uma instancia erigida pela sociedade, percebe-se que esta vem a se incumbir de garantir que as novas gerações tenham acesso ao legado cultural da humanidade. Vimos a escola como um espaço geográfico e histórico onde a educação se dá de forma intencional, estruturada, sistematizada e explícita. Nela o conhecimento é assimilado, apropriado e construído ativamente, revestindo-se de criticidade e inovação, colaborando para o avanço cultural e atendendo às novas necessidades do ser humano. Nesse contexto, a própria escola se transforma conforme as inquietações, as percepções, as mediações e as superações impostas pelas situações diárias.

A educação possui referencial e legislação específicos nos âmbitos federal, estadual e municipal, aqui se destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 20 de Novembro de 1996, de âmbito federal especialmente em seu capítulo III, dos Princípios e fins da Educação Nacional, Art. 2º, o qual determina que a educação é “[...] dever da família e do estado, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, tendo por finalidade o “[...] pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para trabalho” (BRASIL, 1996).

Nestes termos a educação deve ser entendida como uma forma de interação das pessoas com o meio em que vivem, em condições de respeito e valorização de todos durante o processo educativo.

De acordo com os conhecimentos obtidos, a educação é o meio que permite ao homem formar-se e construir-se em um ser digno e consciente de suas ações, podendo transformar a sociedade; além de ser um instrumento mediador entre o senso comum e o conhecimento científico, atuante também no sentido de despertar a sensibilidade e a criatividade a fim de construir um ser completo, crítico e pensante.

O conhecimento é como uma produção histórica social. Sua construção está vinculada ao processo de ação – reflexão sobre a práxis social, a partir de sua problematização, da análise e da compreensão teórica dos elementos e suas inter-relações (MARCHIORATO, 2004).

Assim sendo, o conhecimento não é algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio de cópia do real, tampouco algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior.

A produção de novos conhecimentos pressupõe a superação dos anteriores. Hoje a sociedade tem mais acesso ao conhecimento, exigindo não apenas que as pessoas aprendam cada vez mais coisas, mas que aprendam de várias formas, no âmbito de uma nova cultura de aprendizagem que também concebe e gere o conhecimento.

Nesse sentido o valor crescente do conhecimento, assim como sua gestão social na sociedade, faz com que seja necessário valorizar os diferentes processos de aquisição do conhecimento, que acreditamos serem ferramentas poderosas para incorporar no currículo conteúdos vinculados à realidade de vida dos alunos.

Tendo por análise a educação para todos, buscamos reconhecimento e valorização da diversidade e das diferenças individuais como elementos intrínsecos e enriquecedores do processo escolar e a garantia do acesso a permanência do aluno na escola. Acredita-se para tanto, que os sujeitos podem aprender juntos, embora com objetivos e processos diferentes, tendo em vista uma educação de qualidade.

Especiais devem ser consideradas as alternativas educativas que a escola precisa organizar, para que qualquer aluno tenha sucesso; especiais são os procedimentos de ensino; especiais são as estratégias que a prática pedagógica deve assumir para remover barreiras para a aprendizagem. Com esse enfoque temos procurado pensar o especial da educação, parecendo-nos mais recomendável do que atribuir essa característica ao alunado (CARVALHO, 2000, p. 17).

Tal conceito remete a mudanças significativas no contexto escolar no que se refere às questões pedagógicas, relacionais, administrativas e institucionais, garantindo a aprendizagem de todos os alunos, tendo em vista o respeito pela diferença.

Podemos entender que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais implica redimensionamento curricular dos processos de ensino-aprendizagem, bem como do acesso aos diferentes espaços físicos da instituição.

Partindo da premissa de que quanto mais a criança interage espontaneamente com situações diferenciadas, mais ela adquire o genuíno conhecimento, fica fácil entender porque a segregação não é prejudicial apenas para o aluno com deficiência. A segregação prejudica a todos, porque impede que as crianças das escolas regulares tenham oportunidade de conhecer a vida humana com todas as suas dimensões e desafios. Sem bons desafios, como evoluir (WERNECK, 1999, p. 12-13).

Dessa forma, a escola deve buscar organizar suas práticas pedagógicas, possibilitando a individualização do ensino de acordo com as particularidades de cada aluno. Pressupõe-se, sobretudo um trabalho de planejamento coletivo e de colaboração entre os profissionais, centrando-se no contexto do grupo, atendendo não só os alunos com necessidades educacionais especiais, mas também as eventuais especificidades dos demais alunos, contribuindo, dessa forma, com o processo de inclusão escolar. As adaptações curriculares, tanto no que se refere às adaptações dos objetivos, dos métodos, como também da avaliação, entende-se que devem ocorrer como uma das formas mais específicas de contemplar as necessidades individuais dos alunos.

Santos defende que

[...] é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza (SANTOS, apud RODRIGUES, 2006).

Além disso, percebe-se que as discussões a respeito da inclusão devem ser ampliadas e estendidas a toda a comunidade escolar, para que haja o entendimento e respeito às diferenças, já que somos todos diferentes com um jeito próprio de pensar e agir.

Interação, socialização e aprendizado: construindo conhecimento

Este relato busca analisar as atividades desenvolvidas no período de estágio e docência, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que ocorreu na EEB. Bom Pastor, fundamentando-as e relacionando-as com temas estudados em sala de aula.

O currículo do Ensino Fundamental é elaborado e composto com temas relacionados a formação humana e social do indivíduo, abrangendo também relações sociais, econômicas, políticas e ambientais, objetivando a formação de um ser humano crítico, pensante, que saiba agir e interagir na sociedade de forma consciente. Neste período o processo de aprendizagem se amplia cada vez mais em todos os sentidos, pois a percepção e o raciocínio lógico fazem compreender de forma mais clara e objetiva, como acontece o processo de aprendizagem. Nesta nova fase da educação, a criança começa a ter mais noção sobre os valores humanos éticos e universais, que compreendem o processo de formação humana.

Neste período caracterizado pela educação do Ensino Fundamental que se inicia aos sete anos de idade, a criança começa a frequentar a escola, conviver e socializar com outras crianças desta mesma faixa etária, que vivenciam este mesmo processo de formação. Desta forma, ocorrerá a formação de vínculos afetivos e sociais que fortaleceram os elos de amizade e interação, oportunizando novas descobertas e servindo de suporte para superar os desafios e dificuldades desta nova fase. A independência começa a ser aprimorada e a criança começa a assumir novas responsabilidades, que serão percebidas gradualmente, conforme a criança avança de uma fase para outra. A convivência com as diversidades sociais, culturais, econômicas, entre outras, farão a criança aprimorar seus conceitos, formando uma nova visão e percepção sobre a realidade que a cerca. Este convívio com diversas realidades, também oportunizará a criança estabelecer relações cognitivas e efetuar a troca de saberes, pois, é na interação e socialização que o aprendizado acontece. Desta forma, o vocabulário também se amplia e a comunicação melhora, ampliando e diversificando os assuntos, já que novas informações são fornecidas diariamente e novos temas são estudados e apresentados gradualmente.

O desenvolvimento físico é notável, já que a criança está em fase de desenvolvimento, com isso o desenvolvimento intelectual também acontece e a personalidade da criança vai se evidenciando, percebendo as causas e efeitos de seus atos. O estágio foi algo muito significativo para nossa formação profissional, pois, atuando de forma concreta, e assumindo o papel de professoras, podemos perceber os desafios cotidianos enfrentados em sala de aula, e a importância de uma boa formação

acadêmica, que de suporte e sustentabilidade para encarar e solucionar os obstáculos e desafios com que nos deparamos diariamente.

Nossa experiência como docentes neste período de estágio foi assim, tivemos momentos de superação e satisfação, mas, também vivenciamos nossos pontos fracos, percebendo que sempre devemos buscar mais e nos aperfeiçoar continuamente para o exercício da profissão, que exige uma boa formação, e uma grande bagagem de conhecimento para oportunizar o conhecimento aos nossos educandos. Como pontos positivos, podemos destacar: a receptividade da turma, da professora regente e da equipe pedagógica da escola. Também podemos destacar a troca de saberes recíprocos, entre nós e os educandos, que nos oportunizaram vivenciar novos saberes e ampliar nosso olhar holístico e social sobre a realidade escolar. Formamos um “elo” com a turma, neste período de estágio, exigindo de nós, superar as demandas e as necessidades que este grupo nos apresentava. Como pontos negativos, podemos destacar a falta de sincronia entre nós durante os planejamentos e a execução dos mesmos, que por motivos imprevistos, dificultaram nossos encontros e a sequência e continuidade das atividades, porém, no decorrer do trabalho as coisas foram se ajustando e tudo correu bem.

Através disso, iremos relatar a vivência que tivemos nesse período de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com uma turma do quinto ano, no período da manhã, com crianças que giravam em torno de onze anos de idade, sendo: trinta crianças, a professora regente da turma, um professor para artes e uma professora para educação física. O estágio ao todo consistiu em dois períodos: o da observação, que ocorreu no período entre os dias 12/09/2016 e 21/09/2016, e o período da docência que foi realizado entre os dias 17/10/2016 e 01/11/2016, totalizando 12 dias para o exercício da docência, neste período tivemos um intervalo onde podemos fazer o planejamento e preparar as atividades. Por meio deste, queremos descrever e analisar diferentes atividades desenvolvidas com esta turma, referenciando-as cientificamente, e avaliando momentos significativos presenciados neste contexto com todos os envolvidos neste processo.

Neste período de observação e docência percebemos a importância que têm uma equipe pedagógica unida, em prol de um objetivo. A educação de qualidade só acontece de fato quando os profissionais da educação da instituição cooperam uns com os outros, falando em uma mesma linguagem, e auxiliando nas fragilidades do grupo.

Uma das atividades que desenvolvemos com os alunos, no primeiro dia de aula, foi a dinâmica de interação, O PRESENTE, através dela fizemos reflexão sobre as qualidades humanas, oportunizando os alunos a se conhecerem, refletirem sobre como

o outro me vê. Do jeito que ele me vê é como eu quero que ele me veja, e então o que eu preciso fazer?

Através desta ação, a turma se reuniu em cinco grupos para construírem uma dinâmica de início das aulas na semana seguinte, que, de acordo com Vygotsky,

[...] “a construção do conhecimento implica em uma ação partilhada, exigindo uma cooperação e troca de informações mútuas, com conseqüente ampliação das capacidades individuais”. Ainda segundo Vygotsky, os seres humanos, diversamente dos animais, produzem os instrumentos necessários à efetivação do trabalho, sendo capazes, também, de conservá-los para uso vindouro, preservar e transmitir sua função aos membros de seu grupo, aprimorar instrumentos e criarem novos (VYGOTSKY et al., 1989, apud ROCHA; QUEIROZ; LIMA; POMPILIO; HENRIQUE, 2013, p. 4).

Com este embasamento foi proposta a atividade que se desenvolveu da seguinte forma:

Grupo 1: Apresentou um texto sobre o *Meio Ambiente*, dialogando sobre a importância de se cuidar do mesmo.

Grupo 2: A sorte e de quem tem. No sorteio dos bilhetes cada um deveria fazer o que nele estava escrito e quem tivesse castigo deveria mastigar um chiclete com pimenta sem fazer cara feia, quem conseguisse isso era premiado com chiclete sem pimenta.

Grupo 3: Descubra o que represento. Com a mímica que o grupo fazia a turma descobria o que significava. Quem acertava ganhava um pirulito.

Grupo 4: Construiu um texto sobre *Valores Humanos*, trazendo a importância destes para sermos bons cidadãos.

Grupo 5: Apresentou a poesia *O Vento*, seguida da brincadeira *Fale uma palavra que não contenha a letra “C” e nem com “S” que esteja relacionado com a palavra “Ponte”*. Isto estimulou o raciocínio e a interação entre a classe.

Esta atividade foi produtiva fazendo os alunos pensarem, dialogarem, elaborarem e apresentarem um fruto de seu empenho.

A atividade sobre o trabalho de fontes de energia desenvolvida na Biblioteca em horário de aula, com o propósito, além de buscar o conhecimento, conhecer a forma como realizavam os trabalhos em grupos, foi surpreendente.

Os alunos sentaram em torno da mesa, um fazia a leitura do conteúdo de um determinado item, quando acabava dialogavam o que entenderam; o que você achou? Após isto, um escolhido pelo grupo, observando a agilidade na escrita, repassava no papel. Quando tinham dúvidas que o conteúdo não trazia, solicitavam o auxílio das estagiárias.

Esta atividade teve início na sala de aula e concluiu-se com trabalho extra classe, sendo apresentada no penúltimo dia de estágio. Foi solicitado para a apresentação um relatório e uma representação da fonte, porém a forma que utilizariam ficou a critério do grupo. A apresentação se deu com relatório e representação em cartazes e maquetes apresentados a seguir:

Figura 1 – Representação das formas de energia



Fonte: Os autores (2016).

Esta ação superou nossas expectativas pois imaginávamos que a turma realizaria a atividade de forma diferente, no que diz respeito a participação de um grupo produzindo ideias.

Além destas atividades foi desenvolvido um jogo de quebra-cabeça, referente ao tema “propaganda”, do componente curricular de português. Inicialmente, nas primeiras duas aulas abordamos o tema propaganda, refletindo com os alunos alguns conceitos sobre propaganda. Indagamos aos alunos conceitos sobre propaganda. O que é uma propaganda? Qual é o objetivo? Onde elas aparecem? Qual são os pontos positivos e negativos? Posteriormente a esta abordagem passamos na lousa um

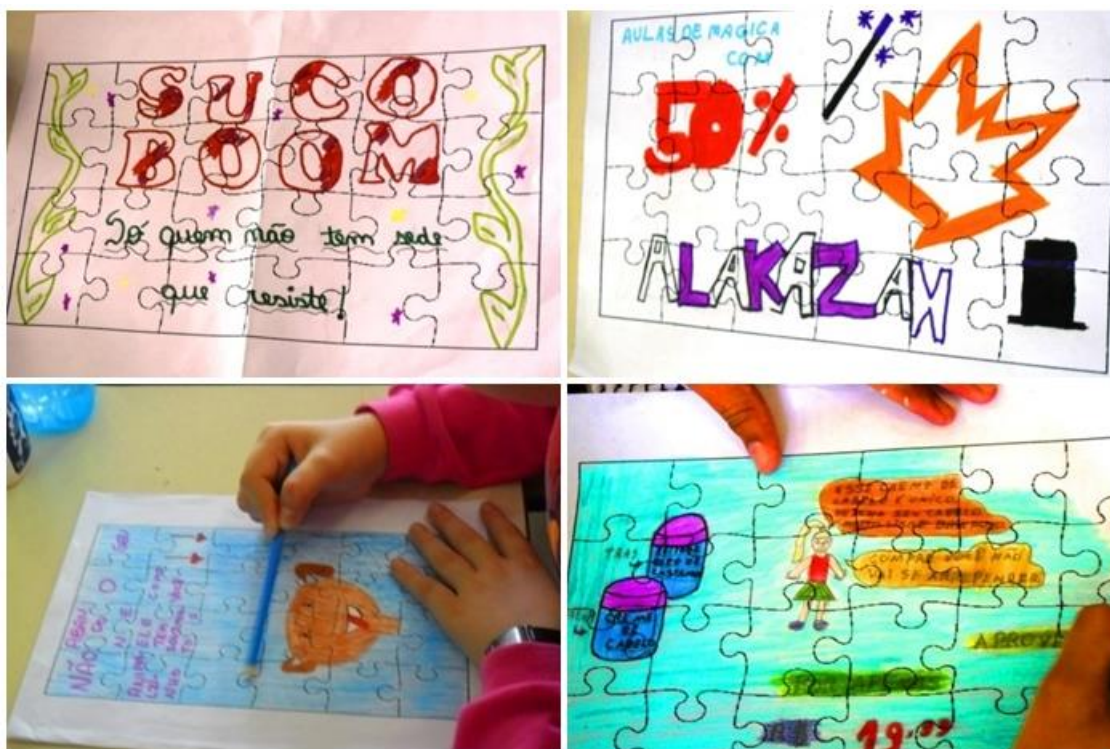
conceito sobre propaganda e publicidade com as devidas perguntas. Em seguida solicitamos que construíssem uma propaganda no caderno como se eles fossem os modelos ou os donos da marca de um determinado produto. Posteriormente a isso, eles teriam que repassar a propaganda em folha de papel ofício, desenhando, colorindo o produto e vendendo a marca ou produto. Feito isso, esta folha seria colada em folha 60K e recortada em forma de quebra-cabeça. Em uma próxima aula os alunos poderiam trocar os jogos e montar os quebra-cabeças.

Com esta atividade os alunos puderam explorar a criatividade, a ludicidade, manifestando suas expressões artísticas e formas de criar, oportunizando-os a construir um trabalho próprio e a entender melhor qual é a intencionalidade de uma propaganda. Segundo o site Nova Escola², Paulo Freire diz que: “o aluno deve primeiro aprender a ler o mundo para depois transformá-lo”. Despertando a criticidade no aluno, este aprenderá a olhar o mundo a sua volta de outra forma, sendo um sujeito que participa das decisões e dos rumos da sociedade. Paulo Freire também coloca em seu livro, pedagogia do oprimido, que a autonomia e a dignidade de cada um, é um direito e não um favor, pois é através da dialogicidade que se constrói e se aprende. É preciso respeitar o trabalho e a forma de criar de cada um, assim como devemos respeitar e aceitar as diferenças culturais que constituem e formam nossa humanidade.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1996).

² Disponível em: < <http://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>>.

Figura 2 – Autonomia do educando



Fonte: Os autores (2016).

Outra atividade significativa desenvolvida com os alunos diz respeito aos símbolos oficiais de Santa Catarina, do componente curricular de história. O tema proposto exigia que falássemos sobre os símbolos oficiais de Santa Catarina, estes são representados pelo Hino Nacional, a bandeira de Santa Catarina e o Brasão, desenhado na bandeira com todos os símbolos apresentados ali. Para isso, inicialmente os alunos foram divididos em grupo de cinco, totalizando seis grupos, onde cada grupo ficou com um símbolo representado na bandeira para pesquisa em laboratório. São eles: brasão, âncora, águia, barrete frígio, a inscrição, a chave e as cores.

Posteriormente a isso, na segunda aula, retornamos para a sala de aula, onde a turma toda confeccionou a bandeira de Santa Catarina, fixamos a bandeira oficial na lousa localizando cada símbolo. Ampliamos a bandeira de Santa Catarina em papel preto e branco, onde cada grupo coloriu o respectivo símbolo que pesquisou no laboratório, falando o significado do mesmo. Outra atividade pertencente a este tema foi com o hino nacional, onde cada aluno recebeu uma cópia do hino, após realizar a leitura do hino cada aluno escolheu uma estrofe do hino e representou em forma de desenho o que havia entendido sobre aquela estrofe.

Figura 3 – Símbolo oficial de Santa Catarina



Fonte: Os autores (2016).

De acordo com Vygotsky, citado em EFDeportes.com, Revista Digital (2013), o trabalho em equipe possibilita desenvolver habilidades, compartilhar experiências e aprimorar saberes, onde a cooperação e a união da equipe possibilitam a soma de múltiplos saberes, resultando em uma soma de conhecimentos.

Contextualizando os dados da observação e docência

Contextualização do processo de docência

De acordo com nossa atuação de estágio na turma de 5º ano, matutino, composta por 30 alunos com idades entre 10 e 11 anos; percebe-se ser esta, uma turma participativa no convívio escolar, também conhecemos alguns pais que se apresentavam na escola ao levarem seus filhos, ou porque na instituição trabalham.

A adaptação dos alunos foi boa, os alunos são regrados e na sua maioria conversavam naturalmente e relatavam fatos da vida diária, devido a isto não propomos acordos para a turma durante o período no que tange a comportamento.

A turma quando conversava usava um timbre de voz moderado, para expressar suas vontades e sentimentos. Percebemos grande interesse dos alunos por conteúdo relatado e não somente lido, cito a aula de história sobre a Guerra do Contestado, onde nos utilizamos de gravuras impressas, relatando cenário e personagens.

Este planejamento de ação foi preparado buscando criar uma rotina que não cansasse os alunos, pois tínhamos percebido no período de observação, de acordo com

relatos de alunos, que os mesmos não gostavam muito de escrever, assim a rotina se desenvolveu em ações diversas com dinâmicas de socialização.

Os horários de entrada e saída foram levados a rigor, porém a saída de 5 minutos antes do horário para quem dependia de transporte foi respeitado. Durante o momento de realização das ações educativas a professora regente permanecia na sala auxiliando-nos caso fosse necessário, o qual nos trouxe grande aprendizado. Os alunos possuem famílias que pertencem ao padrão econômico de classe média à alta e devido ao acesso aos recursos tecnológicos possuem um bom conhecimento, sendo desinibidos e questionadores tornando fácil nossa interação.

O estágio contribuiu plenamente para o contato com uma sala de aula, possibilitando o entendimento de que podemos oferecer o melhor de nós fazendo a diferença no lugar que nos encontramos. Neste período desenvolvemos atividades sobre os temas propostos pela professora regente, os quais constavam no cronograma de conteúdos para o ano letivo.

Considerações finais

Este período de estágio evidenciou o valor que têm uma boa formação acadêmica para o exercício da profissão. A presença física no espaço de atuação profissional, fez perceber os compromissos e responsabilidades do docente para com seus alunos, com os pais dos alunos, com a equipe pedagógica e com a sociedade em geral.

Ser professor vai muito além de transmitir o saber ou repassar matéria, ou ainda dar sequência nos conteúdos de um livro. Ser professor exige postura, ética, compromisso, sabedoria para oportunizar a aprendizagem e o desenvolvimento aos seus alunos. Reconhecer o seu papel na sociedade é fundamental para saber como e de que forma se posicionar frente as situações trazidas por seus alunos. Hoje o professor precisa ter consciência que não é o ser detentor do conhecimento, mas se encaixa no processo de ensino aprendizado como articulador, como um facilitador do aprendizado, devendo reconhecer e assumir este perfil.

Nas leituras durante o percurso formativo, Paulo Freire em seus escritos, já afirmava a educação como o fator de grande desenvolvimento social, político, humano, libertador e para isso o professor precisa olhar a realidade onde ele está inserido e enxergar essa realidade, é preciso conhecer quem é o aluno, de onde ele vem, como ele vive e principalmente saber o que ele traz consigo, pois este aluno não é um ser que irá iniciar o aprendizado naquele momento, ele já sabe alguma coisa.

Percebe-se que uma das responsabilidades do professor é buscar mecanismos que levem os alunos a interagirem com o mundo, se relacionando com o conhecimento adquirido, com o saber que está a sua frente, a partir do senso crítico e do ponto de vista de cada um. Porém esses detalhes são etapas que precisam constar no planejamento do professor construindo um caminho a seguir em busca dos objetivos e assim poder avaliar o aluno durante todo o processo de ensino aprendido, oportunizando o professor a melhorar a forma de ensinar durante o processo, para que o aluno aprenda de forma mais objetiva.

A observação através do estágio foi algo positivo para o processo da docência, pois, por meio da observação pode ser percebido o desenvolvimento, as diferentes personalidades, diferenças sociais e formas de comportamento de cada um. Tal fato permitiu uma melhor postura para com os alunos, pois já existia um contato e uma breve relação de amizade e proximidade com eles.

A experiência como docente no ensino fundamental foi positiva, primeiramente, porque melhora nossa forma de agir, nos aperfeiçoa e nos torna melhores como profissionais da educação. O mesmo também fez perceber o quanto são valorosas, experiências antecipadas em sala de aula, para o exercício da profissão. A teoria e a prática andam juntas, são indissociáveis e ambas se complementam, uma isolada da outra, não oportunizará um ensino de qualidade, e a formação do educador estará prejudicada.

Por meio do estágio, além de assumir as responsabilidades da profissão, foi possível efetuar avaliação como docente, analisando as fragilidades particulares e pontos a serem melhorados. Este permitiu ampliar conhecimentos relacionados ao ensino fundamental e ao contexto escolar, qualificando como profissional, além de receber toda alegria e gratidão que as crianças ofereciam.

Referências

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BORSOI, B. L. O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão. In: 1º SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – XX SEMANA DA PEDAGOGIA, 2008, Paraná. **Anais...** Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, Paraná, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: mar. 2021.

BRASIL. Lei 11.788/2008, 25 de setembro de 2008. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: mar. 2021.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOBO, L. F. Higienismo e normalização da infância no Brasil. In: JACÓ-VILELA, A. M.; CEREZZO, A. C.; RODRIGUES, H. B. C. (Orgs.). **Clio-Psyché paradigmas**: historiografia, psicologia, subjetividades. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FAPERJ, 2003. p. 291-320. Disponível em: <<http://www.cliopsyche.uerj.br/wp-content/uploads/Anais-X-Clio-B.pdf>>.

MARCHIORATO, L. Concepção de Educação – Quadro Comparativo. **PÁTIO – Revista Pedagógica**, ano 8, n. 31, ago./out. 2004.

MONTOAN, M. T. E. **Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão**. Departamento de Metodologia de Ensino, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED, Faculdade de Educação – UNICAMP – SP. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/>>. Acesso em: abr. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, C. M.; QUEIROZ, R. D.; LIMA, N. N.; POMPILIO, S. G. R.; HENRIQUE, S. R. Atividade grupal à luz de Piaget e Vygotsky: contribuição para uma ação didática voltada a cursos de formação superior.

EFDeportes.com, Buenos Aires, ano 17, n. 176, jan. 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd176/atividade-grupal-a-luz-de-piaget-e-vygotsky.htm>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: São Paulo Summus, 2006.

WERNECK, C. Inclusão: qualidade para todos. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 123, p. 8-17, 1999.

Editora CLAE

2021