

LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA
(Organizador)

Educação: dilemas contemporâneos



Pantanal Editora

2020

LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA
(Organizador)

**Educação:
dilemas contemporâneos**



Pantanal Editora

2020

Copyright[©] Pantanal Editora
Copyright do Texto[©] 2020 Os Autores
Copyright da Edição[©] 2020 Pantanal Editora
Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo
Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera
Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora
Edição de Arte: A editora
Revisão: Os autor(es), organizador(es) e a editora

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – OAB/PB
- Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – IF SUDESTE MG
- Profa. Msc. Aris Verdecia Peña – Facultad de Medicina (Cuba)
- Profa. Arisleidis Chapman Verdecia – ISCM (Cuba)
- Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo - UEA
- Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu – UNEMAT
- Prof. Dr. Carlos Nick – UFV
- Prof. Dr. Claudio Silveira Maia – AJES
- Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – UFGD
- Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva – UEMS
- Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos – IFPA
- Prof. Msc. David Chacon Alvarez – UNICENTRO
- Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão – (URCA)
- Prof. Dr. Denis Silva Nogueira – IFMT
- Profa. Dra. Denise Silva Nogueira – UFMG
- Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves – ISEPAM-FAETEC
- Prof. Dr. Fábio Steiner – UEMS
- Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez (Colômbia)
- Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles – UNAM (Peru)
- Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira – IFRR
- Prof. Msc. Lucas R. Oliveira – Mun. de Chap. do Sul
- Prof. Dr. Leandro Argentele-Martínez – ITSON (México)
- Prof. Msc. Javier Revilla Armesto – UCG (México)
- Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales – UNMSM (Peru)
- Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski – UFMT
- Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior – UEG
- Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla – UNAM (Peru)
- Profa. Ma. Nila Luciana Vilhena Madureira – IFPA
- Prof. Dr. Rafael Chapman Auty – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke – UFMS
- Prof. Dr. Raphael Reis da Silva – UFPI
- Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo – UEMA
- Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca – UFPI
- Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira – FURG
- Profa. Dra. Yilan Fung Boix – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Bel. Ana Carolina de Deus

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação [recurso eletrônico] : dilemas contemporâneos / Organizador Lucas Rodrigues Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 183 p. : il. ; 14 x 21 cm
	Formato: PDF
	Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
	Modo de acesso: World Wide Web
	ISBN 978-65-990641-8-0
	DOI https://doi.org/10.46420/9786599064180
	1. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Oliveira, Lucas Rodrigues. II. Título.
	CDD 370
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

O conteúdo dos livros e capítulos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do(s) autor (es). O download da obra é permitido e o compartilhamento desde que sejam citadas as referências dos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000. Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>.
contato@editorapantanal.com.br

APRESENTAÇÃO

A educação é muito complexa para, em qualquer momento da história, existir sem dilemas. Por isso mesmo é que o debate e as reflexões sobre o tema são sempre presentes no meio acadêmico. Nesse contexto, a obra “Educação: dilemas contemporâneos” constitui-se de quinze capítulos, organizados com o propósito de contribuir com as discussões acerca das questões mais relevantes à educação nacional.

A escola, principal instituição da educação formal, é construída de forma histórica. Depois de existir por muito tempo apenas em função da elite brasileira, a escola passou a ser um bem garantido a todos os indivíduos – não sem muita luta. Antes disso, a classe mais pobre da sociedade não tinha espaço na educação formal. A escola pública e obrigatória para todas as pessoas só começou nos séculos XVIII e XIX.

Nesse contexto histórico que envolve a educação brasileira, a Constituição de 1988 contribuiu, significativamente, com a democratização do ensino. Contemporaneamente, por mais que avanços sejam nítidos, há muito ainda a ser organizado e democratizado na educação brasileira, em suas várias modalidades e níveis. A presente obra almeja contribuir com as discussões sobre a educação.

Esse livro contempla assuntos cruciais para a educação contemporânea brasileira; reflete-se sobre a educação inclusiva e o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, como surdez e cegueira; além disso, levanta-se uma discussão sobre a inclusão de alunos com altas habilidades e superdotação – tema muito pouco difundido no meio acadêmico.

As tecnologias influenciam o mundo de uma forma assaz severa. Nesse livro, trata-se do acesso à internet, uma das principais tecnologias novas, e também do acesso (ou impossibilidade de acesso) a outras tecnologias pelos professores. Nesse campo das novas tecnologias, insere-se a escola pública de tempo integral: modelo de educação no qual, para que haja aceitabilidade e eficácia no processo de ensino e aprendizagem, é inevitável o investimento expressivo em tecnologias e formação de professores. A educação em tempo integral é tema presente nessa obra, que também reflete sobre os estudos de gênero e a educação do campo no Brasil.

Lucas Rodrigues Oliveira

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
CAPÍTULO I DESENVOLVENDO A AUTONOMIA DO APRENDIZ DE INGLÊS COM METODOLOGIAS ATIVAS	7
CAPÍTULO II NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO DOM BOSCO: PERCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM RIO BRANCO/ACRE.....	17
CAPÍTULO III APRENDER, RESPONSABILIZAR E APLICAR: OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO	26
CAPÍTULO IV DISCIPLINA E SEU ANTÔNIMO NA ESCOLA: UM DILEMA COTIDIANO	37
CAPÍTULO V ESTRATÉGIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO: O CASO DO IFRR / CAMPUS BOA VISTA ZONA OESTE	49
CAPÍTULO VI PICHON RIVIÈRE E BRUNER: APRENDIZAGEM, ENLACE, DILEMA E PROBLEMA EM TORNO DAS FORMAS SIMBÓLICAS NA CONTEMPORANEIDADE	56
CAPÍTULO VII A INTERNET: ENTRE A UTOPIA E A DISTOPIA	67
CAPÍTULO VIII FERRAMENTAS DIGITAIS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE.....	83
CAPÍTULO IX APLICAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA COMPREENSÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	88
CAPÍTULO X OS ESTUDOS DE GÊNERO NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO CAMPUS PEDREIRAS A PARTIR DA CRIAÇÃO DO LABORATÓRIO DE ESTUDOS DE GÊNERO IFMA PEDREIRAS - LEGIP	96
CAPÍTULO XI REFLETINDO CONCEITOS, ATITUDES E PROCEDIMENTOS CONTRA A POLUIÇÃO SONORA: UMA ATITUDE SONORA SAUDÁVEL OU 'LIBERDADE' NA ESCOLA?	110
CAPÍTULO XII AGROECOLOGIA COMO CAMINHO PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	124
CAPÍTULO XIII AVANÇOS E DESAFIOS DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	135
CAPÍTULO XIV EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA SOBRE O SISTEMA EDUCATIVO MOÇAMBICANO	158

CAPÍTULO XV

**ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE: A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO VISANDO A AUTONOMIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL..... 173**


ÍNDICE REMISSIVO..... 182

Desenvolvendo a autonomia do aprendiz de inglês com Metodologias Ativas

Recebido em: 01/05/2020

Letícia de Souza Gonçalves¹

Aceito em: 07/05/2020

 10.46420/9786599064180cap1

INTRODUÇÃO

Uma das áreas mais debatidas nas ciências humanas é a educação, e entre os seus temas, o processo constante de ensinar e aprender e a construção dos saberes vêm provocando pesquisadores e especialistas há séculos. O ponto em comum das teorias de ensino e aprendizagem é o de reconhecer o indivíduo como agente ativo desse processo de busca e construção de conhecimento.

As dinâmicas que envolvem os atos de ensinar e aprender estão inseridas em nossa prática escolar diária, nos formando como professores e como sujeitos sociais. Com o advento da tecnologia, tanto professor como aluno devem assumir novas posturas não apenas dentro do espaço escolar, como também fora dele. Ao professor não mais é atribuído o papel de detentor do saber, mas sim o de mediador de situações estrategicamente constituídas. Na contemporaneidade, já não há aquele que ensina e aquele que aprende, mas sim seres em processo constante de vivências, experiências e aprendizados.

O ambiente escolar é uma das únicas instituições sociais em que houve poucas transformações e inovações expressivas, no que se refere às ferramentas de aprendizado, ao material didático etc. Enquanto a tecnologia avança em todos os meios e facilita o nosso cotidiano, a escola mantém um perfil tradicional em que lousa e giz ainda representam, por vezes, os únicos recursos à disposição do professor.

Buscar a inversão das ordens, das hierarquias, dos sentidos, é uma alternativa para modificar o contexto educacional. O que anteriormente era centralizado no professor, passa

¹ Departamento de língua inglesa, CEPAE – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Avenida Esperança, Universidade Federal de Goiás – UFG, Campus Universitário, Goiânia, GO, Brasil.

*Autora correspondência e-mail: lesogoncalves@ufg.br.

a ser centralizado no aluno, priorizando os diferentes estilos de aprendizagem e as múltiplas inteligências presentes em uma sala de aula heterogênea.

Paulo Freire (1921 – 1997), em sua obra *Pedagogia da autonomia* (1996), já afirmava que ao professor cabe não apenas o discurso sobre a teoria, mas também a sua prática, priorizando a *construção* do conhecimento e não a sua *extensão*. O filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859 – 1952), no final do século XIX, já considerava a educação como um processo de reconstrução e reorganização da experiência. A partir de Dewey, tem-se uma educação voltada para o aluno, para o ensinar a pensar, para o pragmatismo, ou seja, a educação como sendo prática da vida e o aprender fazendo (*learning by doing*). Tais concepções de Dewey ficaram mais conhecidas como Escola Ativa ou Escola Nova, que tinha como pressupostos a não dissociação entre vida e educação e a experiência como resultado de uma aprendizagem e reflexão conscientes.

Ora, se a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos (Dewey, 1980).

Não havendo dissociação entre vida e educação, o processo de ensino e aprendizagem torna-se instintivo e socialmente natural, por meio da experiência. Fugir da abordagem conteudista e transformar a escola em um ambiente de troca e construção de conhecimento eram algumas das concepções de Dewey, que pregava o aprender como uma função permanente e contínua, independente de faixa etária. Logo, podemos afirmar que Dewey antecipou em várias décadas conceitos muito debatidos atualmente quando o assunto é educação, tais como o ensino centrado no aluno, o ensino colaborativo e o aprendizado contínuo por meio de experiências.

Ponderando acerca do estilo de vida do sujeito no mundo moderno, Jorge Larrosa Bondía também disserta sobre o termo experiência na educação e, por conseguinte, o sujeito da experiência. Para ele, há de se pensar a educação a partir do par “experiência/sentido” em uma sociedade que necessita desacelerar de seu caráter urgente e imediatista. De acordo com Bondía (2002), o mundo moderno promove uma “destruição generalizada da experiência”, uma vez que fatores como excesso de informação, excesso de opinião e excesso de trabalho resultam na aceleração do instante e na perda de unicidade.

Embora estejamos nesse mundo pós-moderno e vivenciamos a fugacidade dos instantes e a exultação das subjetividades, faz-se necessário estimular nossos alunos a construir experiências não apenas sozinhos, como também em grupo, convertendo-os em legítimos sujeitos da experiência sempre abertos às suas próprias transformações. Com o

avanço nos meios de comunicação e da evolução tecnológica, a pós-modernidade nos apresenta alunos, situações, materiais, que, por vezes, não se adequam à escola tradicional. O uso cada vez mais irrestrito da tecnologia e da informática tem contribuído para a disseminação da informação em todos os níveis, modificando realidades sociais e, por conseguinte, educacionais.

Nesse sentido, o papel do professor e do aluno tem sofrido transformações e as categorias de ensinar e aprender tornaram-se fluídas. José Moran e Bacich (2018) ressaltam que “o papel do professor é ajudar os alunos a ir além de onde conseguiriam fazê-lo sozinhos, motivando, questionando, orientando”, ou seja, se considerarmos o fácil acesso a materiais diversificados a respeito de um determinado tema, não faz mais sentido o professor ser aquele que deposita conhecimento e o aluno aquele que aprende o que lhe é “transmitido”, sem ultrapassar as fronteiras da sala de aula. É justamente ultrapassando tais fronteiras que a aprendizagem acontece na vivência e na experimentação.

A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos (Moran; Bacich, 2018).

Logo, já não há aquele que ensina e aquele que aprende, mas sim uma aprendizagem por questionamento e experimentação. O que existe é um sujeito multifacetado que simultaneamente ensina e aprende em contextos diversos. A imagem tradicional de que a escola é um ambiente isolado e o único local para ensinar e aprender algo, onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é aquele indivíduo desprovido de qualquer tipo de vivência, tem perdido seu lugar na educação. Estudiosos na área (Moran; Bacich, 2018; Nóvoa, 2007; Valente, 2018; Almeida, 2004) têm apontado novos caminhos no processo de ensino-aprendizagem que, na verdade, são consequências dessa nova maneira de observar o mundo, de lidar com as experiências, de trocar informações e de incluir a tecnologia como ferramenta didática.

O quadro abaixo ilustra algumas diferenças entre estratégias de aprendizagem ativa e passiva como ponto basilar para uma aprendizagem significativa:

QUADRO 8.1 Diferença esquemática entre estratégias de aprendizagem ativa e passiva

Atividades de aprendizagem ativa	Atividades de aprendizagem passiva
Observação de evidências no contexto	Memorização
Formulação de hipóteses	Reprodução de informações
Experimentação prática	Estudo teórico
Tentativa e erro	Reprodução de protocolos ou tutoriais
Comparação de estratégias	Imitação de métodos
Registro (inicial, processual e final de aprendizagens)	Ausência de registro
↓	↓
Favorecimento de foco atencional dinâmico e mediado por colaboração entre pares	Foco atencional mais repetitivo, estático e individual

Fonte: Andrade e Sartori (2018)

A diferença primordial entre a aprendizagem passiva e a ativa encontra-se em um aspecto basilar do processo ensino-aprendizagem, ou seja, o não-conteudismo e a formação de competências. Entre a reprodução e a criação/construção, existe uma lacuna fundamental que segrega limitação e desenvolvimento de competências e habilidades. Dentre as dez competências gerais elencadas na *Base Nacional Comum Curricular* (2017), uma delas é o exercício da investigação, da reflexão, da análise crítica, da imaginação e da criatividade a fim de solucionar problemas por meio do que Dewey já mencionava como a prática da vida.

No que se refere à formação docente e ao ambiente escolar, essa mudança de atitudes e estratégias gera uma reorganização educacional capaz de desenvolver e/ou aprimorar o que Prabhu (1990) denomina “senso de plausibilidade” do professor, ou seja, uma intuição pedagógica que mobiliza ações conectadas ao contexto do aluno e à sua vivência. Sendo assim, as metodologias ativas preparam tanto o professor quanto o aluno no que se refere a quais atividades são plausíveis no processo de ensino-aprendizagem e de que maneira se dará essa construção do conhecimento por meio da experiência.

Até décadas atrás, a escola era o único lugar que promovia essa experiência e essa observação e, por esse motivo, metodologias de ensino e aprendizagem mantinham-se não só dentro daquele espaço físico, como também baseavam-se em uma espécie de hierarquia educacional, verticalizadas do professor que “tudo sabe” para o aluno que “nada sabe”. Com o surgimento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na década final do século XX, o ensinar e o aprender adquiriram novas concepções e tomaram novos rumos. Tais mudanças têm acontecido natural e inconscientemente, uma vez que as TDICs foram

integralizadas à vida cotidiana e, por conseguinte, a todas as suas dimensões sociais como as relações humanas, o conhecimento, o ensinar, o aprender etc.

Tal naturalidade com que essas mudanças vêm acontecendo fez com que o processo de ensino e aprendizagem se tornasse horizontal, ou seja, professor e aluno contemplados em suas vivências peculiares, inseridos no mesmo nível processual e em constante interação. José Moran (2015) afirma que “cada vez mais a educação se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações grupais e personalizadas”. Nesse sentido, há uma transferência de foco do professor para o aluno e uma colaboração entre os seus pares que formam, assim, uma dinamicidade nos processos de aprendizagem “múltiplos, contínuos, híbridos, formais e informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais” (Moran; Bacich, 2018). Os autores declaram ainda que

o que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontecem numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (Moran, 2015).

É nessa junção do mundo físico e do mundo digital que a educação encontra-se hoje. Sendo impossível negar essa prerrogativa, o ensino e o aprendizado devem ser considerados em todos os ambientes, de todas as formas, por diversos meios. A utilização de TDICs em sala de aula está intimamente relacionada às metodologias ativas, porém não representam fator indispensável para a aprendizagem ativa. A mera inserção de um recurso tecnológico não significa que esteja ocorrendo uma aprendizagem ativa, uma vez que um professor pode continuar ministrando o mesmo tipo de aula apenas mudando o recurso, como trocar o quadro de giz pelo computador.

Considerando tais apontamentos, este trabalho é um estudo de caso que tem como objetivo geral compreender de que maneira as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de língua inglesa na educação básica, em especial, no ensino médio. Além disso, pretendeu-se promover um ambiente de ensino-aprendizagem mais agradável, prazeroso e problematizador, por meio de atividades de aprendizagem ativa, e verificar em que medida tais atividades fazem com que o aluno se torne um elemento ativo em seu processo de aprendizagem.

METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

No contexto do projeto do trabalho em questão, em que se busca compreender de que maneira as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento da autonomia do

aprendiz de língua inglesa na educação básica, a abordagem vista como mais adequada foi a qualitativa. Na pesquisa qualitativa, o investigador valoriza o processo e não somente o produto, ou seja, há uma ênfase maior em como um determinado problema “se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (Ludke; André, 2013). Foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, dissertações de mestrado, teses de doutorado, periódicos, revistas científicas etc., como modo de aprofundamento no assunto.

Este trabalho visa apresentar um exemplo específico da fluidez das categorias de ensinar e aprender nos cenários educacionais contemporâneos, descrevendo uma experiência com metodologias ativas, desenvolvida com alunos de língua inglesa do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública federal do município de Goiânia – GO. A duração da atividade foi de 4 horas/aula, ou seja, duas semanas.

Considerando as metodologias ativas mais recorrentes nos dias atuais, elencamos duas delas a fim de apresentarmos suas especificidades, que são a sala de aula invertida (*Flipped Classroom*) e a Aprendizagem Baseada em Equipe (*Team Based Learning*). Embora a primeira seja parte da segunda, vamos analisar suas características em separado, observando seu caráter colaborativo. Demonstrou-se como as estratégias da Sala de Aula Invertida e da Aprendizagem Baseada em Equipe desenvolvem a autonomia e o protagonismo do aluno na cooperação entre os seus pares.

Como o nome já diz, a sala de aula invertida pressupõe a inversão dos espaços e das práticas tradicionalmente desenvolvidas em sala de aula. A inversão da sala consiste em desenvolver os conteúdos curriculares fora da sala de aula e em horário diverso, por meio das TDICs, para que, posteriormente, na sala de aula, haja o esclarecimento de dúvidas, as atividades em grupo e o debate para aprofundamento do tema. Os conteúdos podem ser estudados por meio de vídeos previamente gravados pelo professor ou pelos alunos, *podcasts*, textos, blogs, entre outros. Chegando em sala, o aluno, já conhecendo o conteúdo e já preparado para a aula, desenvolve o tema com os seus pares, entre eles, o professor que tem a função de mediador do conhecimento.

Além de incentivar a autonomia do aluno, o método da sala de aula invertida possibilita a aprendizagem ativa, “obrigando o aluno a recuperar, aplicar e ampliar o material aprendido on-line” (Valente, 2014), além de haver o feedback imediato após a realização das atividades presenciais. Nesse cenário educacional, o aluno pode seguir o seu próprio ritmo, revendo o material quantas vezes forem necessárias e da forma que lhe for mais conveniente. A sala de aula torna-se uma continuação daquilo que já teve início fora dela, ou seja, se o aluno não cumpre o estudo prévio, ocorre um déficit na próxima etapa. Nesse sentido, a sala

de aula invertida também incentiva o aluno a se preparar para a aula, respeitando o seu ritmo peculiar. Segundo Valente (2014), essa interação aluno-aluno e professor-aluno é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, porém, na maioria das vezes, não é estimulada na sala de aula tradicional.

A Aprendizagem Baseada em Equipe, por sua vez, parte da sala da aula invertida e apresenta outras etapas focadas na maior colaboração entre os alunos. Podemos dizer que a Sala de Aula Invertida é o ponto de partida para a Aprendizagem Baseada em Equipe, pois, à medida que a primeira conscientiza o aluno quanto à sua própria maneira de aprender, a segunda o impulsiona para a troca de experiências, para o debate de ideias e para respeito aos colegas.

A estratégia educacional pode ocorrer em três etapas a saber: o preparo, que se refere à fase invertida da aula, em que os alunos acessam o material fora da sala de aula; a segunda é a garantia do preparo que se desenvolve na sala de aula com testes individuais e, posteriormente, em grupo, com pontuações e *feedback* imediato; e a terceira é denominada aplicação dos conceitos em que ocorrem várias tarefas em equipe propostas pelo professor. Um aspecto relevante é que as equipes devem ser compostas aleatoriamente pelo professor, com pessoas de habilidades e personalidades diferentes, a fim de que haja heterogeneidade e troca efetiva de experiências e saberes.

Aprender com o outro por meio da colaboração mútua é a característica principal das atividades da Aprendizagem Baseada em Equipe, uma vez que tornam o estudante “responsável por sua aquisição de conhecimentos e promove(m) sua metacognição e diversas competências, como o raciocínio crítico, a tomada de decisão e o trabalho efetivo e colaborativo em equipe, entre outras” (Krug et al., 2016).

Incentivar a colaboração é também uma forma de incentivar a autonomia e o protagonismo do aluno, uma vez que uma ação conjunta e um estímulo do grupo despertam princípios individuais capazes de desenvolver maneiras de estudar e de lidar com a construção de um novo conhecimento. Logo, com base em tais apontamentos, abordaremos, na seção seguinte, a descrição das atividades realizadas em uma turma de língua inglesa de uma escola pública do município de Goiânia, GO.

O RECURSO PODCAST E A APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Há aproximadamente dois anos, *podcasts* têm sido trabalhados nas nossas aulas de língua inglesa como meio de praticar uma das habilidades comunicativas de aprendizagem de uma língua estrangeira, o *listening* (ouvir). *Podcasts* são uma forma de transmissão de

arquivos multimídia dispostos na internet que podem ser sobre diversos assuntos, como política, literatura, cinema, TV, música, jogos, esportes, entre outros. São registros de áudio geralmente curtos – com no máximo dez minutos de duração – facilmente baixados de páginas da internet específicas e/ou de serviços de *streaming* digital.

As mídias eram enviadas ao grupo da turma de alunos do terceiro ano do ensino médio, por meio do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*. Enviávamos um *podcast* a cada 15 dias, retirados na página do *British Council*, com o objetivo de que os alunos escutassem fora do horário da aula de inglês e levassem, para o próximo encontro presencial, o tema/assunto discutido no áudio. A princípio, nosso intuito era somente o desenvolvimento da habilidade de *listening* e o incentivo ao uso das TDICs para fins pedagógicos. Contudo, a partir do interesse crescente da turma nos arquivos de áudio, verificamos que poderíamos aprofundar o tema proposto na aula do dia, aplicando a estratégia da Aprendizagem Baseada em Equipe.

Como foi mencionado na seção anterior, a Aprendizagem Baseada em Equipe pode desenvolver-se em três etapas. Considerando essa aula específica, o preparo consistiu na inversão da sala de aula, ou seja, o envio de um arquivo de áudio, cujo tema era as vantagens e desvantagens do uso de cartões de crédito e débito na sociedade contemporânea. Como tarefa (preparo), os alunos tinham que ouvir o *podcast* e tomar notas das ideias chave. A garantia de preparo ocorreu na sala de aula com questões de múltipla escolha que, inicialmente, foram aplicadas individualmente e, em seguida, em equipes com quatro alunos cada.

O elemento diferencial da Aprendizagem Baseada em Equipe é justamente a troca de experiências que ocorre quando a opinião individual é socializada em um grupo heterogêneo. Nesse momento da aula, alunos que apresentavam dificuldades com a habilidade de escuta da língua inglesa compartilhavam seus pontos mais fracos com alunos mais proficientes, promovendo assim a construção do conhecimento e a exposição de contribuições individuais para o desempenho geral da equipe. Com a exigência da discussão em equipe para a obtenção da resposta correta, os alunos refletiam acerca do tema e de suas habilidades de escuta a fim de atingirem um melhor desempenho. Em cada tentativa de escolha de alternativa incorreta, a equipe perdia pontos. Ao final dessa etapa, os alunos concluíram que a sua pontuação individual foi inferior à sua pontuação em equipe, fazendo com que refletissem nos benefícios da troca de informações e na colaboração entre seus pares.

A aplicação dos conceitos, por sua vez, consistiu no lançamento de questionamentos que se aproximavam da realidade da turma. Nessa aula, em específico, os alunos receberam algumas questões acerca do uso de cartões de crédito e débito e de como tal uso facilita ou desestrutura a sua vida cotidiana. Como as equipes eram heterogêneas no que se refere à proficiência na língua estrangeira, o aluno mais proficiente auxiliou o menos proficiente novamente, estabelecendo, assim, um ciclo colaborativo e, ao mesmo tempo, um fator incentivador da autonomia individual. Essa etapa resultou na atualização do tema à realidade de cada aluno, transformando a teoria em prática, desenvolvendo tanto a habilidade linguística, quanto a cultural.

Logo, verificamos que as metodologias ativas propiciaram uma maior colaboração entre professor e aluno e entre aluno e aluno nas aulas de inglês como língua estrangeira. Passar de detentor do saber para mediador e facilitador da construção dele fez do professor uma figura mais próxima dos alunos, horizontalizando o processo de ensino e aprendizagem. Em suma, as TDICs somente avivaram o caráter multifacetado dos indivíduos em todos os seus contextos sociais. E as instituições de ensino, sejam elas de nível básico ou superior, sendo microcosmos da sociedade, ultrapassaram os limites das paredes físicas e fizeram-se presentes onde houver sujeitos dispostos a construir conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida MEB (2004). *Inclusão digital do professor*. Formação e prática pedagógica. São Paulo: Editora Articulação. 234p.
- Andrade JP, Sartori J (2018). O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In: Moran J, Bacich L (org). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso. 175-198.
- Bondía JL (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. (19): 20-28.
- Dewey J (1980). *Vida e Educação*. Tradução Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural. 136p.
- Freire P (2018). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 56ª edição – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 144p.
- Krug RdeR, Vieira MSM, Maciel MVdeA, Erdmann TR, Vieira FCdeF, Koch MC, Grosseman S (2016). O “Bê-Á-Bá” da Aprendizagem Baseada em Equipe. In: *Revista Brasileira de Educação Médica*. 40(4): 602-610.


- Ludke M, André MED (2013). A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. São Paulo: EPU. 128p.
- Morán J (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza CA, Morales OE (orgs). *Convergências Mediáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. [S.L]: UEPG. 15-33.
- Moran J, Bacich L (org). (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso. 238p.
- Nóvoa A (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. [São Paulo: SINPRO]. 22p.
- Prabhu NS (1990). There is no best method - Why?. *TESOL Quarterly*, 24(2): 161-176.
- Valente JA (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em revista*. (4): 79-97.

Núcleo de apoio pedagógico Dom Bosco: percurso da educação inclusiva do aluno com deficiência intelectual em Rio Branco/Acre

Recebido em: 30/04/2020

Jhonathan Martins da Costa^{1*}

Aceito em: 06/05/2020

 10.46420/9786599064180cap2

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo as pessoas com deficiência intelectual sofreram um processo de total exclusão, destinadas ao confinamento familiar a fim de garantir a segurança e a integridade desses e da sociedade. Atualmente os estudiosos tem utilizado o termo Deficiência Intelectual.

Etimologicamente falando já tivemos várias definições diferentes, sendo a deficiência mental ou o “Doente Mental” como uma das expressões mais faladas e conhecidas para rotular aquela pessoa que não tem condições de desenvolver todas as suas atividades laborais, porém com o passar do tempo esse nome passou a ser utilizado de forma errada para crianças e adolescentes que em idade escolar não conseguiam ter êxito completo nas avaliações escolares, alimentando o preconceito e uma definição incoerente dentro do processo de ensino/aprendizagem que os educadores tanto discutem.

Com o passar do tempo passou-se a compreender que este indivíduo poderia progredir na sua relação com a sociedade, principalmente desempenhando atividades essenciais para o dia a dia, como: se comportar, atender um telefone e se expressar, porém ainda não tinha condições de acompanhar essa metodologia escolar excludente por considerar a homogeneização como princípio para a classificação e seriação, e dessa forma a pessoa com deficiência, fatalmente era diagnosticada como incapaz de ser inserida na vida escolar seriada.

¹ Gerência Municipal de Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação (SEME/RB). Rua Quintino Bocaiuva, nº 1833, Bosque. CEP 69.900-670, Rio Branco, Acre, Brasil.

* Autor correspondente: jhonacreano@yahoo.com.br.

Em 1949 foi inaugurado, na zona rural da capital acreana, o Grupo Escolar Dom Bosco que funcionava nos turnos matutino e vespertino, quem vivia naquela época jamais poderia imaginar que aquele grupo escolar rural se tornaria uma escola especial de referência no estado e depois se transformaria em um núcleo de apoio pedagógico tão importante para a sociedade acreana no que se refere à inclusão do aluno com deficiência intelectual. Cada transformação ocorrida na forma de trabalho do Dom Bosco foi fruto sempre do cumprimento da legislação vigente, por exemplo, em determinada época no Brasil acreditava-se que o melhor para o DI seria a sua integração em salas especiais, assim Dom Bosco cria e auxilia essas classes, recentemente com a perspectiva da educação inclusiva muda-se o conceito e implanta-se a inclusão desse aluno DI na sala de aula regular, fazendo assim com que a instituição citada passasse a orientar a transição desse alunado.

Contudo seu papel atualmente está voltado para o acolhimento das famílias e do aluno com deficiência, bem como no diálogo e nas parcerias de trabalho com as escolas regulares dos sistemas de ensino público municipal e estadual com o objetivo de subsidiá-las no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Nesse contexto, surgem grandes desafios a serem enfrentados e muitas são as indagações que suscitam as investigações, por isso, o objetivo desse estudo é compreender a atuação da Instituição Dom Bosco por meio de pesquisa frente ao proposto pelas políticas públicas da educação inclusiva brasileira, bem como a ampliação do conhecimento a respeito da atual legislação que traz as garantias dos direitos da pessoa com deficiência intelectual na educação.

UM BREVE RELATO SOBRE: O (DES)ENTENDIMENTO A RESPEITO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A busca pela compreensão do conceito de deficiência é algo bastante longo e delicado de se pesquisar, porém o que devemos ter em mente é que:

A pessoa com deficiência é cidadã como qualquer outra. Este direito deve ser respeitado por todos e em todas as situações, como, por exemplo, na saúde, na educação, no transporte, no trabalho, no lazer, no acesso à justiça, entre outros (Adere, 2008).

Portanto, independentemente de qualquer coisa a pessoa com deficiência deve ter seus direitos preservados e assegurados pelo poder público. No que se refere à deficiência intelectual, há um entendimento geral de que a variedade de mecanismos utilizados para a medição intelectual da pessoa, a fim de se rotular um grau para sua “loucura” fez com que a própria sociedade se constitui uma barreira impeditiva do DI para com o mundo escolarizado. Tal afirmativa pode ser constatada pelo famoso teste do Coeficiente de Inteligência, conhecida popularmente como o teste (QI) porém atualmente sofre severas

críticas, que afirmam que o teste serviria apenas para medir uma defasagem educacional do indivíduo.

[...] No entanto, não se pode continuar confundindo processo de cognição ou inteligência com o QI: o primeiro diz respeito às funções cognitivas propriamente ditas; o segundo é um produto das mesmas (Paulon, 2007).

Diante desse impasse de conceptualização o estado brasileiro resolveu seguir uma definição que apresenta a deficiência como uma limitação de capacidade, uma restrição. Tal definição foi acordada na convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, conhecida popularmente como Convenção da Guatemala, internalizada à constituição brasileira pelo decreto n 3.956/2001. Portanto convieram no seguinte:

O termo deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (Decreto Federal nº 3.956, 2001).

Contudo a Deficiência Intelectual não pode ser vista apenas como uma patologia, ou seja, uma anormalidade impeditiva que destine a pessoa portadora de DI há uma vida segregada da sociedade e principalmente da educação. Cada um deve ser avaliado sendo respeitado a sua dignidade de pessoa humana. Portanto, o DI é aquele indivíduo que por mais que venha ter uma restrição mental não se torna inapto ao processo de aprendizagem que se possa desenvolver para com o ser humano.

UM OLHAR DIACRÔNICO AO DOM BOSCO ENQUANTO INSTITUIÇÃO ESPECIALZIADA

No dia 29 de outubro de 1949, foi inaugurado em Rio Branco, capital acreana, o Grupo Escolar Dom Bosco, localizado na zona rural funcionou por anos distante da cidade, o nome era uma homenagem a um religioso italiano que dedicou sua vida a ajudar as pessoas mais humildes transformando-os por meio da educação. Vale ressaltar que tal instituição já nascia nos moldes da ditadura militar do Brasil e acompanhava a cartilha dos militares que na época tinha como presidente da república em exercício o General Eurico Gaspar Dutra.

Em 13 de Fevereiro de 1976, por meio do decreto n13, assinado pelo governador do estado Senhor Geraldo Mesquita, inaugurava-se agora na zona urbana o Centro de Ensino Especial Dom Bosco, como instituição pública iria oferecer atendimento a todos os deficientes que os procurassem ampliando assim suas responsabilidades passando a oferecer educação infantil e fundamental até o quarto ano, por meio de currículos adaptados, posteriormente, com a criação de outros centros especializados, o Dom Bosco ficou

responsável pelo atendimento, inclusive clínico de alunos com deficiência intelectual e múltipla.

O tempo fez com que várias reformas fossem fazendo do Dom Bosco referência no estado em 1991, por exemplo, no então mandato do governador Edmundo Pinto uma grande reforma fez o centro ganhar o segundo piso, tendo em vista que a partir de 1988 a constituição garantia o direito ao acesso e a permanência na escola, ela rapidamente tratou de preparar as salas especiais bem como também do processo posterior de transição para as escolas regulares. Desde 2011, o Dom Bosco está situado em um local mais amplo que proporciona maior mobilidade para o desempenho de suas atribuições.

GARANTIAS LEGAIS PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DO D.I

A sociedade brasileira é convicta que suas relações são regidas por questões culturais, esse termo tem sido muito utilizado ultimamente a fim de definir ou tentar explicar os caminhos pelos quais estamos trilhando, porém sabe-se que no Brasil e nos demais países da América Latina várias decisões são tomadas, e só se efetivam de fato por meio da criação de leis que muitas vezes não possui um caráter transformador social por meio da conscientização, mas sim como instrumento impositivo que garanta a obrigatoriedade do cumprimento pela mesma.

A constituição federal vigente institui que é dever do estado e da família garantir o direito à educação, assim a lei fez com que o estado assumisse a responsabilidade de garantir ao seu alunado, inclusive ao deficiente intelectual que teria toda condição por mínima que seja para ele poder estudar, garantindo inclusive o atendimento educacional especializado, conhecido como AEE, bem como uma infraestrutura adequada que garantiria a acessibilidade, por tanto a constituição veio iniciar o processo de uma educação para todos.

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).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Logo após a promulgação da nossa última constituição, a lei n. 7.853/89 veio enfatizar que no Brasil nenhum centro de educação, tanto privado como público, poderá negar vaga ou desligar o aluno especial sem justa causa, pois vale ressaltar que por muitos anos o discurso adotado por alguns educadores é que suas escolas não estavam preparadas para receber esse alunado, essa lei junto com a constituição mostra que desde o final da década de 80 as escolas deveriam estar se preparando para receber esse alunado, caso

contrário sofreriam as sanções puníveis previsto em lei. Portanto agora toda instituição deverá receber o aluno especial proporcionando garantias para seu processo de inclusão.

Artigo 8^a. Constitui crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa:
a) recusar, suspender, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por se tratar de pessoa com deficiência (Brasil, 1989).

Atuação do Dom Bosco como apoio à inclusão escolar do aluno com Deficiência Intelectual “A inclusão educacional é um direito de todos e para que se efetive de fato requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores” (Projeto Político Pedagógico do Centro de atendimento educacional especializado Dom Bosco, 2014).

Tal citação aponta aquilo que é pensado e executado pelo Núcleo de Apoio Pedagógico Dom Bosco, as atividades acima de tudo têm como premissa a garantia da cidadania da pessoa com deficiência, a fim de que esses objetivos se tornem efetivos principalmente no campo educacional o núcleo tem executado diversos serviços na área de gestão e capacitação.

Portanto, quando falamos em políticas públicas do estado do Acre, que visam garantir o desenvolvimento das escolas inclusivas, o Dom Bosco passa a ser um agente extremamente ativo nesta causa, a fim de partirmos para uma reorganização do sistema educacional inclusivo, criando e desenvolvendo um sistema de apoio educacional especializado, bem como também proporcionando as escolas comuns todo tipo de recursos seja ele pedagógico ou profissional necessário para o crescimento intelectual desse aluno com deficiência intelectual.

Um dos grandes serviços oferecido pelo Núcleo de Apoio Pedagógico tem sido o atendimento educacional especializado, pois cumprindo a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva Inclusiva. O Dom Bosco vem disponibilizando serviços e recursos fundamentais para que alunos com deficiência intelectual venham a ser incluídos na rede regular, respeitando as políticas públicas e suas definições que coloca a educação especial como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis e realizando o AEE de forma complementar ou suplementar.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB N° 4/2009, também estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5^a O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado em centro de atendimento educacional especializado de

instituição especializada comunitária, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos Municípios (CNE, 2009).

Assim, o Dom Bosco vem cumprindo o papel de ofertar o Atendimento Educacional Especializado conforme a legislação. Seguindo essa atividade no contra turno do horário escolar da qual seu aluno DI foi matriculado na rede regular de ensino comum, tal atendimento é ofertado por meio das salas de recursos multifuncionais e de seus profissionais altamente qualificado, que buscam por meio desse serviço alcançar um nível satisfatório para o desenvolvimento do aluno, via projetos educacionais na busca de um desenvolvimento na relação de ensino-aprendizagem desses educandos, assegurando a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular.

O AAE também irá proporcionar ao seu aluno por meio de apoio, a garantia da continuidade nos estudos acompanhando-o na sua progressão seriada oportunizando recursos didáticos e pedagógicos que possam eliminar tais obstáculos que entreme seu processo de aprendizagem.

Outro grande serviço executado pelo Dom Bosco é o Programa de Estimulação Precoce, que trabalha com crianças de 0 a 4 anos, no atendimento a elas fica diagnosticado a melhor forma de trata-la respeitando sua limitação específica que é uma consequência da deficiência, porém não perdendo de vista suas garantias ao direito da promoção da saúde. Por meio das atividades orientadas por esse serviço pretende-se atingir o máximo do potencial dessa criança via ações dinâmicas que se dá logo nos anos iniciais de vida, a fim de contribuir para o seu processo evolutivo, desenvolvimento dos aspectos sociais, afetivos, cognitivos, motor, ou seja, de forma integral.

Tal atendimento é constituído por uma equipe multiprofissional facilitando assim os próprios atendimentos, diagnósticos, acompanhamentos e encaminhamentos, o público alvo desse serviço são as crianças que possuem algum tipo de atraso no seu desenvolvimento neuropsicomotor e deficiência intelectual. Outro grande motivo para que a família procure esse atendimento no Dom Bosco está ligado ao fato de que dentro do atual prédio da instituição existe um bloco de reabilitação vinculado à secretaria de saúde do Estado do Acre, assim ocorre uma parceria entre os profissionais que constituem uma equipe multiprofissional da saúde que atua na interdisciplinaridade e tudo isso faz com que a credibilidade da instituição cresça dentro do núcleo familiar confiando no trabalho realizado e na garantia de que com este apoio incondicional seu filho venha a alcançar um desenvolvimento capaz não apenas de incluí-lo dentro da escola comum, mas de permanecer alcançando seu potencial de forma integral.

Ao realizar a formação continuada e a produção científica, o Dom Bosco visa criar um ambiente favorável para que os educadores possam ter condições de executar um trabalho pedagógico que venha desenvolver a criança por meio da sala de recurso multifuncional, ampliando assim o processo de ensino e aprendizagem desse aluno, a formação continuada se torna fundamental para a especialização do professor nesse caso, pois entende-se que com relação ao DI ainda existe um receio muito grande da sua capacidade de desenvolvimento intelectual e muitas vezes essa “rotulação” faz com que ocorra uma só interpretação conceitual da deficiência, por isso também é muito importante a realização de cursos diversos para a comunidade, pois sua essência informativa é fundamental para conscientização da sociedade. E todo esse conjunto de conhecimento e formação cria uma atmosfera favorável para a produção científica contribuindo com o desenvolvimento informativo para todos.

Educar não é tarefa fácil, é um desafio contínuo, porém satisfatório para qualquer profissional da área, agora promover o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem para pessoas que possuem algum comprometimento cognitivo pode requerer um tempo maior desse educador para que seu educando compreenda aquilo que o professor quer passar, pensando nisso o Dom Bosco começou a criar projetos educacionais que favorecesse o desenvolvimento desse aluno, por meio desse instrumento trabalhasse o interesse de aprender que o aluno demonstra, respeitando e desenvolvendo sua autonomia, pois assim trabalhasse também o senso de responsabilidade desse educando, no mais buscase aprimorar por meio dos projetos educacionais desenvolvido no ano letivo os aspectos culturais, sócias e educacionais do aluno com deficiência intelectual respeitando a sua capacidade e ampliando suas habilidades inclusive para as atividades laborais.

CONCLUSÃO

Concluo que a pesquisa foi realizada a fim de compreender o trabalho que é executado pelo Núcleo de apoio pedagógico Dom Bosco na capital acreana na garantia dos direitos de inclusão dos alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino. Depois de um mês de pesquisa e convívio dentro da instituição, percebeu-se que o Dom Bosco vem se reorganizando a fim de voltar a ser reconhecido como Centro de Atendimento Educacional Especializado, pois de fato executa serviços como tal, porém de direito é reconhecido como núcleo pela secretaria de educação do estado do Acre. Atualmente o Dom Bosco possui uma infraestrutura adequada para o acolhimento de seus educandos, porém não poderia ser diferente tendo em vista ter sido reinaugurado no ano de 2011.

Identifica-se que a instituição sempre foi um instrumento legalista e por ser um órgão legalista sempre esteve à frente, a fim de se tornar exemplo do cumprimento da legislação vigente desde 1949, no ano de sua inauguração, como em 1976 quando passou a ser Centro de Atendimento Educacional Especializado e 2011 quando passou a ser denominado como Núcleo de Apoio Pedagógico. Portanto, sempre foi utilizada pela secretaria de educação como meio de propagação para a promoção dos direitos dos alunos com deficiência, principalmente para educandos com deficiência intelectual, um dos suportes de maior relevância atualmente para a sociedade acreana é o núcleo de capacitação, que tem como objetivo central elaborar cursos de formação continuada para profissionais da área bem como também para a comunidade, ampliando assim o conhecimento de ambos e a militância pelos direitos das pessoas DI.

Outros serviços são fundamentais e tem apresentado bons resultados como o Programa de Estimulação Precoce, o funcionamento das salas de recursos multifuncionais e o departamento de reabilitação, porém percebe-se um aumento significativo nos últimos anos na procura de atendimento dos serviços prestados pelo Dom Bosco, aumento esse que não vem sendo acompanhado pelo quadro de funcionários do núcleo limitando assim não o atendimento, mas o acompanhamento principalmente do DI que não se encontra na idade escolar adequada para o serviço. Porém aqueles que iniciam seus atendimentos ainda quando criança recebe um apoio que algumas instituições particulares não conseguem contemplar na sua totalidade.

A equipe multiprofissional que trabalha com a interdisciplinaridade reconhecida como uma das bases para o sucesso do trabalho que é realizado pelo Dom Bosco, pois essa troca de experiências de formações e especializações variadas facilita no processo de atendimento, acompanhamento e encaminhamento do seu público alvo. Afinal o Dom Bosco trabalha para que o indivíduo possa ter o suporte necessário para ser incluído não só na escola regular mais na permanência dela e na sua inserção na sociedade de modo geral, pois aprende-se no Dom Bosco que para o aluno com deficiência intelectual a escola não é apenas um lugar de socialização mas sim de aprendizagem, reaprendizagem e desenvolvimento de sua capacidade cognitiva e por fim de proporcionar ensinamento a sociedade do real conceito de socialização das diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADERE (2008) *Manual dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência intelectual* Associação Para o Desenvolvimento Educação e Recuperação do Excepcional, São Paulo. Disponível em:

<http://www.swbrasil.org.br/uploads/download/2231ad2ddee3f0341ad2331cf638dd4694117d0b.pdf> . Acesso em: 14 de Mai. 2020.

Brasil (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 de Jan. de 2020.

Brasil (1989) *Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília. Disponível em :https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 20 Fev. 2020.

Brasil (2001) *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 14 de Jan. 2020.

Paulon SP, Freitas LBL, Pinho GS (2007). *Documento Subsidiário à política de inclusão /* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2º ed. 13p.


Projeto Político Pedagógico do Centro de Atendimento Educacional Especializado Dom Bosco (2014). Rio Branco Acre.

CNE (2009). Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, na educação básica; Estimulação Precoce: inteligência emocional e cognitiva. Adriana de Almeida Navarro. Grupo cultural. São Paulo.

Aprender, responsabilizar e aplicar: os desafios dos professores da Educação Básica frente aos alunos com altas habilidades superdotação

Recebido em: 30/04/2020

Aceito em: 07/07/2020

 10.46420/9786599064180cap3

Jhonathan Martins da Costa^{1*}

Maria Helena Rezende Coco Santos²

INTRODUÇÃO

Historicamente o homem sempre esteve em constante avaliação, com o advento dos avanços tecnológicos tanto para a criação como para o manuseio destes, houve um anseio muito grande pelo domínio intelectual, fazendo com que a partir do século XX a inteligência fosse quantificada pelo meio. Surgiam para a sociedade sujeitos que possuíam uma habilidade cognitiva superior aos demais e vários termos foram usados para identifica-los, desde gênios até os superdotados. A educação especial tem se consolidado no Brasil, como uma modalidade escolar dentro de uma perspectiva inclusiva desde 2008, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva. Junto a este novo entendimento um dos públicos alvos da modalidade são os alunos com altas habilidades/superdotação, termo recentemente adotado para identificar educandos com habilidades precoces e superiores.

A questão é que historicamente esses sujeitos passaram por processos discriminatórios inclusive dentro do ambiente escolar, por isso este artigo trata de abordar os (re)descobrimientos sobre a superdotação, na visão do docente, bem como da importância do professor compreender os processos cognitivos, sociais e psicológico do educando com estas especificidades, para que possa assim, não apenas identificar, mas saber como trabalhar com esse alunado desde o planejamento curricular até a didática para lidar com a inclusão e bem-estar destes no ambiente escolar.

¹ Gerência Municipal de Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação (SEME/RB). Rua Quintino Bocaiuva, nº 1833, Bosque. CEP 69.900-670, Rio Branco, Acre, Brasil.

² Gerência Municipal de Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação (SEME/RB). Rua Quintino Bocaiuva, nº 1833, Bosque. CEP 69.900-670, Rio Branco, Acre, Brasil.

* Autor correspondente: jhonacreano@yahoo.com.br.

Atualmente, o entendimento que se tem a respeito das altas habilidades/superdotação por parte dos profissionais docentes ainda é o estereotipado. A vida desses educandos corre um sério risco social, a partir do momento em que rotulado como tal, oscilaria em dois polos distintos: sendo ele o centro das atenções ou isolado no ambiente escolar. Alguns sujeitos com altas habilidades/superdotação chegam a ser rotulados como indivíduos antissociais ou problemáticos, aportando-se nas dificuldades comportamentais, sociais ou emocionais que este apresenta.

Conceitos equivocados e toda rotulagem a respeito da superdotação tornaram por muito tempo este tema fora das prioridades de pesquisas vinculadas ao ensino especial. Atualmente, ainda nos deparamos com muita falta de informação e curiosidade por parte da sociedade brasileira sobre o tema, apresentando desconhecimento, mistério e em alguns casos até preconceito, afinal, até o início do século XX não havia de se quantificar atributos a inteligência.

Assim, esta produção acadêmica objetiva trazer uma reflexão não só à sociedade brasileira, mas principalmente aos docentes a respeito do entendimento, da responsabilidade e das possibilidades inerentes a uma educação inclusiva aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Portanto, primeiramente é fundamental compreendermos as altas habilidades/superdotação, desfazendo todos os “rótulos” atribuídos a estes indivíduos de forma prejudicial ao seu desenvolvimento, bem como reconhecer a importância de proporcionar ao profissional docente condições para a sua melhor compreensão a respeito das altas habilidades/superdotação. Quebrando, assim, os paradigmas e estereótipos vinculados a essas características intrínsecas isoladas ou combinadas que o definam com altas habilidades/superdotação.

Frente a necessidade da identificação e a contribuição que uma pessoa com altas habilidades/superdotação pode dar a sociedade, ancorar a responsabilidade do professor nesses processos que vai desde a observação ao acompanhamento da vida escolar desse educando.

Finaliza-se está escrita abordando as possíveis necessidades educacionais especiais presentes em alunos com altas habilidades/superdotação, que devem após serem identificadas, sanadas, a fim de proporcionar uma educação inclusiva a este aluno, resultando na diminuição das barreiras de aprendizagem, dos processos discriminatórios, promovendo atitudes inclusivas em um ambiente escolar que consiga potencializar a(s) habilidade(s) e especificidade(s) destes educandos.

Portanto, a importância deste artigo a sociedade vincula-se na contribuição da quebra de “tabus” inclusive dentro da própria modalidade do ensino especial. Pois, historicamente observa-se que os profissionais docentes não possuem conhecimentos básicos relativos às altas habilidades/superdotação. Informações estereotipadas num perfil ultrapassado daquilo que seria o “aluno superdotado” ainda permeia no imaginário desses profissionais.

Diante destas, nota-se a fundamental importância do aumento qualitativo de pesquisas que possam trazer ao seio da sociedade e principalmente a dos professores o entendimento acerca das características intrínsecas a este grupo, a responsabilidade que o docente possui tendo em vista ele ser o principal agente educativo durante a vida escolar desses educandos, bem como as adaptações necessárias a fim de que atenda às necessidades especiais desse grupo dentro de uma perspectiva de educação inclusiva.

Assim, proporcionando não apenas informações a respeito do tratado em questão, mas contribuindo no processo de desenvolvimento por meio das adaptações e das potencialidades dessas habilidades. Não apenas para o cumprimento da legislação brasileira que reconhece as altas habilidades/superdotação como área de abrangência política e/ou programas do ensino especial, mas atuando como uma questão humanitária para o desenvolvimento intelectual desses indivíduos e desses para com a sociedade.

A partir da compreensão adquirida pelo professor a respeito das altas habilidade/superdotação, o mesmo passa a ter dimensão da responsabilidade que tem junto com a família no processo de desenvolvimento deste educando, trabalhando e aperfeiçoando todas as potencialidades apresentadas pelo aluno, a fim de que não venha perder interesse em sua (s) área (s) de habilidade (s).

Inicialmente a responsabilidade do professor, encontra-se na identificação e avaliação dos alunos com altas habilidades/superdotação, as sendo contínua e processual, ocorrendo na maioria das vezes, a partir da observação do docente sobre aquele educando que acaba por se destacar diante dos demais alunos. Podendo este aluno ser identificado em qualquer fase da vida escolar, todavia, quanto mais cedo for esta identificação, melhor, pelo fato dos atendimentos diferenciados que este aluno possa vim a receber no que se refere aos estímulos de suas potencialidades.

Assim, nota-se que o professor se tornou o principal agente identificador desses sujeitos, e para além disso consolida seu papel primordial no trato com esses indivíduos por tornar-se protagonista na adaptação curricular que permite ao aluno aprendizagem significativa no ambiente escolar. Pois, um dos grandes desafios de ensinar este público está

em proporcioná-los um desenvolvimento harmônico de suas potencialidades por meio de estímulos.

O trato no que se refere ao aluno com altas habilidades/superdotação é fundamental na perspectiva social, pois, é importante salientar que, fracassar no planejamento educacional de uma criança com deficiência certamente trará prejuízos inclusive sociais para esta criança e toda a sua família, todavia, o fracasso ou descaso no planejamento educacional/pedagógico no desenvolvimento do potencial e das habilidades de uma educando com altas habilidades/superdotação será uma tragédia, para não dizer uma catástrofe, para toda sociedade, que anseio sempre para o melhor, ainda que não consigamos medir a extensão deste prejuízo causado pela não potencialização deste aluno.

ENTRE IDAS E VINDAS: OS (RE) DESCOBRIMENTOS DE UMA SOCIEDADE A RESPEITO DAS ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO

Historicamente o homem sempre foi levado pela sociedade a estar em constante avaliação, no período da pré-história, permeando pela idade média a avaliação do indivíduo estava sobre a sua força física, ela o distinguiu em superioridade dos demais indivíduos na sociedade. Com o término da idade média e o aperfeiçoamento dos meios tecnológicos o poder das tomadas de decisões e as habilidades intelectuais para o domínio das máquinas fizeram com que a inteligência prevalecesse como a característica mais importante a este novo homem, sobrepondo-se assim a força física. De tal modo, que a sociedade passou a quantificar o poder de raciocínio, de tomada de decisões e das construções intelectuais planejadas pelo homem.

Obviamente que, como ocorre em toda avaliação, alguns indivíduos sobrepõem-se em destaque, e sobre estes seres que possuíam maior facilidade para trabalhar todo seu processo cognitivo, logo surgiram as rotulagens a um “seleto grupo, os gênios, os superdotados”. Esta última rotulagem adquirida foi extremamente prejudicial para alunos com altas habilidades/superdotação, pois ela estava ancorada na afirmativa de que esses indivíduos eram muito bons intelectualmente, todavia, ser bom aqui estava condicionado a todas as áreas de vida deste ser.

Diante de um contexto histórico e de estereótipos dados a estes, para além, do popular gênio que os caracterizava como indivíduos que possuíam habilidades precoces, também havia outros termos populares, como prodígio, atribuído ao ser humano que demonstrava altos índices de desempenho, justificado por um elevado nível de intelectualidade. E o próprio nome precoce, também utilizado para identificar os educandos

que assumiam papel de destaque no desempenho de habilidades maiores e melhores do que de outros educandos de mesma ou superior faixa etária.

Todavia, é importante ressaltar que a precocidade não é a única ou principal referência para a identificação do educando com altas habilidades/superdotação, pois:

De modo em geral, a superdotação se caracteriza pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas de atividade do educando e/ou a ser evidenciada no desenvolvimento da criança. Contudo é preciso que haja constância de tais aptidões ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho na área de superdotação (MEC, 2006).

Portanto, tornava-se emergencial a criação de mecanismos para o entendimento principalmente dos professores a respeito das altas habilidades/superdotação. Erroneamente, esses alunos foram estereotipados como sendo excelentes academicamente, sendo aqueles que se destacam em várias áreas, apresentando desempenho elevado diante das atividades curriculares, ajustamento sócio emocional, habilidade psicomotora especialmente desenvolvida e um estilo de grande realizador, todavia, esse fato apenas demonstra a falta de conhecimento a respeito desta temática.

Contudo, as altas habilidades/superdotação ainda é uma área pouco explorada, principalmente pelos profissionais docentes, pois, torna-se de fundamental importância uma expansão a respeito do tema. Afinal, observa-se que ainda diante da pouca informação que os professores possuem, aquilo que sabem sobre o assunto baseia-se em rotulagens pessoais dada a estes indivíduos e consolidadas erroneamente com o passar do tempo.

O termo utilizado atualmente é “pessoa com altas habilidades/superdotação” trata-se de um termo mais adequado para apontar as crianças, adolescentes ou até mesmo adultos que apresentam sinais ou indicação de habilidades superiores em algumas áreas do conhecimento, quando analisada com o de seus pares. Basicamente este novo termo atribui-se a indivíduos que apresentam grande facilidade de aprendizagem teórica, prática e reflexiva em curtos espaços de tempo com grande engajamento nas tomadas de decisões.

Portanto, esta escrita busca contribuir para o entendimento das características que compõem o sujeito com altas habilidades/superdotação, um trabalho capaz de fazer com que estes docentes venham compreender as altas habilidades/ superdotação, na seguinte perspectiva do estado, no qual:

Entende-se por superdotação, os padrões de desempenho superior que uma pessoa possa apresentar, quando comparada a um grupo de igual faixa etária e contexto social. Em geral apresenta um conjunto com esse desempenho, algumas características especialmente definidas e observáveis, que podem ser notados e acompanhadas em várias faixas etárias, e que apresentam necessidades educacionais especiais, determinando procedimentos pedagógicos diferenciados para essa pessoa (MEC, 2006).

O docente deve compreender que as áreas de domínio das altas habilidades/superdotação se constituem em seis: intelectual, acadêmica, artística, liderança, criatividade e psicomotricidade (Brasil, 2008). Podendo ocorrer em apenas uma área, muito específica, necessitando de investimentos peculiares em áreas pré-definidas que estimulem talentos. Portanto, esses indicadores que podem ser isolados ou combinados também podem se apresentar nas formas de:

...notável desempenho, elevada potencialidade na capacidade intelectual geral, liderança, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, talento especial para artes e capacidade psicomotora (MEC, 2006).

No Brasil, são vários os desafios que ainda devemos enfrentar no que se refere à valorização deste grupo, grandes mitos circulam em nossa sociedade sendo a mais grave a que trata a superdotação como algo completo, portanto, não necessitando este sujeito de apoio, de recursos ou adaptações, por serem capazes, serem “autodidata”. Vinculado a isto, ainda há uma ausência de formação continuada e de uma base sólida na formação inicial dos professores a respeito das altas habilidades/superdotação, resultando em um grande entrave no trato do docente para com o aluno. Principalmente, quando entendemos que este profissional é protagonista na garantia de uma educação inclusiva.

A IMPORTÂNCIA DA COMPREENSÃO SOBRE ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO NA PROFISSÃO DOCENTE

Baseando-se na compreensão destes profissionais a respeito das altas habilidades/superdotação, nota-se a importância do trabalho de identificação, acompanhamento e avaliação dos educandos o quanto antes, afinal, esses sujeitos que já apresentam essas características na infância, mostrando seu potencial elevado em determinada área, dominando este campo do saber antes da idade esperada, bem como apresentando facilidade de aprender maior do que os demais, já denotam desde cedo suas especificidades e nisso é importante reconhecermos neste processo a responsabilidade inerente ao profissional docente no que se refere a identificação destes grupos de educando, mesmo sabendo dos desafios para tais, pois se;

Alerta para a impossibilidade de estabelecer fórmulas para o reconhecimento das características que representem a existência de altas habilidades/superdotação, o que demanda um olhar atento sobre a criação. (Cupertino, 2008)

Todavia, as dificuldades não eximem o papel que o professor possui neste momento inicial que é o de reconhecimento dessas habilidades. Para além disso, também compete ao docente o acompanhamento, as adaptações curriculares e pedagógicas, bem como as avaliativas, tudo isso, engloba as necessidades especiais educativas que tem como intuito a

construção e a consolidação de uma educação inclusiva no qual rejeita a indução e o enquadramento de alunos com altas habilidades/superdotação em um sistema escolar vigente na qual predomine a homogeneização no processo de ensino e aprendizagem do indivíduo.

Outro aspecto muito prejudicial que se nota e que devemos combater são os alunos que, sendo intelectualmente bem desenvolvido e superior nas habilidades para com os demais, acabam se sentindo desconfortáveis no contexto da aprendizagem escolar, sendo isto extremamente danoso à educação desse indivíduo, promovendo cenários de exclusão e não de inclusão, conforme relatam Freeman e Guenther (2000):

(...) assinalam que a falta de oportunidades para o desenvolvimento potencial, leva ao tédio e ao aborrecimento, fazendo com que a criança crie mecanismos próprios para enfrentar essas características. Nesse contexto, o educando pode preferir alienar-se, ou seja, reduzir seu ritmo de produção ou contemplar seu tempo com ações inapropriadas, como; brincadeiras, maus comportamentos e falta de interesse na realização das atividades.

Portanto, compete ao professor ser um agente entendedor e defensor destes alunos, contribuindo para que a escola venha de fato e não apenas pelo direito de “...acolher todas as crianças com suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (Declaração de Salamanca, 1994), de forma que a inclusão venha prevalecer neste espaço. Afinal, “pessoas com altas habilidades/superdotação destacam-se em diferentes áreas do saber e do fazer social e estão presentes em qualquer população em torno de 1% a 10%”. Mettrau (2000) assim, identificar, acompanhar, potencializar e avaliar estes sujeitos significa prevalecer-se desta sabedoria humana, torna-se um grande desafio e compromisso que deve ser acolhida pela família, escola e sociedade de forma geral.

NÃO BASTA IDENTIFICAR, TEM QUE TRABALHAR: OS DESAFIOS DA EXECUÇÃO DO TRABALHO DOCENTE ALINHADO PARA EDUCANDOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Até este momento fica evidente a necessidade de tornar claro ao professor o entendimento a respeito das características dos sujeitos com altas habilidades/superdotação bem como da responsabilidade no processo para a identificação dessas pessoas que incita grandes reflexões sobre a metodologia, instrumentos e mecanismos utilizados para tal, todas essas atribuições recaí sobre seus ombros desde a identificação ao acompanhamento desses educandos durante a sua vida escolar, assim;

É necessário deixar de ser mero executor de currículos e programas pré-determinados, para se transformar em responsável pelas escolhas de atividades, conteúdos, ou experiências mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades

fundamentais dos seus alunos, tendo em conta o nível e as necessidades deles. Para tanto é necessário conhecer as características individuais do aluno com altas habilidades/superdotação e as diferentes formas de manifestação de suas singularidades por meio de observações que lhe permita identificar as preferências e facilidades de cada um, assim como suas limitações (Freitas; Pérez, 2010).

O papel da escola é de priorizar as políticas escolares, reconhecendo e considerando sua clientela em sua diversidade, bem como em subsidiar a elaboração de propostas pedagógicas inclusivas, e dessa maneira se dará uma melhor aprendizagem atendendo e priorizando as necessidades e especificidade de cada aluno de forma individual.

A remoção das barreiras para aprendizagem demonstra a necessidade de se mover as tradicionais estruturas dos quais a escola está edificada. Pois, caso não valorizemos a individualidade desse aluno com altas habilidades/superdotação, podemos perdê-lo, podendo este fazer um esforço para tornar-se igual à média dos demais colegas de classe.

Portanto, torna-se essencial que o professor venha adaptar a condução do processo de ensino-aprendizagem de forma que atenda às necessidades especiais deste alunado, bem como, flexibilize o currículo de forma que atue na quebra de práticas pedagógicas homogeneizadas. Levando a aprendizagem a um patamar de reconhecimento por parte destes alunos como sendo útil e interessante, se assim o fizerem, muitas das barreiras que buscam frear o aluno com altas habilidades/superdotação serão eliminadas. Cabe ao professor colocar toda a sua criatividade, comunicação e estímulo em um processo de ensino adaptado ao aprimoramento das habilidades deste aluno.

O ensino adaptado a este aluno não se pode deixar de lado, pois este trabalho de adaptação deve estar vinculado às especificidades do educando, além de exigir coerência e sistematização. “Sem estímulo, essa pessoa pode desprezar seu potencial elevado e apresentar frustração e inadequação ao meio” (Cupertino, 2008). Portanto, compreende-se que os alunos com altas habilidades/superdotação devem e possuem o direito de serem assistidos com métodos e serviços educacionais adaptados, que potencialize e os desenvolvam intelectualmente, academicamente, artisticamente, e nos aspectos social e da psicomotricidade.

Diante deste processo que não basta apenas identificar, mas saber como trabalhar, pode-se citar algumas formas de atividades que podem e devem ser desenvolvidas com este público, respeitando as suas especificidades, por exemplo, dados apresentados anteriormente neste trabalho mostram que no ambiente escolar sempre há “alguns alunos com altas habilidades/superdotação” assim, para além do trabalho com a diversidade, defende-se também a interação deste grupo, para que possam aprender entre eles, pois;

É fundamental ao indivíduo permanecer no seu contexto, aprender a conviver com suas diferenças, realizar trocas com os demais e ampliar sua comunicação.

Este posicionamento não impede, no entanto, que se desenvolvam projetos de grupos onde as pessoas portadoras de altas habilidades possam falar de seus sentimentos, receber orientação e dividir com outras pessoas de mesmas características, os espaços de criação (Costa, 2002).

Outra forma bastante exitosa em sala de aula é a utilização das especificidades do aluno com altas habilidades, justamente ancorado na precocidade, pois, o tempo de execução de tarefas por parte deste público é rápida, e muitas vezes este tempo ocioso não é preenchido levando o aluno algumas vezes a comportamentos não adequáveis em sala de aula, outras vezes o número de atividades ofertada pelo professor a este é excessivo demais, causando mal-estar no educando, por isso, uma das formas defendidas é que este aluno passe a integrar a equipe do professor, ajudando os outros aluno com dificuldade na resolução dos exercícios, afinal;

... é sugerido que os superdotados podem ajudar os menos capazes a aprender, ensinando-os e estabelecendo um exemplo. Isso é considerado ter tanto de valor acadêmico (ensinar alguém mais ajuda a consolidar o que aprendeu) como social (as crianças superdotadas aprendem a interagir com crianças de todos os tipos [...]) (Winner, 1998).

Outra ação que deve ser feita pelo professor, sendo esta não apenas para incluir o educando com altas habilidades, mas de forma que beneficie o aprendizado de toda a turma, é a readequação metodológica da aula deste profissional, reduzindo a aula expositiva e meramente decorativa, instigando a participação ativa do aluno na aula, colocando o professor na condição de mediador, e trazendo o aluno para o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Isso faz a aula se tornar mais atraente, causa uma internalização de desafio importante para a dedicação do educando ao conteúdo, afinal, Winner (1998) reconhece que; “a falta de desafio nas nossas escolas significa que as nossas crianças não estão desempenhando à altura do seu potencial”.

Todas essas informações buscam contribuir para o melhor trabalho do profissional docente, desde o planejamento até a aplicabilidade em sua sala de aula, no trato e na evolução dos alunos com altas habilidade/ superdotação. Todavia, assim como para tudo dentro da modalidade do ensino especial, não existe a famosa “receita”, “siga que dará certo”, pois trabalhar com pessoas é trabalhar com subjetividades individuais, assim, cabe ao professor reconhecer não só o educando com superdotação, mas também a sua turma a fim de traçar as estratégias mais viáveis a sua realidade causando um bem-estar a todos em sala de aula. Promovendo, assim, por meio do seu trabalho a tão almejada inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante compreendermos a evolução ocorrida dentro dos termos que permearam nosso entendimento a respeito do que hoje definimos como altas

habilidades/superdotação. Reconhecendo os desafios vencidos e as metas que ainda faltam alcançarmos, vamos nos reconfigurando ao trato da pessoa com essa característica. Assim, o profissional docente aparece como protagonista para esse grupo, afinal, compete a ele aprimorar dentre várias áreas o cognitivo deste aluno, portanto, nota-se a importância da atuação do professor desde a identificação até o acompanhamento pedagógico adaptado de forma suplementar para este aluno.

Os desenvolvimentos de pesquisas a respeito das altas habilidades/superdotação tornaram públicos resultados surpreendentes e principalmente possibilitaram a identificação de um número mais elevado de indivíduos com essas características, afinal compreendeu-se que nem sempre estas especificidades apresentadas estarão agrupadas, tornando-os seres “sabedores de tudo”.

Mediante as constantes atualizações a respeito das altas habilidades/superdotação compete ao profissional docente a sua reinvenção em sala de aula, a fim de proporcionar um ambiente inclusivo, no qual o seu planejamento educacional o envolva em um currículo adaptado e uma didática diferenciada atendendo as especificidades deste aluno, efetivando não só dentro do ensino especial, mas de forma geral o direito da inclusão desse aluno numa perspectiva macro de educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil (2008). *Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politicas.pdf>. Acessado em 20 de Mar. de 2020. 04p.
- Costa MRN da (2002). *Os portadores de altas habilidades e a educação: uma relação de desafios*. I – Seminário de inclusão de pessoas com altas habilidades/superdotação, II – Seminário de inclusão da pessoa com necessidades especiais no mercado de trabalho, 2002, Vitória/ES. Anais. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. 35p.
- Cupertino CMB (2008). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos/Secretaria da Educação*. São Paulo: FDE. 13p
- Declaração de Salamanca (1994) *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca-Espanha.
- Freeman J, Guenther ZC (2000). *Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas*. São Paulo: EDU. 18p
- Freitas SN, Pérez SGPB (2010). *Altas habilidades/superdotação: Atendimento Especializado*. Marília, SP: ABPEE.

Mettrau MB (2000). *Inteligência Patrimônio Social*. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora LTDA.
51p


Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. (2006). Documento Orientador Execução da Ação dos Núcleos de Atividade de Altas Habilidades/ Superdotação. Brasília. 48p

Winner E (1998). *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas. 193p

Disciplina e seu antônimo na escola: um dilema cotidiano

Recebido em: 24/03/2020

Aceito em: 01/04/2020

 10.46420/9786599064180cap4

Lourenço Resende da Costa^{1*}

Lucimara Koss²

INTRODUÇÃO

No início de 2019, realizamos, a partir de um *software* do *google*³, uma pesquisa com professores e professoras a respeito da questão da (in)disciplina nas escolas e as possíveis táticas de enfrentamento da questão. Dos docentes que responderam as questões do formulário, 63 (96,9%) atuam na rede pública e 2 (3,1%) trabalhavam na rede privada de ensino. São docentes de diversas disciplinas e não raramente atuam em mais de uma conforme a Figura 1.

A consulta foi realizada tentando não se restringir a professores de uma única disciplina, conforme fica explícito na Figura 1. O intuito foi fazer o levantamento com educadores que de um modo geral compõem a grade curricular tanto do Ensino Fundamental Anos Finais, bem como do Ensino Médio. Claro que sem desconsiderar que cada região, estado ou município pode elaborar grades curriculares atendendo suas especificidades.

Mas, de um modo geral, as “matérias” e/ou área de atuação elencadas estão presentes na maioria dos currículos escolares do Paraná, onde atuam os docentes colaboradores da

¹ Colégio Estadual do Campo Imaculada Conceição, Prudentópolis, Paraná, Brasil. Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Mestre e Licenciado em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Professor pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED.

² Colégio Estadual Artur da Costa e Silva, Ivaí, Paraná, Brasil. Doutora e Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Licenciada em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO. Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Professora de História e Sociologia pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED.

* Autor de correspondente e-mail: resendedacosta@gmail.com.

³ <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. O *software* pode ser acessado por qualquer computador com acesso à internet e permite que diferentes levantamentos sejam feitos. Tanto com a identificação dos colaboradores da pesquisa como de modo anônimo. Optamos por uma colaboração anônima, para tanto enviamos o link para professores e professoras da nossa lista de contatos, uma vez que como docentes a alguns anos, atuando em diferentes escolas, conhecemos muitos profissionais.

pesquisa. Ainda que possa haver combinações e carga horária diferente, essas *matérias* estão presentes nos sistemas educacionais de outras unidades da federação, não se restringem à rede paranaense de educação.

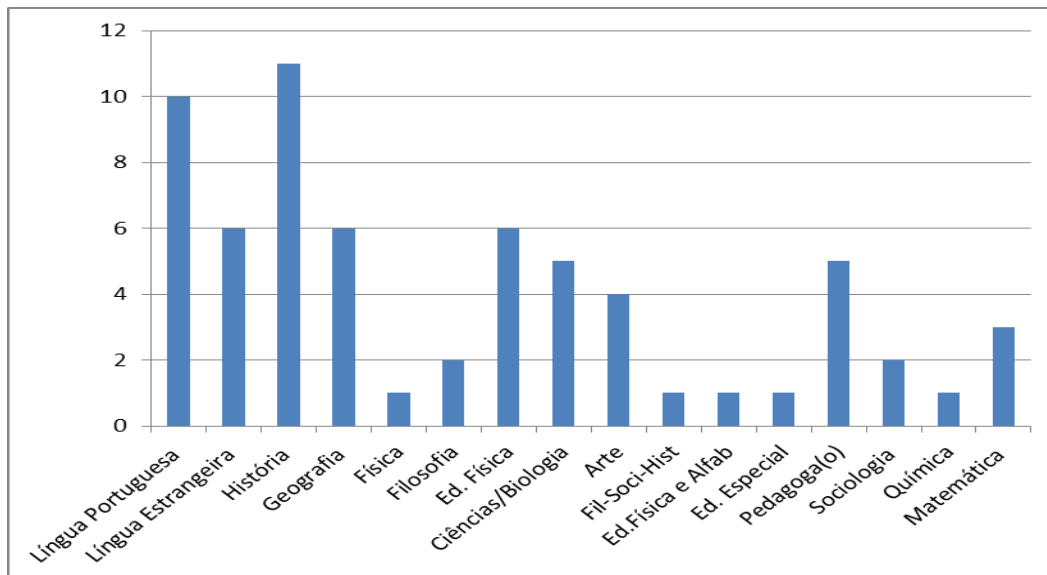


Figura 1. Disciplinas de atuação dos(as) docentes consultados(as)⁴.
Fonte: Elaborado pelos autores.

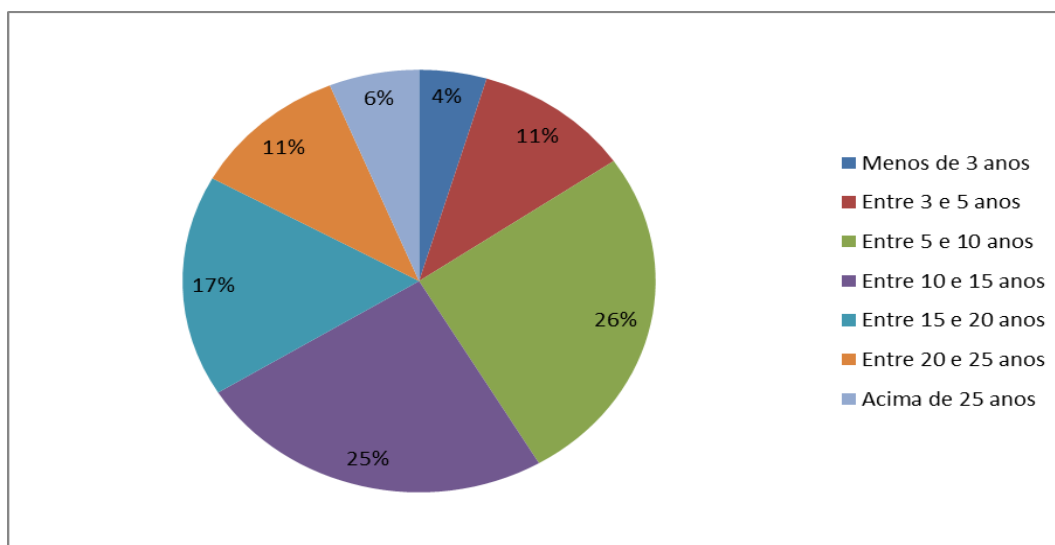


Figura 2. Tempo de docência dos(as) professores(as) consultados(as)
Fonte: Elaborado pelos autores.

⁴ Cada coluna do gráfico representa o total de docentes consultados em cada disciplina e não a porcentagem. Em algumas colunas consta mais de uma disciplina, pois a pergunta lançada aos educadores foi “Qual sua principal disciplina de atuação?” e em alguns casos, que não são raros, professores (as) atuam em mais de uma disciplina.

A Figura 2, assim como a primeira, representa as 65 pessoas que colaboraram com a pesquisa⁵. A esmagadora maioria dos profissionais atua a mais de 5 anos e a menos de 20 anos (68% se encaixa nesse íterim). Mas, o grupo que trabalha a mais de 20 anos não é desprezível (17%).

A partir desses dados, é possível aventar que esses profissionais da Educação já vivenciaram inúmeras situações em que a disciplina e seu antônimo estiveram em pauta. Mesmo aqueles e aquelas que atuam a menos de 5 anos na área já se depararam com momentos em que a indisciplina era a característica que definiria alguma turma ou algum estudante específico.

A DISCIPLINA E SEU ANTÔNIMO

A indisciplina nas salas de aulas no Brasil, problema que não se restringe às escolas brasileiras, é algo que afeta diretamente o trabalho de docentes e prejudica o processo de ensino-aprendizagem. Mas, a própria detecção e/ou definição de comportamentos indisciplinados não é algo simples se a questão for analisada de uma forma mais aprofundada. A desobediência a uma norma ou a inobservância de regras do estabelecimento permite que educadores identifiquem um ato *indisciplinado*. Mas, uma escola que objetive uma formação integral, uma educação para a vida, como muito comumente se diz, não pode se limitar à mera constatação do comportamento transgressor e à aplicação da sanção prevista.

Caso a escola opte por tal procedimento, tal postura pode ser comparada ao paciente que toma analgésico para dores de cabeça sem saber o motivo. Momentaneamente a dor cessará, mas muito provavelmente ela voltará, porque foram tratados os sintomas e não a causa. A indisciplina, portanto, muitas vezes é apenas um sintoma.

Assim como a febre que precisa ser reduzida imediatamente para um patamar de normalidade, o comportamento que descumpre condições para o bom funcionamento da escola precisa ser coibido. Mas, mais importante que isso é diagnosticar a causa de tal atitude. Eis um grande desafio pedagógico e da gestão escolar, pois a própria definição do que é disciplina e seu antônimo não é algo universal (La Taille, 1996).

Além disso, ficar restrito aos sintomas, para continuar na metáfora clínica, pode fazer simplesmente da escola reprodutora de uma ideologia dominante que cerceia tudo que é diferente e/ou que não se encaixa na norma vigente. Até porque, segundo Guimarães (1996), a escola busca a planificação e a homogeneização e estas se dão a partir de mecanismos disciplinares “que esquadrinham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos

⁵ O formulário *on-line* foi enviado para cerca de 100 educadores, 65 responderam o questionário.

alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade” (Guimarães, 1996).

A busca da docilidade dos corpos e seu total controle pelas instituições de poder já foi alvo das análises sistemáticas de Michel Foucault (1986) que comparava a escola com outras instituições, entre elas a prisão e o hospital. A hierarquia que caracteriza tais locais permite que haja uma vigilância mútua e, no caso dos estabelecimentos de ensino, o professor não é o ponto máximo da cadeia hierárquica (Oliveira; Heuser, 2019). Não se pode esquecer que, na perspectiva foucaultiana, o poder é exercido por todos. Em determinadas situações o aluno está submetido ao poder do professor, diretor ou equipe pedagógica, mas em outro momento ele o exerce sobre um colega mais tímido da sala ou sobre um estudante menor de outra turma. Dito de outra forma, a escola não é apenas vítima da violência macroestrutural do Estado, ela também produz suas próprias atitudes de violência que podem produzir indisciplina (Guimarães, 1996).

Nesse ponto é fundamental o olhar atento da gestão para perceber se a escola está ou não, em nome de uma suposta disciplina, apenas reproduzindo ou refletindo as desigualdades sociais, pois muitas vezes ela “é sim negadora dos valores dominados e, em certo sentido, legitimadora da injustiça social” (Paro, 2016).

Até porque o ambiente escolar é um espaço, na perspectiva ceretoniana, em que os atores sociais que ali circulam o transformam. A escola tanto pode ser espaço de aprendizado, de socialização, de conflitos, ainda que conflitos em um sentido positivo, como também pode ser um local de reprodução e prática de violência física, simbólica, de gênero, etc. O espaço, ao contrário do lugar, não é fixo, ele é um cruzamento de *móveis* (pessoas, ideias, sentimentos). As pessoas que *praticam* esse ambiente, que o vivenciam cotidianamente é que darão ao espaço seu significado (Certeau, 1994).

Por se tratar de um ambiente tão dinâmico e que pode ter múltiplos significados para as pessoas que o praticam, sobretudo docentes e discentes, é que a escola e as ações que se têm em tal ambiente são difíceis de serem classificadas. Tão pouco é possível determinar uma única motivação para um ato considerado indisciplinado: “O educando, como o educador, é caracterizado pelas múltiplas determinações da realidade. Ou seja, é um sujeito ativo que, pela ação, ao mesmo tempo se constrói e se aliena” (Luckesi, 1994).

Mas, quando se analisa a História da Educação no Brasil, é possível perceber que as reformas educacionais foram, na maioria das vezes, pensadas e executadas sem levar em consideração a esmagadora maioria da população (Ghiraldelli, 1990), sendo assim a escola brasileira tem historicamente uma dificuldade muito grande em lidar com a diferença. Por

isso a indisciplina pode ser um sintoma de que o ambiente escolar precisa ser repensado por educadores, principalmente os que cuidam especificamente das questões pedagógicas - professores(as) e equipe pedagógica - e pela gestão.

Os atos indisciplinados podem ter relação direta com os métodos educativos utilizados pelos docentes, pois em uma sociedade que muda em velocidade cada vez maior é imprescindível que os educadores estejam atentos ao seu público e sua prática. Sem esquecer que cada escola possui suas especificidades, procedimentos adotados em um local podem não funcionar em outro. A indisciplina pode ser um recado dos educandos de que as atividades precisam ser repensadas (De Rose, 1999).

Mas, uma armadilha que toda escola e todos (as) os (as) docentes devem evitar é atribuir a indisciplina a uma causa individual e principalmente não pensar que a busca por uma solução é pessoal. Evidentemente que cada educador (a) possui autonomia sobre sua aula e sobre sua prática pedagógica, mas, sem terceirizar responsabilidades, a busca por um ambiente adequado ao processo de ensino-aprendizagem deve ser buscado coletivamente. Não somente o professor e não apenas o diretor (Hendrickson; Gable; Leszczynski; 1999).

As condutas ditas e/ou classificadas como inadequadas, portanto indisciplinadas, podem nascer da competição imposta pela sociedade capitalista que impõe o discurso da meritocracia. Aqueles estudantes que não conseguem atingir os índices de notas e se percebem em via de uma reprovação de ano/série podem se revoltar contra o sistema. A escola, sem perceber, reproduz a lógica de mercado. Nos casos em que percebe, ela se sente impotente para promover uma mudança, sendo assim a competição acaba marcando e sendo a face do modelo educacional no Brasil: “Nesse cenário, a escola pública cujos rumos são definidos pela classe política dominante, fica refém do sistema e funciona como mera reprodutora da sociedade de classes, quando deveria ajudar a subverter a ordem, trazendo a classe trabalhadora para o protagonismo” (Iulek, 2020).

Dentro dessa escola tão multifacetada, em que atores sociais oriundos das mais variadas realidades socioculturais se relacionam, é que ocorrem contatos que tanto podem favorecer como dificultar um convívio saudável em todos os seus aspectos. Importante ressaltar que a escola sendo um espaço, na definição de Michel de Certeau (1994), não é possível controlar o modo como as pessoas vivenciam esse ambiente. Portanto, pode ser um local de preconceitos e *bullying*, tanto de discentes como de docentes.

Os preconceitos em sala de aula, bem como em outros lugares de circulação de pessoas nos estabelecimentos escolares, são recorrentes: preconceitos quanto à origem geográfica, sotaque, cor da pele, orientação sexual, necessidades especiais, entre outros, são

mais recorrentes do que se imagina (Silva, 2016). Aí vem a questão: a) um (a) estudante que em razão de *bullying* em virtude do seu modo de falar (sotaque) ou em razão da sua orientação sexual diferente da heterossexual, que na adolescência pode ficar explícita; b) por conta disso se torna agressivo (a) com colegas e professores; c) porventura não faz as atividades ou ainda foge da escola antes da última aula, ele (a) é apenas alguém indisciplinado (a)?

Se não soubermos a causa do ato “indisciplinado”, vamos tratar apenas do sintoma e o problema não será resolvido: “Portanto, tenhamos cuidado em condenar a indisciplina sem ter examinado a razão de ser das normas impostas e dos comportamentos esperados” (La Taille, 1996). O autor ressalta que é legítima a reação diante de uma injustiça sofrida e que há atos de indisciplina que podem ser considerados morais quando ocorrem em decorrência de uma humilhação.

No que se refere às identidades de raça, gênero e sexualidade a escola se torna um espaço de conflito, pois tudo que foge ao que é tido como “normal” em algum momento será alvo de confronto ou de represália (Sene, 2018). Mas, embora a escola seja considerada um ambiente democrático, há nesse local muitos preconceitos explícitos e velados, conforme apontado por Silva (2016), que podem desembocar em reações que analisadas fora do contexto sejam caracterizadas apenas como falta de disciplina.

Sendo o espaço escolar um ambiente de conflitos, não podemos esquecer que a Educação como direito de todos e como dever do Estado e da Família é algo relativamente recente na história do Brasil. Apenas a partir da Constituição de 1988 é que, em seu artigo 205 (Brasil, 2018), ficou definida tal questão, as escolas brasileiras passaram a receber um contingente de estudantes que até então não tinha acesso ao ensino. Portanto, novas realidades passaram a coexistir no ambiente estudantil o que aumentou a complexidade do papel do professor, da escola e da Educação de um modo geral.

A própria política educacional, na tentativa de fazer com que a Constituição de 1988 fosse cumprida, produziu de certo modo um ambiente pedagógico com tendência à homogeneização e com pouco espaço para a diversidade. Nos anos 1990 o governo federal elaborou uma série de dispositivos legais para nortear a Educação e embora no discurso houvesse a alegação que não era algo obrigatório, na prática era quase impossível para o docente fugir do que era estabelecido pelo Ministério da Educação - MEC (Ramos, 2013). Todo o material didático elaborado pelo governo e editoras do setor educacional, bem como as avaliações externas, era feito a partir de tais parâmetros. O docente que lecionasse fora das orientações do MEC ficava com todo o ônus, pois teria que produzir seu próprio material

didático e poderia ser responsabilizado se seus alunos não obtivessem boas notas nas avaliações externas.

Isso demonstra que a escola, em tese, é um local democrático, na prática sofre para que isso se concretize. O espaço escola ainda é um local em que pensar diferente, portar-se de maneira diversa, pode gerar problemas e tudo ser enquadrado apenas como indisciplina. Evidentemente que não estamos querendo colocar toda a responsabilidade nos ombros dos professores, conforme os governos no Brasil costumam fazer. Não fazem investimentos na área e, quando os resultados não aparecem, culpam apenas os docentes; que, além da sala de aula, precisam administrar uma série de situações que não possuem relação direta com o processo de ensino-aprendizagem. Queremos enfatizar tão somente que disciplina não é sinônimo de aprendizagem e sucesso escolar, e indisciplina não significa que sempre o educando está errado. A análise é bem mais complexa.

INDISCIPLINA: UM DILEMA COTIDIANO

A prova ou a evidência de que o enfrentamento da situação não possui um manual a ser seguido pode ser vislumbrada na tabela 1, elaborada a partir da questão: “Em uma turma com muitos alunos e com problemas sérios de indisciplina (conversas paralelas à aula, não entrega de trabalhos e negativa em fazer atividades, bagunça, bullying entre os colegas, etc;) qual seria a PRIMEIRA atitude, no âmbito da escola, a ser tomada visando a melhoria das condições de trabalho e principalmente a melhora do processo de ensino e aprendizagem?”. A tabela possibilita perceber que cada docente possui uma visão do modo de gerir a situação, independentemente do tempo de docência ou da disciplina em que atua.

É possível constatar, a partir da tabela abaixo, que as táticas de enfrentamento da situação são múltiplas. Por um lado isso é positivo, pois a solução que se mostra adequada em determinada turma e/ou escola não é a mais acertada em outra. Demonstrando que o processo de ensino-aprendizagem é complexo e que não são uníssonas as implicações em torno do trabalho docente. Três táticas apontadas na tabela chamam a atenção pelo número de docentes que apontaram tal procedimento.

A primeira diz respeito à realização de um mapa de turma (11 docentes ou 16,9%), nessa ação é estabelecido o lugar que o discente vai se sentar na sala sem que possa mudar. Com isso o intuito, muitas vezes, é separar alunos que conversam demais e assim aumentar o controle do professor sobre a turma. Em alguns casos a ação é bem sucedida e proporciona bons resultados, pois uma turma mais focada consegue aprender mais. No entanto, essa atitude frente à turma não possui uma mudança de postura pedagógica mais profunda e pode

mascarar uma pseudo aprendizagem. O mapa de turma se restringe muito mais ao controle do corpo, conforme Michel Foucault já apontava quando analisava a postura disciplinadora da sociedade moderna (Foucault, 1986).

Tabela 1. Táticas de enfrentamento da indisciplina em sala de aula⁶.

Táticas	Número de docentes que apontaram tal procedimento	%
Fazer mapa de turma	11	16,9
Realizar remanejamento de turma ou turno	2	3,1
Convocar os pais dos alunos para uma reunião	18	27,7
Convocar reunião do Conselho Escolar para pautar a questão	7	10,8
Solicitar ao Núcleo de Educação palestras com educadores sobre a temática	1	1,5
Professores refazer todo o planejamento e rever a metodologia de modo a ter subsídios no enfrentamento	20	30,8
Reduzir alunos de turma	1	1,5
Conversar primeiramente com os alunos depois com os pais	1	1,5
Diminuir o número de alunos por turma e promover o lúdico em sala de aula	1	1,5
Promover para toda a comunidade escolar círculos restaurativos/reflexivos através da escuta qualitativa, comunicação não violenta	1	1,5
Atuar junto com a equipe pedagógica em cada ponto específico	1	1,5
Conversar com os alunos que estão atrapalhando é a primeira atitude	1	1,5

Fonte: Elaborada pelos autores.

A segunda, “convocar os pais dos alunos para uma reunião” (18 docentes ou 27,7%), é de suma importância, pois a escola não é uma ilha e sofre com as influências externas, assim como internamente provoca as suas reviravoltas: discentes e docentes provocam transformações mútuas, pois são frutos do meio social. (Luckesi, 1994). No entanto, essa reunião não tem poder de mudar os rumos da sala de aula, pois os pais e/ou responsáveis não serão quem vai comandar o processo de ensino-aprendizagem na escola.

A terceira tática apontada na Tabela, “Professores refazer todo o planejamento e rever a metodologia de modo a ter subsídios no enfrentamento” (20 docentes ou 30,8%),

⁶ As táticas apontadas na coluna da esquerda são, em parte, aquelas que nós elencamos como possíveis maneiras de proceder, mas há na tabela procedimentos que os docentes acrescentaram, pois o formulário elaborado no *software* possibilitava que fossem inseridas outras possibilidades além das previamente estipuladas.

é sem dúvida, do ponto de vista pedagógico, a ação mais importante. Mas, não podemos colocar sobre os ombros desses profissionais toda a responsabilidade, pois a escola acaba resolvendo muitos conflitos com origem fora do âmbito escolar/pedagógico. Nesses momentos a “escola” não se furta de agir, porém não há contrapartida, muitas vezes, quando docentes buscam apoio para resolver problemas pedagógicos, mesmo aqueles que sofrem interferência externa direta. Docentes, direção e equipe pedagógica precisam assumir suas funções (e de fato assumem na imensa maioria dos casos), mas não devem aceitar cobranças daquilo que não lhes compete:

Mesmo se os educadores estivessem corretos em suas crenças, não seria o caso de a escola assumir funções do cuidado familiar. Isso porque não é possível supor que os profissionais da educação possuam um aparato teórico-técnico eficaz o bastante para dar conta de atribuição de tal monta. Se conseguem fazê-lo isso se dá por efeito colateral, uma vez que seu âmbito de atuação é reduzido e bastante específico. À escola cabe tão somente a prerrogativa do trabalho de (re) construção do legado cultural – fazendo isso com competência, o resto será consequência (Aquino, 2003).

Tabela 2. Quais seriam os problemas externos que podem estar na origem dos problemas de indisciplina?

Problema	Número de docentes que apontaram tal problema	%
Salas lotadas	11	16,9
Ausência de políticas públicas voltadas aos jovens no período em que estão fora da escola	22	33,8
Falta de investimento na estrutura da escola	2	3,1
Desigualdade social	12	18,5
Falta de perspectiva em relação ao mercado de trabalho	13	20
Outros	5	7,5

Fonte: Elaborada pelos autores.

Assim como a busca dos modos de contornar os problemas disciplinares, visando a melhoria do ensino-aprendizagem, é múltipla, também são inúmeros os fatores que interferem no trabalho diário dos (as) professores (as). A Tabela 2 serve para vislumbrar algumas das implicações originadas externamente à escola e que prejudicam todo o trabalho docente. Salas lotadas é um problema externo à escola? Sim! Se fosse um problema interno, a direção e equipe pedagógica abriria uma nova turma e o problema estaria solucionado. No entanto, a resolução dessa situação está em uma instância superior. Abrir nova turma implica na contratação de mais professores, disponibilidade de sala, etc. No Brasil, infelizmente, a maior parte dos governos enxergam isso como um gasto e não como investimento.

A Tabela acima (e tudo que foi discutido até aqui) precisa ser considerada a partir de uma perspectiva mais ampla, ou seja, a escola não existe isoladamente. Embora ela não

seja mero reflexo social, apresenta muitos aspectos das comunidades de onde são oriundos seus estudantes.

(...) é preciso evitar a tentação fácil na qual caem os educadores, muitos economistas e analistas aligeirados, e principalmente nós gestores, de enfrentar as dificuldades de nossas tarefas sem distribuí-las com os demais atores sociais que fazem parte da solução (...). A escola brasileira – assim dizem quase todas as pesquisas estampadas nas primeiras páginas dos jornais – é de péssima qualidade, pois produz analfabetos funcionais, e seus rendimentos matemáticos, linguísticos e científicos encontram-se entre os menores do mundo. Ora, essa missão, que é nossa de verdade, é intransferível nessa hora, mas compartilhada em outras. É dessa armadilha que, como gestores, devemos escapar (Almeida, 2007).

Seguindo o que foi escrito por Almeida (2007), citado acima, bem como o alerta feito por Aquino (2003) mencionado anteriormente, o trabalho na escola precisa ser feito a partir de uma profunda reflexão sobre teoria/metodologia/prática. Feito isso, poderemos, como educadores, desempenhar nosso papel e termos ciência daquilo que é nossa atribuição em uma sala de aula. Da mesma forma, teremos condições de questionar e não aceitar atribuições/funções/incumbências que não são nossas, mas que a sociedade de modo geral e principalmente o poder público naturalizou como sendo responsabilidade pedagógica. Sem ser de fato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O combate/enfrentamento da indisciplina, com objetivo de melhora do processo de ensino-aprendizagem, começa pelo exercício de autoavaliação da prática pedagógica e do ofício da docência. Lembrando sempre que professores (as) trabalham com pessoas que são diferentes, e nenhuma tática é universal e o que servia em determinada época ou contexto, muito provavelmente não vai surtir os mesmos efeitos em outros tempos e ambientes. Mas, uma coisa é certa: a profissão de professor (a) exige reflexão constante a partir da teoria e da prática (não necessariamente nessa ordem).

Seguindo aquilo que Almeida (2007) e Aquino (2003) pontuaram, é fundamental que se tenha clareza daquilo que é papel do (a) professor (a) e da escola para o desenvolvimento de um bom trabalho educacional. Mas, não se restringe a isso. É essencial esse discernimento e clareza do que é a docência para que possamos cobrar da sociedade e do poder público sua contrapartida. Abrir mão do seu protagonismo a escola jamais abrirá, mas também não deve assumir responsabilidades que não são suas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida FJ (2007). A gestão de uma escola nos tempos das novas tecnologias. In: Scholze L, Almeida FJ, Almeida MEB (Orgs). *Escola de gestores da educação básica: relato de uma*


- experiência*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 243p.
- Aquino JG (2003). *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna. 95p.
- Brasil (2018). *Constituição da República Federativa do Brasil* [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso em 16/07/2018.
- Certeau M (1994). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes. 320p.
- De Rose JCC (1999). Explorando a relação entre ensino eficaz e manutenção da disciplina. In: Sobrinho FPN, Cunha ACB (Orgs). *Dos Problemas Disciplinares aos Distúrbios de Conduta: Práticas e Reflexões*. Rio de Janeiro: Qualitymark. 224p.
- Foucault M (1986). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 280p.
- Ghiraldelli JR P (1990). *História da Educação*. São Paulo: Cortez. 240p.
- Guimarães AM (1996). Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: Aquino JG (Org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus. 152p.
- Hendrickson JM, Gable RA, Leszczynski SAC (1999). Recomendações para ensinar alunos com problemas de comportamento em situações de sala de aula. In: Sobrinho FPN, Cunha ACB (Orgs). *Dos Problemas Disciplinares aos Distúrbios de Conduta: Práticas e Reflexões*. Rio de Janeiro: Qualitymark. 211p.
- Iulek JM (2020). A escola pública e seus desafios: uma reflexão a partir da gestão escolar no município de Prudentópolis/PR. In: Costa LR, Silva JJ, Kraiczek FL (Orgs). *Diálogos educacionais: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Todas as Musas. 240p.
- La Taille Y (1996). A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: Aquino JG (Org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus. 152p.
- Luckesi CC (1994). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez. 184p.
- Oliveira EAS, Heuser EMD (2019). A escola enquanto dispositivo disciplinar: uma investigação a partir dos estudos de Michel Foucault. In: Antunes J, Costa LR, Prado A. *Foucault e histórias de poder*. São Paulo: Todas as Musas. 194p.
- Paro VH (2016). *Gestão democrática da escola pública*. 4ª ed. São Paulo: Cortez. 144p.
- Ramos MET (2013). Política cultural da revista Nova Escola e as apropriações dos professores de História. In: Sochodolák H, Arias Neto JM (Orgs). *Ensaio de História política e cultural*. Guarapuava, PR: Ed. da UNICENTRO. 272p.

- Sene RAR (2018). (Des)construção das identidades de raça, gênero e de sexualidade no discurso das/os estudantes nas aulas de língua inglesa. In: Costa LR, Silva JJ, Koss L (Orgs). *Fragmentos de identidade e cultura*. São Paulo: Todas as Musas. 324p.
- Silva CA (2016). Manifestações de preconceitos no interior de processos educativos: o que as pesquisas educacionais revelam sobre a realidade educacional brasileira? In: Fontineles CCS, Marques ESA, Araújo FAM (Orgs). *Pesquisa & Educação: história, formação e gestão educacional*. Teresina, PI: EDUFPI. 474p.

Estratégias no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo: o caso do IFRR / *Campus Boa Vista Zona Oeste*

Recebido em: 28/03/2020

Aceito em: 02/04/2020

 10.46420/9786599064180cap5

Hudson do Vale de Oliveira^{1*}

Francimeire Sales de Souza²

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva se caracteriza como uma vertente da educação pautada na construção de uma sociedade democrática, na qual a diversidade e a cidadania não só caminham juntas, mas também são reconhecidas por todos (Silva et al., 2019).

Nessa perspectiva, Silva (2008) destaca que a inclusão não pode ser compreendida como uma ação, na qual alunos especiais são, simplesmente, incorporados à escola regular. Afinal, não se trata da transferência da educação especial às escolas ditas de ensino comum. Na verdade, refere-se à educação dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais igualmente a todos os outros alunos que já se encontram na escola.

Dentre tantas necessidades especiais, têm-se os alunos que apresentam surdez. Em função da excessiva preocupação com diversos fatores – clínico, biológico, sistematização de linguagem oral, por exemplo – Bernardo et al. (2019) destacam que os surdos sofreram as consequências de uma educação que, historicamente, não teve como característica principal o foco no ensino.

Frente a esse histórico excludente, observam-se muitas conquistas obtidas pelas pessoas com necessidades especiais, no que se refere à legislação, inclusive legislações

¹ Doutorando em Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) / *Campus Boa Vista Zona Oeste* (CBVZO). Rua Prof. Nonato Chacon, N° 1976, Bairro Laura Moreira (Conjunto Cidadão), CEP: 69.318-000, Boa Vista, Roraima, Brasil.

² Mestra em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) / *Campus Boa Vista Zona Oeste* (CBVZO). Rua Prof. Nonato Chacon, N° 1976, Bairro Laura Moreira (Conjunto Cidadão), CEP: 69.318-000, Boa Vista, Roraima, Brasil.

* Autor correspondente: hudson.oliveira@ifrr.edu.br.

específicas para os que apresentam surdez como, por exemplo, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que trata sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Para além das legislações, Frias (2009) destaca que a inclusão de alunos surdos na escola regular deve considerar não só mudanças no sistema educacional, mas também uma adaptação do currículo, por meio de alterações nas estratégias de ensino, contemplando metodologias adequadas e avaliações que sejam compatíveis com as necessidades do aluno surdo.

Entra em cena, portanto, a figura do docente como elemento fundamental nesse processo de inclusão. Porém, para muitos docentes, trabalhar com alunos surdos tem se configurado um grande desafio no dia a dia da prática docente. O desafio é ainda maior considerando a falta de experiência da maioria dos docentes com este público.

Nesse contexto, para tentar vencer o desafio posto, os docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) / *Campus* Boa Vista Zona Oeste (CBVZO) têm buscado criar estratégias para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem de uma aluna surda, assim como favorecer a interculturalidade por meio da comunicação.

Assim, este capítulo tem por objetivo apresentar a experiência dos docentes do IFRR / CBVZO na utilização de estratégias para colaborar com a aprendizagem de alunos surdos, em especial uma aluna que fez parte de uma das turmas do Curso Técnico em Serviços Públicos integrado ao Ensino Médio.

MATERIAL E MÉTODOS

A aluna surda que motivou o desenvolvimento deste capítulo ingressou no IFRR / CBVZO em 2016, no Curso Técnico de Serviços Públicos integrado ao Ensino Médio, permanecendo, portanto, durante os 03 anos do ensino médio, ou seja, até 2018.

Tratava-se de uma das primeiras turmas a serem trabalhadas no CBVZO na forma integrado ao ensino médio em regime integral e, especialmente, a aluna seria a nossa primeira aluna surda, demandando ainda mais compromisso da equipe no sentido de garantir, efetivamente, a sua inclusão, para além do acesso à educação.

Pela modalidade de ensino, a aluna realizava, concomitantemente, em regime semestral, componentes curriculares da base nacional comum e da área técnica, sendo uma maior concentração da área básica no primeiro ano e da área técnica no terceiro ano.

As estratégias desenvolvidas para buscar garantir a inclusão da aluna, visando promover o seu aprendizado, desenvolvimento, permanência e êxito, são apresentadas na Figura 1.

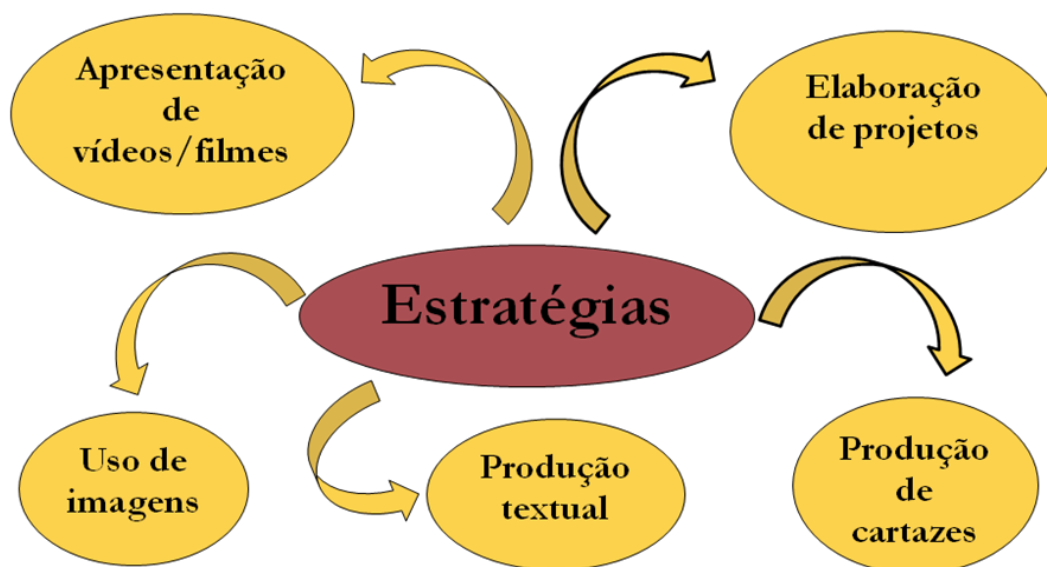


Figura 1. Estratégias utilizadas. Fonte: Os autores.

Destaca-se que todas as estratégias eram, algumas ou todas representadas na figura, realizadas por todos os docentes, porém, em maior ou menor frequência, a depender dos componentes curriculares que estavam sendo realizados pela aluna durante o seu processo formativo.

Ademais, convém pontuar que neste capítulo as estratégias em questão terão foco em componentes curriculares da área técnica, sempre com a supervisão do setor pedagógico do CBVZO, buscando atingir os resultados almejados com a prática docente adotada.

Ressalta-se, também, que não significa dizer que todas as estratégias foram realizadas simultaneamente ao longo do processo formativo da aluna, assim como, pontualmente, em alguns componentes curriculares alguns docentes utilizaram outras estratégias para além das aqui apresentadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência em questão possibilitou o desenvolvimento de estratégias com foco no aprendizado de uma aluna surda, com ênfase no maior aproveitamento desta aluna nos componentes curriculares, em especial os da área técnica, foco deste capítulo.

Nessa perspectiva do desenvolvimento de mecanismos para favorecer o aprendizado, Dell'areti et al. (2004) ressaltaram a necessidade de se propor novas estratégias e instrumentos que incentivassem o desenvolvimento de habilidades e de competências básicas.

Na Tabela 1, são apresentadas algumas das estratégias desenvolvidas, conforme Figura 1, bem como considerações sobre cada estratégia.

Tabela 1. Estratégias desenvolvidas.

Estratégias	Algumas considerações
Apresentação de vídeos/filmes	Objetivava a exploração de elementos visuais para suprir as limitações auditivas da aluna, como recurso complementar a exposição dos conteúdos em sala de aula.
Uso de imagens	Recurso utilizado em todas as formas de abordagem de conteúdo. Isso porque o uso de imagens associadas aos conceitos trabalhados em sala de aula possibilitava maior compreensão do contexto em que os conteúdos estavam situados.
Produção textual	Visava o desenvolvimento de uma habilidade que a aluna apresentava bastante dificuldade em função da falta do letramento em língua portuguesa. Mas se apresentava como sendo algo extremamente necessário para o estabelecimento de uma comunicação escrita fundamental no seu processo formativo.
Produção de cartazes	Possibilitava a fixação dos conteúdos estudados em sala de aula, a partir da relação estabelecida entre as imagens e as palavras utilizadas na confecção dos cartazes.
Elaboração de Projetos	Pensado como estratégia de possibilitar a obtenção de conhecimentos básicos aos demais alunos da turma, por meio de um processo de ensino da LIBRAS em 10 minutos diários durante as aulas dos componentes curriculares, geralmente no período final das aulas. Esse momento era de responsabilidade dos intérpretes e tradutores de LIBRAS, com a efetiva participação da aluna surda.
Dramatização	Abordagem dos conteúdos, em especial em momentos de avaliações, a partir da dramatização de situações reais de trabalho/atividades voltadas ao Serviço Público, em que os conhecimentos eram, por exemplo, na criação de roteiros encenados por toda turma, o que facilitava a associação dos conteúdos pela aluna surda.

Fonte: Os autores.

As estratégias mencionadas, e que foram utilizadas durante a prática docente, possibilitaram maior participação da aluna nas atividades propostas, despertando nela maior interesse e envolvimento em busca do aprendizado. Lacerda (2006) enfatiza que, para favorecer o desenvolvimento efetivo das capacidades dos sujeitos surdos, faz-se necessário elaborar propostas educativas que vão ao encontro às necessidades destes sujeitos.

Fernandes (2008) pontua que a prática pedagógica se refere a uma ação intencional do processo de ensino aprendizagem. Segundo o autor, essa ação não se restringe aos elementos didáticos ou metodológicos por meio, por exemplo, de recursos que corroborem para o aprendizado, mas envolve também uma relação entre teoria e prática, na qual se destaca a construção social do conhecimento, inclusive, levando em consideração a sua história.

Destaca-se que a utilização dessas estratégias só foi possível em função do envolvimento não só da aluna, mas também dos alunos da turma, que sempre estavam animados em aprender mais sobre LIBRAS nos 10 minutos finais de algumas aulas dos componentes curriculares técnicos, nos quais a aluna, sob a coordenação dos intérpretes, apresentava, por exemplo, maneiras simples de potencializar a comunicação entre ela e os demais alunos sem, necessariamente, precisar do auxílio dos intérpretes.

Nessa perspectiva de integração entre a aluna surda e os alunos ouvintes, Campbell (2009) ressalta que, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que os alunos possam apresentar, todos devem aprender juntos. Este seria, de acordo com o autor, o princípio fundamental de uma escola considerada inclusiva. O autor destaca, ainda, que ao contrário deste princípio, se aceitarmos alunos “deficientes” em uma escola para todos e se estes alunos forem tratados de forma excludente, a inclusão proposta será uma farsa.

Por meio da realização deste projeto, por exemplo, foi perceptível a mudança de comportamento não só da aluna, mas de todos os colegas de turma, no processo comunicativo. Essa mudança pode estar atrelada ao fato de que, ao realizar o projeto, a aluna passou a se sentir inserida, efetivamente, na turma obtendo, inclusive, mais confiança, autonomia, vontade de aprender e, especialmente, de interagir, pois aqueles que estavam ao seu redor passaram a ter um conhecimento mínimo de LIBRAS.

Além do apoio da turma, ressalta-se a sensibilidade e o interesse dos docentes em utilizar, na sua prática docente, estratégias que pudessem fazer com que a aluna surda realmente se sentisse parte integrante no seu processo formativo. Cardoso (2019) enfatiza que os docentes precisam construir um pensamento sensibilizador, assim como devem estar aptos ou, pelo menos, possuir uma formação com base sólida para desenvolver práticas que contribuam para uma educação inclusiva.

A adaptação de atividades e de conteúdos é um dos desafios dos docentes, pois estes precisam ser capazes de desenvolver estratégias de ensino não só para atender aos alunos que apresentem alguma deficiência, mas considerando a sua prática educativa como um todo.

Assim, este docente contribuirá para diminuição não apenas da segregação, mas também da evasão e do fracasso escolar (Pletsch, 2009).

Observou-se, ao longo do processo formativo, que as diferentes estratégias oportunizaram à aluna maiores chances de obter os resultados acadêmicos definidos pela instituição, assim como contribuiu para a comunicação da aluna com os demais alunos ouvintes num processo de inclusão para além do objetivo educacional.

CONCLUSÕES

Foi possível perceber que a utilização de diferentes estratégias garantiu maior participação da aluna nas atividades desenvolvidas dentro e fora de sala de aula, individual e coletivamente, favorecendo o processo de inclusão escolar e social da aluna surda.

É importante destacar que apesar da falta de letramento da aluna, as atividades desenvolvidas em sala contribuíram para bons resultados dela, uma vez que no momento de atividades práticas ela conseguiu desenvolver sem que houvesse a intervenção do intérprete de LIBRAS, inclusive comunicando-se e interagindo com todos da turma e de forma geral com a comunidade acadêmica.

Diante das novas práticas/estratégias utilizadas, percebeu-se que a aluna se mostrou mais envolvida no processo de ensino e aprendizagem. Assim, destaca-se que a utilização de diferentes estratégias para buscar sanar os percalços que surgiram ao longo da caminhada acadêmica da aluna, com intuito de garantir bom aproveitamento, pode ser uma alternativa viável a ser adotada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Bernardo MJS, Queiroz KSB, Ferreira IM (2019). A educação especial e os processos de socialização entre jovens surdos. In: *Anais do VI Congresso Nacional de Educação* (VI CONEDU), Fortaleza – CE.
- Brasil (2002). Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- Campbell SI (2009). *Múltiplas faces da Inclusão*. Rio de Janeiro: Wak, 224 p..
- Cardoso LAR (2019). As práticas pedagógicas como ferramentas para acessibilidade: o trabalho do professor como ponte na educação aos alunos surdos. In: *Anais do VI Congresso Nacional de Educação* (VI CONEDU), Fortaleza – CE.

- Dell'areti BA, Barbosa EA, Rocha FA, Adelino PR, Novaes PW (2004). O Trabalho de Campo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Perspectiva Interdisciplinar. In: *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*, Belo Horizonte – MG.
- Fernandes CMB (2008). *À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica?* In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas*. Campinas: Papirus.
- Frias EMA (2009). *Inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular*. Material didático pedagógico. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, Faculdade de Educação Ciências e Letras de Paranaíba e Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf>>.
Acesso em: 18 nov. 2019.
- Lacerda CBF (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. Cedes*, Campinas, 26(69): 163-184. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.
- Pletsch MD (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, 33: 143-156.
- Silva MG (2008). A inclusão do aluno surdo no ambiente escolar. *Ramal de Ideias*. n. 1.
- Silva VLR, Assis TKC, Gomes NA (2019). A percepção de alunos de ensino médio sobre educação inclusiva e inclusão dos surdos no ambiente escolar. In: *Anais do VI Congresso Nacional de Educação (VI CONEDU)*, Fortaleza – CE.

Pichon Rivière e Bruner: aprendizagem, enlace, dilema e problema em torno das formas simbólicas na Contemporaneidade

Recebido em: 11/04/2020

Aceito em: 05/05/2020

 10.46420/9786599064180cap6

Cleidison da Silva Santos^{1*}

Alessandra Lopes Cardoso²

Edevaldo Máximo da Silva³

Alfredo dos Santos Silva⁴

Ezequiel Gonçalves da Silva¹

Aline Batista Ferreira¹

INTRODUÇÃO

Os sujeitos, em atividade comum, se reúnem para desenvolver uma determinada função. Nesse processo, tornam permeáveis, a ponto de abandonar suas subjetividades, geram formas simbólicas imbricadas que passam a ser representadas por uma unidade cultural.

No desenvolvimento dessas atividades, os sujeitos se reconhecem e, portanto, adquirem uma consciência mútua de quem são através dos vários mundos, de maneira a formar a cultura que os cerca.

O conjunto desses elementos, formas simbólicas, em Pichon Rivière (1988) é denotado como a própria realidade (experiência) por meio de um *link*. Por outro lado, o autor supera o dualismo epistemológico, atribuindo a realidade como seu próprio conhecimento necessário. Em Bruner (1999), o desenvolvimento cognitivo depende das internalizações dessas formas simbólicas que provêm do ambiente, tornando-o uma representação do mundo que supera os dados sensoriais imediatos. Isso significa que essas formas, antes de serem externalizadas, são internalizadas. Por outro lado, é a própria dialética do sujeito no espaço anteriormente ocupado pelo “EU” subjetivo, que se forma.

¹Instituto Federal de Educação do Pará – IFPA.

²Faculdade Integrada do Tapajós - FIT.

³Universidade Nacional de Rosario UNR.

⁴Universidade Paulista -UNIP.

* Autor correspondente: santoscleidison@yahoo.com.br.

Diante dos grupos, pisco-cultura de Bruner (1999) e operacionais de Pichon Rivière (1988), por meio de referências teóricas, buscamos inferir as formas simbólicas de Cassirer (1948, 1951, 1972, 1997) como uma característica indispensável das teorias de Pichon Rivière e Bruner. Ao delinear as duas teorias, vimos que as características simbólicas atravessam o construtivismo de Bruner e os grupos operacionais de Rivière. Os enlaces, que denotam ambos os autores, seja por meio do vínculo ou pelo cognitivo, pressupõem um processo de contato, (entre membros de um grupo), absorção, modelagem e externalização. Para mais, são construídos pelo engendramento de formas simbólicas. Ao recebe essas formas, o cognitivo molda-as e significa-as; para assim externaliza-las. Portanto, as interações humanas na perspectiva de Bruner ou de Rivière dependem de como as formas simbólicas se interagem no processo de aprendizagem. Saber lidar, em sala de aula, com as interações simbólicas e entender as imbricações culturais; assim como as antinomias como um pressuposto que corre horizontalmente com os atos metodológicos, é compreender o mundo que se insere.

Portanto, a aprendizagem, seja pelo vínculo ou pelo construtivismo, não desencadeando a distinção entre os dois, mas afirmando que são constituições que para ambas as teorias mantenham suas bases existenciais, precisam gerar símbolos e signos. Portanto, para isso, o estudo revisa nas teses de Bruner, Pichon Rivière e Cassirer a concepção de cultura, educação e conhecimento. A *priori*, descrevemos o conceito de costume, bem como sua relevância para a evolução do conhecimento. Consequentemente, descrevemos o vínculo e a relação do grupo operativo em Pichon Rivière (1998) na construção do conhecimento. Mais tarde, falamos das concepções de Bruner (1999) sobre educação e cultura. Por fim, consideraremos brevemente esses alinhamentos teóricos e práticas de ensino.

COSTUMES COMO BEM INDISPENSÁVEL AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O indivíduo sente, desde suas primeiras reações, governado e limitado por algo que está acima dele, que não está em suas mãos para controlar. Nós nos referimos ao poder dos costumes, que une e guia o indivíduo a um grupo social específico. Esse poder traz um sentimento de pertencimento. É a afirmação de Durkheim (1975), “anomia social”, que nos faz ver que esse poder vigia cada passo de cada sujeito, que eles decidiram abandonar o isolamento, sua subjetividade, para compartilhar um modo de vida. As ações agora são controladas pelas regras, sem deixar nenhum ato com a menor margem de liberdade. Ele

governa não apenas nossas ações, mas também nossos sentimentos e ideias, nossa fé e nossa imaginação. O costume é a atmosfera invariável em que vivemos e existimos; não podemos pensar reflexivamente fora disso. Assim como não podemos viver sem respirar, não podemos nos imaginar fora do comum, seria um vazio que logo seria preenchido pela necessidade do homem de viver em grupos.

É nessa atmosfera que ocorre a educação multidirecional. Na sala de aula, várias vontades darão lugar ao novo. Cassirer (1951) revela que "esses sentimentos tinham que estar entrelaçados com os outros". Nesse ponto, é aceitável que mais perto do aluno que a ordem da natureza seja a ordem que descobre seu próprio mundo na sala de aula.

Essas vontades representam formas simbólicas modeladas. Não é de surpreender, portanto, que em nosso pensamento a concepção do universo físico não possa ser separada da do mundo moral. É necessário pensar que ambos formam uma unidade e têm uma origem comum. Por um momento, nos perguntamos sobre a afirmação. Emergindo no pensamento, concluímos que todas as principais religiões concordam com esta afirmação, sua cosmologia e suas doutrinas morais. O analgésico foi encontrado nas palavras de Cassirer (1951) que, afirma que para origens mais incomuns, "todas as religiões são assinadas pela divindade de duplo papel: missão fundadora da ordem astronômica e criadora da ordem moral, eliminando de ambos os mundos a possível ação genealógica do caos".

Essa mesma semelhança é observada na sala de aula. Concluímos que múltiplas manifestações simbólicas são inevitáveis. É uma força que está além da concepção humana do desejo. E essas sobreposições de costumes são necessárias em sala para manutenção social. Sem essa ordem moral (formas simbólicas modeladas), o caos seria criado.

As formas simbólicas de Cassirer (1997) "são toda a energia do espírito, em virtude da qual um conteúdo espiritual de significado está ligado a um sinal sensível concreto e é atribuído internamente". Portanto, desse ponto de vista, é observável a semelhança que converge com o épico de Gilgamesh (2100 aC), os livros dos Vedas (1.500 aC), a cosmologia dos egípcios (6.000 aC), mencionado por Bernard (2004) em seu livro, todas as estrelas do mundo, no mesmo ponto. Na cosmologia do mito babilônico, mencionado por Cassirer (1951), em seu livro "As ciências das culturas", vemos Marduk travando uma batalha contra Tiamat. É importante notar que, ao final desta batalha mitológica, são simbolizados sinais de ordem do universo e justiça. Marduk, o vencedor, determina o curso das estrelas, apresenta os signos do zodíaco, implanta a sucessão de dias, meses e anos. É ele quem olha para o homem que estabelece os padrões aos qual nenhum ímpio pode escapar, e isso garante o triunfo da justiça.

Na sala de aula não seria diferente, existe uma ordem moral que governa a todos. O espírito subjetivo de cada sujeito tende a se manifestar em uma atmosfera favorável. Portanto, viver em grupo é compartilhar as múltiplas vontades manifestadas. Compreender essas sobreposições é essencial para realizar o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. As sequências diárias de cada um trazem esses elementos (formas simbólicas) expostos em grupos na forma de ciência, religião, linguagem e artes.

PICHON RIVIÈRE E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

No processo de aprendizagem, o conhecimento de Pichon Rivière (1998) é adquirido por meio da interação, é um momento em que ele permite questionar sobre os outros e sobre si mesmos. Nesta perspectiva, podemos inferir esse processo como comunicação e interação contínuas. Para o autor, cada processo se concentra em várias trocas de temas em grupos criados para essa objetividade.

Para Pichon Rivière (1998), aprendemos um do outro. Aprender, neste caso, em grupos, significa uma leitura crítica da realidade e é uma abertura das formas simbólicas geradas. Além disso, está se tornando permeável a novas junções externas.

Pichon Rivière (1998) denota uma estrutura triangular e um caráter social desenvolvido na medida em que sempre inclui a figura internalizada. A figura psíquica complexa está ligada a múltiplos relacionamentos. Nesse caso, a troca de formas simbólicas entre pessoas que abandonam suas subjetividades. É nesse momento que os sujeitos flexionam as formas anteriormente governadas e, portanto, criam aberturas para novas conjunturas; aceitar, internalizar e moldar as novas formas simbólicas; por fim, externalizar os como expressão de um grupo.

A manifestação de novas imbricações, para ser válida, deve *a priori* passar pelo processo de interação e comunicação entre os membros de um determinado grupo. A comunicação está vinculada a um círculo, com objetivos definidos. Nesta condição, segue a premissa de Sartre (1978) que "eu sou o outro e o outro sou eu". No grupo operacional, o *link* é construído por meio de representações subcontratadas previamente internalizadas e modeladas. Podemos identificar o estabelecimento da representação interna mútua de vínculos, neste caso, nos perguntamos: se o vínculo, criado em um grupo, permite ao sujeito construir uma maneira de interpretar sua própria realidade?

Em Rivière (1998), o elo é o veículo que permite a compreensão e interpretação do ambiente em que o indivíduo se encontra. Nesse sentido, formas simbólicas vêm do externo. Ao viver com os outros, somos, por meio de diferentes realidades, os laços que são tecidos

nesses relacionamentos. E através desse link, o grupo operacional é implantado. É na estrutura desse grupo que os membros interagem entre si. Essa interação é a troca de formas simbólicas (religião, ciência, linguagem e / ou artes).

As forças-tarefa de Rivière (1998) são governadas por técnicas que induzem os membros a realizar uma determinada tarefa. Essas tarefas, além da geração de formulários, são explícitas. Elementos explícitos: aprendizado, diagnóstico e tratamento são os objetivos do grupo operativo. A tarefa implícita: a visão de cada membro do grupo.

A sobrevivência desses grupos, segundo Pichon Rivière (1998), depende das contradições que estabelecem o fluxo dialético do grupo. Essas contradições são impulsionadas por processos antinômicos no círculo: interiorizar, moldar, exteriorizar. O caos é estabelecido, no espaço e no tempo kantiano, as formas simbólicas, internas e externas, colidem; além de uma ordem natural, nasce uma ordem moral que leva o grupo à linearidade de seus objetivos. Essa ordem é o resultado da dialética que as formas sofreram. O processo de erupções antinômicas envolvendo interações humanas e governantes no grupo mostrado é o cone invertido. O fluxo de estruturação, desestruturação e reestruturação de grupos de Rivière é um movimento natural e necessário.

O grupo operacional está buscando mudanças. Isso acontece gradualmente, os personagens que compõem o grupo assumem papéis diferentes. A mudança é a flexibilidade dos sujeitos diante da nova realidade a que pertencem em grupos. Nesse momento, os membros passam pelo processo antinômico cultural, e é através dessas contradições que o sujeito excede seus limites. Os membros do grupo são resistentes ao contato com outras formas simbólicas e isso gera ansiedade e medo, medo de perder a própria forma, de encontrar algo que possa surpreender e, por sua vez, suspender suas certezas antigas e confortáveis sobre si e com os outros. do mundo.

É necessário observar a constituição do sujeito nas interações grupais. Para Gayotto (1996), essa é apenas uma interação entre vida psíquica e estrutura social. Argumentando na tese de que a construção do conhecimento é marcada por uma contradição, ou melhor, por um processo antinômico, não é difícil solidificar que a aprendizagem, por meio de grupos operacionais, pressupõe uma necessidade explícita de os sujeitos entrarem em contato. Além disso, a aprendizagem em grupo é movida pelo vínculo do sujeito com o mundo externo; de alguma forma, essa necessidade humana natural de interagir, de externalizar suas formas simbólicas geradas, cria um sistema de trocas mútuas.

O sujeito social emerge desse sistema de relações vinculativas. Portanto, é necessário não se tornar um ser anômalo, que os sujeitos abandonem sua subjetividade por uma

expressão do grupo social. Portanto, é notável que as interações, desde o nascimento, sejam os direcionadores da evolução da psique e responsáveis pela constituição do sujeito e de seu conhecimento. Nesse sentido, podemos dizer que existe uma rede de interações entre indivíduos. A partir dessas interações, o sujeito pode transformar e ser transformado pelo outro.

Por fim, vale ressaltar que o processo de aprendizagem em grupos operacionais pressupõe o processo de interação. Portanto, todo o processo consiste em uma das ações realizadas por duas ou mais pessoas. De fato, são ações orientadas e dependentes uma da outra. A reciprocidade nas interações permite compartilhar significados, conhecimentos e valores (formas simbólicas), configurando assim o contexto social e cultural dos diferentes grupos. Através da troca de significados de diferentes interações, o social e o cultural são estruturados. Diante dessas premissas, é válido afirmar que a construção do conhecimento, por meio de grupos operativos, depende da superação dos processos antinômicos internalizados de cada sujeito. É na expressão, renunciando o ser individual à expressão do ser social, que representa o conhecimento relativo de cada indivíduo. É nesse contexto que o sujeito interage construindo-se socialmente e, enquanto se constrói, participa ativamente da construção social.

AS FORMAS SIMBÓLICAS EM BRUNER: DILEMA E PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Em Bruner (1999), a cultura é vista como um sistema simbólico vinculado ao cognitivo. Discussões envolvendo o termo cultura é a análise de sobreposições cognitivas. Para o autor, a linguagem, sendo uma forma simbólica, restringe-se à espécie humana e, com ela, o ser humano se une, vive em grupos, na sociedade. Assim, a linguagem medeia o sujeito com a realidade que constitui.

A relação do homem com a realidade é a apreensão das formas que aparecem. Nesta perspectiva, a aprendizagem está ligada a padrões culturais. Esses moldes não são rígidos, pelo contrário, são flexíveis. O homem compreende o conjunto de formas de uma dada realidade e molda essa realidade em sua cognição, expressando assim a nova forma. Bruner destaca essas afirmações em seu livro *“Educación Puerta de la cultura”* (1999), “é a cultura que possui as ferramentas para organizar e entender nossos mundos de maneira comunicável” (nossa tradução). Nesse ponto, o autor solidifica o idioma, conferindo-lhe um status relevante na construção do conhecimento. É através da linguagem que os enredos simbólicos são transmitidos.

Esses entrelaçados em Bruner (1999) são vitais para a aprendizagem. A organização do pensamento gravita em torno de expressões simbólicas (cultura). Nesse caso, a mente se torna o produto de símbolos compartilhados. Esse mecanismo organiza e interpreta a vida. Para Bruner (1999), “aprender e pensar sempre são; localizado em um contexto cultural e sempre depende do uso de recursos culturais”. A tese de Bruner sobre cultura fornece um vislumbre da variação individual da natureza, e o uso da mente pode ser atribuído às várias oportunidades oferecidas por diferentes contextos culturais, embora essas não sejam a única fonte de variação no funcionamento mental.

As formas entrelaçadas de diferentes contextos entram na mente, assumem significado e significado. É nesse contexto que podemos ver que a característica distintiva da evolução humana é que a mente evoluiu de uma maneira que permite que os humanos usem as ferramentas da cultura. Para Bruner (1999) "Nessas ferramentas, simbólicas ou materiais, o homem não é um macaco nu, mas uma abstração vazia".

O material simbólico absorvido se torna o processo de aprendizado quando o cognitivo o modela internamente. Além disso, são produtos diretos do ambiente, pessoas ou fatores externos ao aluno. A maneira como o sujeito lida com esses produtos, como ele internaliza e externaliza, é o que configura sua identidade. Para Bruner (1990) "Por mais que o indivíduo pareça operar sozinho ao procurar significado, ninguém pode fazê-lo sem a ajuda dos sistemas simbólicos da cultura". O autor nos mostra uma dependência intra e extra da conjuntura entre o sujeito no processo de aprendizagem com formas simbólicas.

Esse processo de dependência é perceptivo no campo educacional. Existe um entrelaçamento entre cultura e educação que governa o processo de aprendizagem no ambiente escolar. De certa forma, a interação com diferentes aspectos, realidades de diferentes alunos na mesma sala, pode favorecer ou sobrepor antinomias culturais. No entanto, como a existência de contato com multiplicidades na sala de aula é inegável, você deve estar alerta para formas que não se sobrepõem ou se deseja se tornar antinomias. O ponto é destacado quando Bruner (1999) destaca que "devemos tomar a cultura como um sistema de valores, direitos, trocas, obrigações, oportunidades e poder". Desse ponto de vista, as formas "sintéticas", a priori, ensinadas na sala de aula tornam-se irrepresentáveis. O conteúdo de vácuo apresentado pelo professor, não tem pontos de conexão, será com a realidade; e como eles não veem pontos de referência simbólicos para modelar, o sujeito cognitivo tende a não se sobrepor a essas formas, a não transformá-las em conhecimento aprendido.

Formas assintéticas, desprovidas de representação, acabam sendo internalizadas. O processo de aprendizado nessa condição é danificado, o círculo do modelo de internalização - a externalização nem inicia o processo. Formas assintóticas não são compostas pelo significativo.

Em seu “Postulado do Construtivismo”, Bruner (1999) afirma que “a realidade que atribuímos ao mundo em que habitamos é construída”. Esse aspecto do discurso do autor nos mostra a irrelevância do conteúdo assintético. O conteúdo é esvaziado e distorce a realidade, uma vez que não é construído, passa pela conexão cognitiva sem nenhum molde.

Esse vazio de fórmulas apresentadas pelo professor geralmente substitui aspectos reais, é uma prova de aprendizado falso, uma memória falsa. O sujeito, não pelo significativo, mas pela função cerebral de registrar e armazenar dados, acaba reproduzindo conteúdos assintéticos como verdade absoluta da realidade. Além disso, esses conteúdos desprovidos de elementos que constituem a realidade, do aluno, podem desencadear sentimentos negativos como estranheza, falsa segurança, depressão e outros. Para mais, são conteúdos que não remete ao sujeito de aprendizagem a nenhuma reflexão, apenas envolve o emissor e receptor, por um canal metodológico, em uma trama de pseudo-aprendizagem. A mensagem é vazia, o receptor não encontra pontos de referência valorativo, portanto passa a ser insignificante aquilo que o emissor quer passar.

Em relação a esses sentimentos, podemos inferi-los como símbolos do fracasso escolar. E é no ambiente negligenciado pelas formas assintéticas (formas sem referência ao mundo real, sem conexão com as realidades dos estudantes) que esse fracasso se manifesta.

Por outro lado, para Bruner, o aprendizado deve começar sinteticamente. Visto como uma categoria kantiniana, o aprendizado experiencial de Bruner é composto pelo cognitivo. Além disso, para o construtivista Bruner (1999), “a vida na cultura, então, é um jogo mútuo entre as versões do mundo que as pessoas formam com base em sua oscilação institucional e as versões das quais são produto, suas histórias individuais”.

Quando o professor, define conteúdo vazio neste jogo, está quebrando o círculo de aprendizado. Várias versões são entregues ao grupo. Há uma quebra no vínculo de confiança quando o sujeito entrega esses formulários vazios. Várias versões são entregues quando o indivíduo se torna permeável à sobreposição. Essas formas, uma vez interpostas, os sujeitos memorizam; eles não podem modelá-los, nem relacioná-los ao significado e, portanto, externalizá-los como uma forma de aprendizado. Estruturas cognitivas não podem confundir nenhuma relação entre conteúdo (vazio) e realidade. Isso nos leva ao senso individual de não

pertencimento institucional. Como ele não aprende, ele se sente inferior porque não possui uma versão do produto para terceirizar.

Finalmente, o construtivismo de Bruner se opõe à educação de mão única. Nesse caso, o aprendizado está vinculado a múltiplas manifestações simbólicas, que são internalizadas, modeladas e externalizadas. Portanto, se a construção do conhecimento está ligada à geração da diversidade de formas simbólicas, o papel do professor é, senão ajudar / ajudar a usar / entender essas ferramentas.

ANÁLISES E CONSIDERAÇÕES

Os dois autores, Pichon Rivière (1988, 1998) e Bruner (1999), apresentam as formas simbólicas, ligadas ao signo sensível. Nesta perspectiva, esses sinais ou imagens não devem ser vistos como um obstáculo, mas como a condição que permite a relação entre o homem e o mundo, o espiritual e o sensível, o canal que liga o eu ao outro através de internalizações.

Compreender como as formas simbólicas estão entrelaçadas na sala de aula é vital para o processo de ensino e aprendizagem, ou pelo construtivismo de Bruner (1999) ou pelo grupo operacional Pichon Rivière (1998). Ambas as teorias, antes de adicioná-las, é necessário entender que formas simbólicas são geradas e transformadas em conteúdos simbólicos. Além disso, não vê essas formas como preceito, no processo educacional, é levar ao colapso, é negar a força dominante imposta pelas condições do próprio sistema escolar, é extinguir as possibilidades que governam e promovem o conhecimento, é permanecer no vazio de formas sem conexão (formas assintéticas) a múltiplas realidades.

As múltiplas realidades estão ligadas às faculdades de interesses dos alunos. É produto da própria realidade dos alunos que, tanto no grupo operativo quanto no construtivismo, podemos inferir que as formas simbólicas provêm do princípio fundamental do ensino e da aprendizagem. Vimos que o costume é a atmosfera invariável em que vivemos e existimos; não podemos pensar reflexivamente fora disso. Nessa perspectiva, é nesse ambiente que ocorre a educação multidirecional. Na sala de aula, as múltiplas manifestações darão lugar ao novo. Nesse ponto, é aceitável que mais próximo do aluno do que a ordem da natureza seja a ordem que descobre seu próprio mundo na sala de aula.

Além disso, cabe ao professor orientar as diferentes maneiras pelas quais essas formas simbólicas são direcionadas à sobreposição. Não é correto cultivar essas tendências como elas são, mas entender os relacionamentos trocados. O elo de Rivière (1998), neste caso, "é a maneira individual de cada indivíduo se relacionar". Por meio desses *links*, os alunos criam uma forma de partículas para se relacionarem. Essa relação é transmitida através de sinais e

imagens fixados no ambiente escolar. Vale ressaltar que esses símbolos e sinais geralmente não são recebidos passivamente. As formas: interna e externa tendem a colidir. O sujeito, no instante que se torna permeável, entrelaça essas formas, molda-as e as externalizam como expressão da própria subjetividade. A mensagem, contendo, molduras do EU, agora passa a subsidiar a interação coletiva. É no estante em o sujeito flexibiliza, torna se permeável a novas imbricações por uma necessidade de torna se parte de determinado grupo, que o conteúdo do professor entra como mediador dessas interações. Portanto, sua relação com a realidade é medida pela construção simbólica que governa o meio em que vive. E é nesse aspecto que a relação triangular professor, aluno e conteúdo fazem sentido.

No entanto, é necessário entender mais o papel dos educadores. Isso significa que o professor não se restringe apenas a transmitir (formas vazias), mas a interpretar imbricações que surgem das múltiplas realidades da sala de aula. Para Bruner (1999), "deve ser concebido como uma ajuda para crianças humanas aprender a usar as ferramentas de criação de significado e construção da realidade". É na concepção cognitiva de Bruner que percebemos que as formas têm uma forma; eles são internalizados em um sistema de armazenamento. Esse armazenamento está vinculado ao meio em que o aluno está localizado.

Por fim, vale ressaltar que o processo de aprendizagem, seja em grupos operacionais ou por construtivismo, pressupõe o processo de interação. É através dessas interações que formas simbólicas (religião, linguagem, ciência e artes) se manifestam na sala de aula. Entender essa relação é um momento chave para o professor. Com o papel de mediador, o professor deve se apropriar do universo impregnado de costumes diferentes. As formas, bem como o processo de erupção, proporcionadas pelas antinomias devem ser analisadas e utilizadas como ferramentas de ensino e aprendizado na sala de aula. É através do tempo e do espaço governados por formas simbólicas que os alunos podem fixar a particularidade de sua consciência. Em contraste com as formas assintéticas vazias, o mundo da composição cultural, em fluxo contínuo, é formado e transformado no particular do outro, tanto em Bruner quanto em Pichon Revière.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Bruner J (1999). *Educación Puerta de La Cultura*. Tradução: Félix Díaz, Madri. Editora: Porta da Cultura. 20-89p
- Bernard E (2004). *Heróis, deuses e monstros da mitologia grega*, Editorial: Arx. São Paulo. 35-46p.
- Cassirer E (1948). *El Problema de Conocimiento, Antecedentes de Cultura Económica*, 1º Ed. Buenos Aires, Argentina. 33p.

- Cassirer E (1951). *La ciencia de la cultura*. Fundo de Cultura Econômica, Buenos Aries, Argentina. 42p.
- Cassirer E (1972). *O mito do estado*. Tradução de Eduardo Nicol, Fundo de Cultura Econômica, México. 24-35p.
- Cassirer E (1997). *Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana*. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes. 45, 89, 102, 163-182pp.
- Durkheim E (1983). *Você regride o método sociológico*. Em: Durkheim. 2nd ed. Trad. de Margarida Garrido Esteves. São Paulo, Abril Cultural. 67p.
- Durkheim E (1975a) *Educação e sociologia*. 10a ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos. 56-70p.
- Durkheim E (1975b). *Sociologia e Ciências Sociais*. Trad. Inês D. Ferreira. São Paulo, DIFEL. 22p.
- Gayotto ML (1996). Líder de mudança e grupo operativo. Petrópolis: Vozes. 75p.
- Rivière E (1988). *Teoria do Vínculo*. São Paulo: Martins Fontes. 20 – 56p.
- Rivière E (1998). *O processo de grupo*. São Paulo: Martins Fontes. 24p.
- Sartre JP (1978). *Ou existencialismo e humanismo*. In: Os Pensadores. São Paulo, abril cultural. 34-36p.

A Internet: entre a utopia e a distopia

Recebido em: 15/04/2020

Aceito em: 30/04/2020

 10.46420/9786599064180cap7

Mauricio dos Reis Brasão^{1*}

Gustavo Araújo Batista²

INTRODUÇÃO

A Internet, denominada também como World Wide Web (ou basicamente Web), constitui um dos meios mais sofisticados de tecnologia na educação. Assim, o presente artigo integra o quadro teórico realizado para uma pesquisa em desenvolvimento, cuja temática é “Educação e Tecnologia”. Busca-se evidenciar o papel preponderante da Internet e suas vastas implicações para a vida moderna, em se tratando da utopia ou distopia, embora alguns aspectos acompanhem gradativamente o desenvolvimento da rede.

A metodologia se embasa nas contribuições de Bicudo (2011), enquanto o recorte teórico dialoga com as principais ideias de Marcuse (1973), Habermas (1987), Latour (1994), Feenberg (1999), Morus (2001), Feenberg et al. (2003), Bakardjieva (2005), Heidegger (2007), Haraway (2009), Certeau (2014) e Snowden (2017).

A utopia diz respeito a uma sociedade idealizada pela imaginação humana e concebida como perfeita e organizada em tais condições que, se existisse, permitiria a felicidade a todos os habitantes. Essa sociedade, no entanto, pode ser apenas imaginada, sem ser construída efetivamente pelos homens. A palavra “utopia” é composta dos termos gregos *ou* e *topos* que significam, respectivamente, “não” e “lugar”; assim, ela quer dizer “em lugar algum”, “em lugar nenhum” etc., ou seja, aquilo que não pode existir efetivamente em lugar algum do mundo, irrealizável.

Frequentemente, a utopia é usada para nomear os ideais a serem conseguidos; por conseguinte, ela consiste em um modelo ou ideal de sociedade projetado e colocado como objetivo a ser buscado. Quando se imagina um mundo melhor e se utiliza essa imagem para

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba (UNIUBE), Av. Nené Sabino, 1801, Bairro Universitário, CEP: 38.055-500, Uberaba, Minas Gerais, Brasil.

² Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba (UNIUBE), Av. Nené Sabino, 1801, Bairro Universitário, CEP: 38.055-500, Uberaba, Minas Gerais, Brasil.

* Autor correspondente: mbrasao@gmail.com.

julgar o mundo onde as pessoas vivem, os julgamentos são orientados a partir de um ideal utópico.

A utopia expressa aspirações, sonhos e desejos humanos. Quando é transformada em um projeto social, ela se torna uma ideologia, um sistema teórico que orienta ações revolucionárias para mudar a sociedade conforme modelos mais adequados. Nesse contexto, o marxismo pode ser entendido como utopia. O contrato social imaginado por Jean-Jacques Rousseau (2000) e a sociedade harmônica e igualitária idealizada por Martin Luther King (1929-1968), também são exemplos de utopia.

Enquanto isso, a distopia é o contrário de utopia, pois designa uma sociedade idealizada ou projetada de maneira inadequada por uma mente perversa. As obras *1984*, de George Orwell (2009) e *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley (2001) retratam sociedades onde imperam regimes totalitários e ditatoriais e podem ser consideradas distópicas, com uma simples imagem ou modelo de sociedade perversa criado fantasticamente pela imaginação de ambos os escritores. Além delas, outras reconhecidas distopias foram concebidas por romancistas, como Ray Bradbury (1920-2012), Evégueni Zamiatine (1884-1931) e Herbert George Wells (1866-1946).

Vários autores têm concepções sobre a utopia que se diferenciam em alguns pontos. Berthelot ([s.d.] *apud* Lalande (1999) afirma que ela não existe (e não pode existir) em parte nenhuma da realidade e é impossível, o que não impede que, em alguns aspectos, pelo menos, seja realizável, porém nunca integralmente; Hémon ([s.d.], *apud* Lalande (1999) já assinala que há nela sempre um elemento de crença ou esperança de se atingir um ideal; Halévy ([s.d.], *apud* Lalande (1999) se refere às sociedades socialistas como projeções utópicas, cuja função é satisfazer a imaginação do povo; e Lalande (1999) defende que ela é um modelo teórico criado por um cientista social que se propõe a julgar as sociedades efetivamente existentes à medida que se aproximam ou se afastam do padrão tomado como referência.

Lalande (1999) entende a utopia como ato de representar uma fantasia de maneira real, a fim de estimar as consequências resultantes dela – se seriam vantajosas ou não. Também pode ser utilizada como instrumento de crítica da realidade, na medida em que permite diagnosticar os vícios e defeitos da realidade quando a comparamos com o modelo idealizado. Weber (2006), contudo, não concorda com o referido autor, ao indicar que o modelo utópico não é criado para julgar as sociedades, e sim para medir os resultados que poderiam ser obtidos por determinadas instituições fictícias, caso existissem.

Heidegger (2007) teve a influência mais poderosa sobre o pensamento distópico no século XX. Sua filosofia da tecnologia é uma construção enigmática que combina a nostalgia

romântica de uma imagem idealizada da antiguidade com uma profunda percepção da natureza na modernidade. A originalidade está no tratamento da técnica, não apenas como um meio funcional, mas como um modo de “revelar” por meio do qual o “mundo” é moldado.

Nesse ínterim, o “mundo” de Heidegger (2007) não se limita à totalidade das coisas existentes, mas representa uma estrutura ordenada e significativa de experiências. Tais estruturas dependem de práticas básicas que caracterizam sociedades e eras históricas inteiras; e constituem uma “abertura” na qual o “ser” é “revelado” ao “*Dasein*”³ humano, isto é, em que acontece a experiência.

A modernidade é caracterizada por Heidegger (2007) como um “enquadramento”, com a revelação de que todos os elementos se tornaram objeto de técnica. Coisas e pessoas são agora definidas pelo próprio lugar em um sistema complexo de ações planejadas e metodicamente controladas. Para a modernidade e o homem, tudo se torna material básico ou matéria-prima nos processos técnicos, enquanto nada é colocado no lugar de consciência. À medida que os seres humanos são absorvidos pelo sistema tecnológico, a tecnologia se torna uma força autogeradora que está além do controle. Dessa forma, a completa falta de sentido é uma ameaça quando o status único dos indivíduos passa a ser completamente refutado.

O senso crítico sobre a vida moderna de Heidegger (2007) estava enraizado nos sistemas técnicos de larga escala, como a energia elétrica e o transporte ferroviário, que transformaram o mundo em que o filósofo nasceu, ao final do século XIX. A tecnologia de comunicação retransmitiu esses sistemas com o desenvolvimento dos televisores após a Segunda Guerra Mundial.

Certamente, a televisão foi uma influência na disseminação de atitudes distópicas nas décadas de 1960 e 1970, em que os temas distópicos surgiram não apenas na política, mas também em filmes e outras mídias populares, o que desacreditou o liberalismo tecnocrático. A política contemporânea ainda é fortemente influenciada por versões vulgarizadas da sensibilidade distópica, a exemplo da desconfiança da onipresença do Estado – essas transformações foram acompanhadas por uma mudança radical nas atitudes em relação à tecnologia. Ao final da década de 1960, o entusiasmo pós-guerra pela energia nuclear e exploração espacial foi gradualmente substituído pela tecnofobia. Decerto, a arrogância da

³ *Dasein* é um termo usado na fala corrente alemã para designar “existência”, isto é, aquilo que existe, que se apresenta no mundo. Heidegger (2007) utiliza o termo de maneira original para se referir ao ser humano. Para o filósofo, a essência do homem é a própria existência.

tecnocracia e a Guerra do Vietnã desempenharam um papel preponderante nessas modificações.

Durante o referido período, a consciência distópica foi transformada à medida que se espalhava e se difundia na cultura. Mais do que criticar teoricamente a modernidade sob o ponto de vista de uma elite cultural, ela inspirou um movimento populista. Nesse caso, a tecnologia se tornou uma questão política, e a nova esquerda reformulou a ideologia socialista em uma densa síntese do marxismo tradicional e do pensamento distópico. Ela desafiou a ideia de progresso e abriu espaço tanto para o populismo reacionário, manifestado na atual política eleitoral, quanto para a política técnica das últimas décadas, engajada nas lutas concretas em domínios como Internet, medicina e meio ambiente.

SNOWDEN: ENTRE A UTOPIA E A DISTOPIA

Edward Snowden, em entrevista de 2017 para a *Western Truth TV*, comenta sobre o conceito de utopia e o relaciona ao crescimento acelerado da Internet e à expansão do acesso junto à população. De acordo com ele, crescimento e expansão permitem pensar no desenvolvimento e na melhoria da sociedade em um nível ideal, na medida em que tais projetos implicam na efetivação de objetivos vistos antigamente como utópicos.

Com inovações constantes, a era da Internet traz inúmeros desafios a serem superados, mas isso não significa que os valores tradicionais da sociedade serão derrubados. Pelo contrário, “nós nos depararemos com novas perspectivas e nós teremos uma conversa mais ampla e mais rica com cada época passada” (Snowden, 2017). A tecnologia, com a promessa de mudanças, leva possibilidades à sociedade, como torná-la mais esclarecida e informada com a evolução e democratização dos meios de comunicação.

Na sequência serão reproduzidos os trechos mais importantes da entrevista, os quais foram traduzidos pelo autor deste artigo:

A tecnologia nos livra do trabalho pesado, com seus dispositivos, equipamentos, acessórios, máquinas etc. Ela estabelece uma conexão globalizada entre as diferentes sociedades, o que cria laços de fraternidade que unem os corações humanos e superam a separação das fronteiras e das línguas (Snowden, 2017).

Em relação à distopia, ele alerta sobre o perigo de haver, com a Internet, uma centralização do poder nas mãos dos governos e das grandes corporações:

Existe a ameaça dessa centralização, por exemplo, na tendência de os juízos e ideias da imensa maioria dos americanos ser substituído pelo juízo de poucos oficiais de portas fechadas que não são contados como público e que podem decidir qualquer coisa que queiram sem ninguém saber o que está acontecendo e sem haver nenhum tipo de contrapartida ou oposição, porque somente as pessoas que estão sentadas nessas salas discutem e concordam entre si. O sistema da Internet, além disso, ameaça a privacidade das pessoas, porque os usuários desse sistema podem ser rastreados pelos registros que deixam ao mexer em seus

celulares e computadores. O poder centralizado, seja o governo, seja alguma corporação privada, é quem faz o rastreamento (Snowden, 2017).

Para Snowden (2017), esse problema é de extrema gravidade, dado que a privacidade constitui um direito humano fundamental. As pessoas, ao usarem as tecnologias digitais e se aproveitarem da eficiência e praticidade delas, se tornam cada vez mais subordinadas ao sistema central, que aumenta seu poder por meio do controle e monopólio da tecnologia.

Nesse entremeio, Snowden (2017) adverte que as pessoas devem ser cuidadosas nas próximas décadas para assegurar que as tecnologias continuem a torná-las livres, tal como foi sua pretensão no início, “ao invés de cair mais profundo nessa ladeira onde começamos a escorregar e eventualmente ser manipulados pela nossa tecnologia, em vez de controlá-la”.

Snowden (2017) pontua que o governo, por meio das mídias digitais, invade o espaço privado da população e passa a estar no bolso, na casa, na vida e na intimidade das pessoas. A justificativa dessa esfera para a “invasão” incide no zelo pela segurança das pessoas para garantir que a população seja protegida.

Contudo, ele argumenta que o oposto de privacidade não é a falta de segurança:

A ausência da privacidade não é a presença de segurança, e a presença de segurança não é a ausência de privacidade. Pelo contrário, a ausência de privacidade é a presença da censura. Não temos privacidade quando você não pode falar sobre ideias sem o juízo de outros. Privacidade é o direito de ser quem você é, e não adianta os governantes alegarem que, se você não tem nada a esconder, você não tem nada a temer. Eles perdem de vista o ponto principal: que a privacidade não é sobre algo que você tem para esconder, mas sim algo para ser protegido, e isso é a liberdade em uma sociedade aberta. Privacidade é o fundamento de todos os outros direitos: liberdade de expressão não tem muito significado se você pode somente dizer o que é popular sem sofrer nenhuma retaliação. A segurança de suas ideias não vem de homens com botas e armas; ela vem do reconhecimento de que você pode testar essas ideias com a família, os amigos e a comunidade. A liberdade de expressão não garante uma liberdade de sofrer críticas, mas ela garante uma liberdade de ser ouvido. Liberdade religiosa, similarmente, não tem muito significado se você tem que adotar uma religião estatal ou somente aquela que seus pais acreditam (Snowden, 2017).

Um dos pontos centrais é a privacidade que possibilita o progresso, por ser um direito esse último elemento. Ela permite os indivíduos evoluírem porque protege os que são um pouco “diferentes”:

Se você é o membro mais poderoso de uma sociedade, você não precisa de privacidade, mas, se você é a minoria, você é vulnerável de muitas maneiras. Se você é diferente e não tem poder, você é aquele que tem de reivindicar seus direitos; você é aquele que enfrenta toda forma de ataque e flechas de oposição, de criticismo de pessoas que tentam te silenciar a voz, de pessoas que tentam encobrir a sua diferença. Eles tentam mudar quem você é, porque isso torna o mundo mais confortável para eles – essa é a questão da privacidade. Privacidade é o que faz de você um indivíduo e torna a sociedade aberta. Se políticos dizem que você precisa desistir da sua privacidade para tornar a sociedade mais segura, o que eles estão de fato dizendo é que ter uma sociedade desenvolvida e robusta é imprevisível e incerto e que estamos indo longe demais nisso. O que esses políticos querem é que se desista do progresso, sob a alegação de que levar o progresso adiante introduz incerteza e imprevisibilidade. [...] Estávamos tentando

acabar com as monarquias – isso foi chamado de rebelião. Quando estávamos tentando abolir a escravidão, isso foi considerado uma violação da lei. Quando estávamos defendendo pessoas perseguidas, quando estávamos advogando a favor da emancipação das mulheres... todas essas coisas eram manifestações contra o estabelecimento da ordem social. Logo, há incerteza nas sociedades abertas, pois não sabemos o que o futuro nos reserva em uma democracia. A incerteza é o preço da democracia, e a imprevisibilidade não é uma fraqueza, mas uma força que nos permite evoluir (Snowden, 2017).

Mas Snowden (2017) discorre que a sedução da segurança é uma falsa medida pelo fato de que, quando começaram, o progresso na história humana, o avanço dos direitos humanos e a expansão da dignidade não eram apenas diferentes, mas, em muitos casos, eram movimentos considerados ilegais:

A ERA DA INTERNET: CENÁRIO HISTÓRICO E CRÍTICO

Movimentos sociais que marcaram as décadas de 1960 e 1970 questionaram o determinismo tecnológico e restauraram um senso de capacidade humana de agir, mas continuaram a empregar a retórica distópica em resposta à ameaça tecnocrática. Diante disso, o final do século XX foi marcado por certa falta de autoridade do pensamento distópico em favor de um renascimento da utopia e apresentado sob um novo viés.

As utopias contemporâneas são mostradas como relatos altamente carregados com recentes explorações de pesquisa e desenvolvimento. São povoadas por super-humanos, produtos da bioengenharia ligados em rede com um espírito universal ou baixados em *hardware* mais duráveis do que o corpo humano. Assim, o *Big Data*⁴, que poderá em breve prever um resfriado, eventualmente permitirá o surgimento de uma verdadeira ciência da sociedade. De fato, as inteligências artificiais em rede atenderão às necessidades pessoais e eliminarão qualquer trabalho, em que o bom e velho determinismo tecnológico ressurgiu aqui quando se deduzem as consequências sociais das futuras tecnologias e se anuncia uma nova era da Internet.

Tais especulações extraordinárias sobre o “progresso” são intrigantes para os pensadores que tentam remover frágeis barreiras éticas. O humanismo antidistópico luta contra esse “rolo compressor” tecnológico que esmaga tudo diante dele. Hoje, no entanto, os protestos parecem ser rotineiros e pouco confiáveis.

Há exagero nas novas visões utópicas, pois, embora a Internet tenha impacto na sociedade, ela não inaugura uma nova era na história da humanidade. Não é possível compará-la à Revolução Industrial, pois esta levou a um êxodo rural massivo e deslocou grande parte das populações para um ambiente urbano radicalmente diferente. A brecha

⁴ *Big Data* diz respeito ao grande volume de dados acumulados na rede.

digital é mais fácil de superar do que a lacuna entre cidade e país em uma sociedade sem *smartphones*, televisões ou automóveis. Porém, se as previsões utópicas são improváveis, a defesa humanista não é mais necessária.

De maneira concomitante, tendências novas e mais interessantes surgiram entre pesquisadores que evitam tanto a especulação utópica quanto a crítica distópica e estudam a tecnologia como um fenômeno social. Eles veem, na crítica distópica da modernidade, uma forma de nostalgia de um passado que está para sempre perdido e que, em todo caso, não era perfeito. Em conformidade com essa visão, as pessoas pertencem total e completamente à rede tecnológica e não representam (e nem devem esperar por) uma alternativa suprimida, na qual o “humano” ou *Dasein* alcançaria o reconhecimento, independentemente de suas ferramentas.

Pensadores pós-humanistas apresentaram as referidas ideias em ensaios como *Jamais Fomos Modernos* (Latour, 1994) e *O Manifesto Ciborgue* (Haraway, 2009). Os títulos dessas obras anunciam uma agenda para o novo milênio: segundo os autores, as pessoas passam pela experiência da distopia e saem do outro lado, em que o envolvimento com a tecnologia é agora o horizonte insuperável do próprio ser – nesse caso, não se opõem à tecnologia, visto que a associam a um “eu-ciborgue” mais ou menos indiferenciado. Finalizou-se a era da resistência do *back-end*⁵, ou seja, da retaguarda à tecnologia, em que se deve desvelar a tecnologia de uma vez por todas e direcionar os desenvolvimentos futuros de maneira benigna e, até mesmo, benevolente.

A Internet é o pano de fundo social essencial ao amplo interesse da visão pós-humanista. Os autores não precisaram se conectar a ela para desenvolver ideias, mas a credibilidade popular de sua visão inovadora depende do surgimento de redes computacionais, bem como da nova função de subjetividade instituída por ela. Sem a experiência amplamente compartilhada de interação com o computador, é improvável que teria havido influência em um público fora do estreito círculo de pesquisadores que realizam estudos científicos. Todavia, se houver essa experiência, os autores articulam e incorporam uma transformação fundamental que vai do antagonismo à colaboração, em se tratando da relação entre seres humanos e máquinas.

No que tange à consciência distópica, o medo da distopia emergiu da experiência da organização social em larga escala que, na modernidade, possui uma aparência alienante da racionalidade. Desde a Segunda Guerra Mundial, a dominação tecnocrática foi incorporada,

⁵ Na área da Ciência da Computação, *back-end* é um termo generalizado que se refere à etapa final de um processo.

sobretudo, pelos meios de comunicação de massa, mas as redes computacionais mudaram o paradigma: da passividade à disseminação em massa, há um movimento constante para o universo *on-line*, em que a palavra-chave se foca na interação para fazer escolhas ou responder a comunicações.

Essa relação interativa com a mídia (e por meio dela para outros usuários) é aparentemente não hierárquica e emancipatória, dado que, assim como o automóvel (fetiche da modernidade), a Internet abre portas, ao invés de fechá-las e, diferentemente dos carros, não apenas transporta pessoas de um local para outro, como também constitui um mundo “virtual”. Neste último, a lógica da ação é participativa, e a iniciativa individual se apoia na tecnologia, em vez de ser suprimida por ela.

É notável que a evolução se deva mais aos usuários do que aos projetistas originais da rede, os quais pretendiam apenas otimizar o compartilhamento do tempo da máquina e distribuir informações. Ao refutarem o determinismo tecnológico pelas próprias práticas, os usuários que interagem com a rede se voltaram à verdadeira “revolução” da “era da informação”, em que a transformaram em um meio de comunicação pessoal e próspero. Como tal, a rede de computadores é análoga à telefônica, na qual as grandes empresas capitalistas que organizam a comunicação possuem pouco ou nenhum controle sobre o que é comunicado. Esses sistemas, chamados de “portadores comuns”⁶, ampliam a liberdade de reunião e, ao mesmo tempo, se tornam ferramentas potenciais de emancipação.

Como as redes digitais de computadores suportam a comunicação em grupo, a Internet pode acomodar várias atividades sociais, desde o trabalho à educação, passando por *hobbies* até a busca por parceiros românticos – elas acontecem em mundos virtuais construídos com palavras. O “mundo escrito” da Internet parece ser um lugar onde a reconciliação entre humanos e máquinas se torna possível.

O fim da distopia está sendo testemunhado pelas pessoas, já que a tecnologia que define a era atual está em transformação: de sistemas grandes e centralizados, como a indústria de energia elétrica e os meios de comunicação em massa, para o mundo com menos redes de computadores estruturados. Nesse ponto, a cautela se torna necessária, posto que expectativas exageradas da Internet imediatamente trazem consigo um ceticismo justificado de maneira ampla.

Sendo assim, a crítica distópica não encontra elementos na mudança em direção a redes menos estruturadas do que uma maneira mais refinada e disfarçada de integrar o

⁶ Circuitos portadores comuns realizam o transporte integrado de diversas modalidades e constituem troncos do Sistema Nacional de Telecomunicações.

indivíduo ao sistema. O rastreamento e o perfil dos usuários por alguns gigantes da Internet, bem como a extensa vigilância pelos governos, renovam o medo da tecnologia totalitária. Contudo, salienta-se a existência de algum progresso que pode ser desvelado quando se coloca em um contexto mais amplo.

INTERVENÇÕES DEMOCRÁTICAS

A tecnologia atua como uma constituição, por moldar as relações sociais e estabelecer um cenário para a vida humana e política. Regimes técnicos e políticos são mais ou menos democráticos, a depender do nível de inclusão, o que indica os limites da comparação do autor. Nesse sentido, a tecnologia atinge diversos arranjos sociais, o que a leva a se assemelhar mais ao código legal do que a uma constituição. A exemplo da legislação, a tecnologia representa os interesses dos cidadãos, alguns mais que outros, com relações de representação entre os códigos técnicos e os elementos realmente necessários para os usuários.

Considera-se que a política e a tecnologia são diferentes. Tradicionalmente, a representação é geográfica e reúne indivíduos cuja proximidade espacial produz interesses e possibilidades comuns de diálogo. Em uma sociedade mais desenvolvida no tocante à tecnologia, a proximidade espacial é menos central na modelagem de interesses e comunicação; com isso, a vida social é caracterizada por redes técnicas que conectam indivíduos por meio das relações com sistemas técnicos que, por seu turno, determinam a vida social em todos os aspectos: carreira, educação, recreação, medicina, comunicação e transporte. Especialistas e outros executivos que administram redes de tecnologia fazem isso sem considerar os princípios democráticos, pois, à medida que as comunidades geográficas se tornam cada vez menos importantes na vida dos cidadãos, as preocupações compartilhadas emergem para pertencer à rede de “interesses dos participantes”.

Nesses termos, a representação de interesses é problemática, visto que a maioria dos grupos tecnicamente conectados por redes não tinha controle sobre o próprio destino antes da chegada da Internet. No entanto, alguns grupos que se organizaram sob o viés político foram capazes de causar impacto. Por exemplo, o movimento trabalhista conseguiu impor padrões de saúde e segurança ao setor, enquanto a aliança pelos direitos dos homossexuais obteve acesso a drogas experimentais para o tratamento da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (*Acquired Immunodeficiency Syndrome*, AIDS). Na maioria dos casos, o “interesse dos participantes” não foi articulado e defendido pelos cidadãos de sociedades tecnologicamente avançadas, em que uma elite tecnocrática passou a ter ainda mais poder.

Dewey (1997) se preocupou com a evolução já na década de 1920, período em que as comunidades locais tradicionais perderam a capacidade de moldar o mundo social em uma sociedade moderna e tecnologicamente desenvolvida. Grupos sociais mediados pela tecnologia tomaram prioridade gradual sobre tais comunidades; porém, as conexões entre os membros desses grupos eram, em grande parte, invisíveis para eles, e eles foram incapazes de articular os próprios interesses como participantes. O referido filósofo descreveu o dilema resultante: as redes técnicas como forma da sociedade moderna; e as comunidades locais como o lócus da deliberação democrática.

Em *Teoria da Ação Comunicativa*, Habermas (1987) descreveu a dualidade supracitada com a distinção introduzida entre sistemas e o mundo da vida, na qual percebe o mercado e a administração como “sistemas” que permitem coordenar ações em grande escala, sem referência ao consentimento democrático. Os objetivos dos indivíduos são harmonizados não por mútuo acordo, mas pelo quadro racional e pelas regras processuais do sistema. Compradores e vendedores, por exemplo, alcançam objetivos sem acordo prévio: para colaborar, é necessário apenas entender as formas de envolvimento em uma troca de dinheiro por bens, ou seja, recursos financeiros para a transação de mercadorias.

O mundo da vida não poderia ser mais diferente, em que coordena as ações dos membros da comunidade mediante consenso e compreensão mútua dos múltiplos códigos e significados sociais que constituem o ambiente de comunicação cotidiano. A produção é uma função do sistema, enquanto a reprodução social fica sob responsabilidade do mundo da vida. Habermas (1987) reformula o que poderia ser considerada uma crítica distópica da modernidade, ao enfatizar a preeminência do sistema sobre o mundo da vida; conseqüentemente, prevê um enfraquecimento substancial da coesão social e da individualidade.

A estrutura de Habermas (1987) é sugestiva, mas problemática. Em particular, ele ignora a tecnologia, embora coordene a ação com outros sistemas: às vezes, considera o sistema uma categoria analítica, ao cruzar todas as esferas e atividades; e em outras oportunidades, o identifica com instituições específicas. Assim, limita-se a compreensão da complexidade das interações entre sistema e mundo da vida na prática (Feenberg, 1999).

Tecnologias de comunicação fornecem um exemplo disso: a rede telefônica é um sistema que, conforme Habermas (1987), se organiza de acordo com a racionalidade administrativa e se distribui em um mercado. Como tal, tem um grande poder econômico e político, mas as atividades apoiadas pela rede telefônica são essencialmente comunicativas. No mundo da vida, o telefone acumula significados e conotações relacionadas à intimidade,

ao contato humano, à segurança, entre outros, em que não é apenas um instrumento para o mundo da vida, como também pertence a ele como um artefato com vários sentidos. Essa adesão vai além de uma simples questão de associação subjetiva, pois influencia a evolução e o design de redes e aparelhos que não podem ser reduzidos a uma ideia abstrata de eficiência. Isso ficou claro com o telefone celular e, atualmente, com o *smartphone*, pois o entrelaçamento de função e significado, do qual o telefone é um bom exemplo, se tornou generalizado nas sociedades modernas.

Progressivamente, o protesto social e as inovações dos usuários expressam a iniciativa dos participantes do sistema. Embora sejam gerenciadas e sujeitas a quadros administrativos, as pressões e demandas produzem efeitos – talvez, a distinção entre sistema e mundo da vida seja vaga, mas permanece válida em um sentido mais restrito do que o pretendido por Habermas (1987). Aliás, o conceito de “pensamento sistêmico” reflete as condições de administração e controle organizacional, pois não é apenas uma categoria analítica. Da mesma forma, o mundo da vida incorpora uma perspectiva sobre os sistemas, no que concerne àqueles que ocupam posições subordinadas.

Nesse contexto, a Internet ilustra tanto os aspectos do sistema quanto os do mundo da vida. Enquanto o *Facebook* e o *Google* aplicam uma lógica de sistema à exploração dos fluxos de informação gerenciados na Internet, os usuários se expressam em interações comunicativas. A coexistência das duas modalidades é obscurecida, na medida em que o ponto focal é apenas uma delas excluindo a outra; então, a rede traz a alternativa conhecida, a distopia ou a utopia, sem que um ou outro seja capaz de capturar a ambiguidade do todo.

Certeau (2014) propõe uma abordagem original para compreender essa ambiguidade, em que considera a coexistência e a interação do que o pensador alemão Habermas (1987) chama de sistema e de mundo da vida. O historiador francês distingue os tipos característicos de ações disponíveis àqueles suportados por uma base institucional e os que são subordinados nas instituições: enquanto os primeiros podem se engajar em “estratégias”, isto é, ações baseadas no planejamento e orientadas para o contínuo avanço dos objetivos e a consolidação do poder institucional, os segundos carecem de uma base de poder, porém não estão sem recursos e capacidade de agir. Eles se envolvem no que Certeau (*idem*) chama de “tática”, ao manobrem, no âmbito das instituições, em direção metas que podem não ter relevância institucional, mas que respondem às suas necessidades e preocupações.

Sob o ponto de vista estratégico, o controle e a eficiência são essenciais, enquanto o viés tático privilegia o significado. Na terminologia de Habermas (1987), o mundo da vida é o lócus da ação tática que, muitas vezes, contradiz os projetos estratégicos das instituições.

Improvisações e inovações na vida cotidiana, por fim, retornam ao arcabouço institucional e alteram sua lógica.

A abordagem da relação entre o sistema e o mundo da vida vai além da condenação distópica e da aceitação acrítica pós-humanista da tecnologia. Ao condená-lo, o pensamento distópico toma o ponto de vista estratégico sobre ela, considerada apenas um sistema de controle sem reconhecer o próprio papel de liderança no mundo da vida, ou seja, é negligenciada.

Dessa maneira, quando se introduz uma distinção entre sistema e mundo da vida, é corrigida a imagem excessivamente otimista do pós-humanismo sobre os efeitos do trabalho em rede. A contradição entre o sistema tecnológico e o mundo da vida de usuários/vítimas explica o surgimento de lutas na Internet, vista como uma emergente esfera técnica pública.

INTERNET: NOVAS FORMAS DA CAPACIDADE DE AGIR

Comunidades organizadas por sistemas técnicos têm conseguido usar a Internet para coordenar demandas por uma representação mais completa dos próprios interesses. A nova política *on-line* ampliou a esfera pública para abranger questões até então consideradas neutras e deixadas aos cuidados de especialistas sem qualquer consulta, o que criou um ambiente social e técnico no qual a capacidade de agir no campo político tradicional começou a se recuperar, apesar da organização crescentemente centralizada da Internet.

Existem muitos exemplos de ativismo político *on-line* que mostram isso, a saber: uso da Internet pelo movimento zapatista no México; protestos contra a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI); oposição à guerra no Iraque; movimento #elenão nas eleições brasileiras de 2018; e campanha presidencial nos Estados Unidos da América (EUA). Dominadas pelo mundo dos negócios e pelo governo, a imprensa oficial e as redes de televisão perderam o monopólio sobre o discurso público com a chegada da Internet, a qual é utilizada por grande parte dos ativistas para alcançar uma vasta base popular.

Uma vez que a capacidade de agir *on-line* não se limita à política, é importante avaliar a relevância das diferentes formas de interação. Afinal, os exemplos políticos se tornam meras exceções, e a Internet pode ser essencialmente definida como um vasto shopping comercial eletrônico, como pensam os críticos. Em contrapartida, ressalta-se que os usos políticos da rede indicam um fenômeno muito mais amplo: o surgimento de novas formas de capacidade de agir em comunidades *on-line* de todos os tipos.

Os primeiros movimentos para grupos *on-line* foram constituídos antes de o público ter acesso à Internet, embora sua chegada tenha amplificado enormemente o ativismo. Usuários de *software* formam uma comunidade invisível que, até muito recentemente, era impotente diante de empresas gigantescas como a *Microsoft*, as quais são conhecidas por serem sensíveis às demandas dos usuários. No entanto, a indústria de *software* é bastante nova: no início da *International Business Machines Corporation* (IBM), eram os usuários, e não as empresas, os responsáveis pelo desenvolvimento dos programas.

Segundo Gough (2004), hábitos comerciais livres daquela época se fundiram com um movimento ideológico que pedia programas livres e de código aberto, iniciado por Richard Stallman em 1985. O rápido desenvolvimento desse campo teve enorme impacto na Internet, visto que cada projeto com essa iniciativa reúne uma comunidade *on-line* que avalia os programas e sugere ou até mesmo faz ajustes e melhorias. Usuários de *software* e produtores não são mais separados pela barreira do empreendimento comercial, pois, assim como leitores e escritores em diferentes tipos de fóruns virtuais, são capazes de entrar em sintonia ou até mesmo trocar papéis, com o engajamento em relações recíprocas.

A Medicina é outra área denominada por Bakardjieva (2005) como “subativismo”. Os pacientes se reúnem *on-line* para oferecer apoio mútuo, compartilhar dicas e fazer solicitações à comunidade médica, sob a forma de fórum de discussão para portadores de doenças raras como a neurológica. Então, oferecem apoio moral, chistes sobre a convivência com a doença e trocam informações sobre experiências médicas – esse novo tipo de organização desafiou as expectativas normais sobre o papel dos pacientes. Em vez de esperar em isolamento pela ajuda médica, eles trabalham juntos para avançar e defender interesses próprios. Um exemplo abordado por Feenberg et al. (2003) é a Sociedade ALS dos EUA (*ALS Society of America*), que exige um orçamento de pesquisa maior, como fizeram os Institutos Nacionais de Saúde, para mudar as políticas públicas. Hoje, fóruns semelhantes proliferam na Internet e criam um ambiente social diferente para a Medicina.

O campo dos videogames oferece outro exemplo surpreendente de iniciativa do usuário. Milhões de jogadores participam de jogos *on-line* e geram mais recursos financeiros para a indústria dessa área do que aqueles obtidos pela indústria cinematográfica de Hollywood. Nesse caso, jogadores se organizam em comunidades *on-line* que estão além do controle da indústria, e os fóruns são locais para apropriações inesperadas do ambiente do jogo. Por exemplo, os jogadores leiloam itens ganhados no jogo por dinheiro real, enquanto *hackers* modificam jogos para ganhar dinheiro com versões modificadas ocasionalmente e que se tornam populares.

Questões legais surgem em tais casos, já que os jogadores geralmente se submetem a regras restritas ao assinarem ou participarem dos *games*. A princípio, as produtoras de jogos costumavam reagir agressivamente às transgressões, mas, na maioria dos casos, tenderam a gradualmente ignorar aqueles que não respeitam o contrato e a alterar as regras de uso para acomodar os transgressores. Portanto, o mundo dos videogames *on-line* se volta, em certa medida, à interação entre clientes e fornecedores, diferentemente do que se espera da televisão e do cinema.

Ademais, o mundo na universidade está ativo. Por exemplo, as bibliotecas têm lutado para redefinir o próprio papel como fonte de informações, diante da concorrência da Internet. Elas começaram a cruzar a linha entre arquivamento e publicação de dados, pois, em uma tentativa de cumprir sua função tradicional (fonte não comercial de informações acadêmicas), diversas bibliotecas apoiam a criação de periódicos *on-line* com acesso aberto; e comunidades acadêmicas, que antes dependiam dos serviços dispendiosos de editoras privadas, agora podem ser organizadas em parte sem elas, uma vez que recebem o auxílio de membros das bibliotecas.

De fato, seria fácil multiplicar os exemplos. Os aspectos elencados anteriormente, assim como outras iniciativas relativas à capacidade de atuar na Internet, colocam o ativismo político *on-line* em um contexto mais amplo do retorno da capacidade de interação do usuário.

CONCLUSÃO

A Internet sustenta uma visão que promove a coexistência harmoniosa entre os seres humanos e suas máquinas; entretanto, as considerações teóricas apontam para um elemento bastante diferente do que os pensadores distópicos compreendiam. Estes mostraram que a tecnologia não é apenas um instrumento para a satisfação de necessidades das pessoas, como também uma fonte de poder sobre elas. Como esse domínio é essencialmente impessoal, regulado por procedimentos técnicos racionais em detrimento de caprichos ou até mesmo de interesses diversos, como é normalmente concebido, parece se situar além das considerações morais sobre o bem e o mal em um aspecto distópico unidimensional (Marcuse, 1973).

Diante desse elemento, Marcuse (1973) sugere que a unidimensionalidade resulta do desaparecimento de agentes revolucionários de mudança e de suas críticas transcendentais. No entanto, o exercício do poder técnico evoca resistências imanentes à sociedade unidimensional, cujo desenvolvimento de tecnologias desencadeia tensões sociais sempre quando se reduzem as necessidades naturais dos seres humanos. Como o sistema não é a

expressão autossuficiente da pura racionalidade técnica, mas sim o resultado de dois séculos de desqualificação do trabalho e destruição ambiental, tais tensões são frequentes e inspiram o público técnico a responder a alguns problemas que surgem. Pedidos de mudança dizem respeito a aspectos do indivíduo e da natureza ignorados pelo código técnico do sistema; logo, a Internet oferece um cenário em que a distopia é superada por um movimento de democratização, cuja extensão total ainda não pode ser mensurada.

Visões utópicas e distópicas do final do século XIX e início do século XX constituem tentativas para compreender o destino dos indivíduos em uma sociedade radicalmente nova, na qual a maioria das relações sociais são mediadas pela tecnologia nos dias atuais. A esperança de que tal mediação viesse enriquecer a sociedade, ao poupar os seres humanos do controle técnico, ficou em segundo plano.

Vale ressaltar que, de um lado, os utopistas esperavam que os sujeitos fossem capazes de controlar a tecnologia moderna, como acontecia com as ferramentas tradicionais – mas a tecnologia excede o controle de mestres e especialistas. Por outro lado, os distópicos não previram que, ao estarem na máquina, os humanos poderiam desenvolver novas habilidades para transformar o sistema dominante.

Por fim, é possível observar os primeiros passos de uma nova política tecnológica. Dessa forma, a extensão do desenvolvimento de tal aspecto é menos uma questão de previsão do que de prática em si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Bakardjieva M (2005). *Internet society: the Internet in everyday life*. [S.l.]: Sage.
- Bicudo MAV (2011). *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez. 152p.
- Certeau M (2014). *A invenção do cotidiano*. 22 ed. Petrópolis: Vozes. 316p.
- Dewey J (1997). *How we think*. Mineola: Dover. 240p.
- Feenberg A (1999). *Questioning Technology*. New York: Routledge. 243p.
- Feenberg A, Misa TJ, Brey P (2003). *Modernity and technology*. Cambridge: MIT Press. 376p.
- Gough B (2004). *An introduction to GCC: for the GNU compilers GCC and G++*. Bristol: Network Theory. 144p.
- Habermas J (1987). *The theory of communicative action: a critique of functionalist reason*. 1 v. Boston: Beacon Press. 480p.
- Haraway DJ, Kunzru H, Tadeu T, organizadores (2009). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 121p.
- Heidegger M (2007). A questão da técnica. *Scientiae Studia*, 5(3): 375-398.

- Huxley A (2001). *Admirável mundo novo*. 21 ed. São Paulo: Globo. 162p.
- Lalande A (1999). *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. Correia FS, Aguiar MEV, Torres JE, Souza MG, tradutores. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes. 1336p.
- Latour B (1994). *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: 34. 152p.
- Marcuse H (1973). *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar. 237p.
- Morus T (2001). *Utopia*. Mores RC, editor. São Paulo: Ebooks Brasil [acesso em 10 maio 2019]. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/utopia.pdf>
- Orwell G (2009). *1984*. São Paulo: Companhia das Letras. 416p.
- Rousseau J-J (2000). *Do contrato social: ou princípios do direito político*. São Paulo: Martin Claret. 185p.
- Snowden E (2017). *The Internet utopia or dystopia?* [Entrevista à Western Truth TV]. Video: 53 m 24 s. [acesso em 25 jan 2020]. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fO8GDPzyjog>.
- Weber M (2006). *A objetividade do conhecimento nas ciências sociais*. São Paulo: Ática. 112p.

Ferramentas digitais para formação continuada docente

Recebido em: 19/04/2020

Aceito em: 25/04/2020

 10.46420/9786599064180cap8

Gustavo Gomes Siqueira da Rocha^{1*}

Carina de Almeida Coelho¹

Cássia Aparecida da Costa Santos¹

Delane Teodora de Oliveira Leonardo¹

INTRODUÇÃO

A explosão de novas tecnologias de informação fez surgir uma nova perspectiva à formação docente e a seus encaixos. O *boom* da globalização aponta para a necessidade de atualização constante e aprimoramento de conhecimentos. Dessa forma, a formação continuada é vista como uma maneira do professor manter-se conectado às mudanças do corpo docente e aperfeiçoar sua prática cada vez mais.

Modificar uma prática pedagógica já cristalizada não é tarefa fácil como aponta Bortoni-Ricardo (2008)

(...) os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldades de perceber os padrões estruturais sobre os quais essas rotinas e práticas se assentam ou (...) têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla (...)

Refletir sobre sua própria prática é, portanto, o primeiro passo para o docente investir em sua formação continuada e buscar recursos para seu aprimoramento profissional.

Seguindo essa tendência, não é difícil encontrar em sites especializados e até em ruas, anúncios de cursos de especialização e extensão em tempo reduzido que pode ser realizado de forma cem por cento a distância. Tal oportunidade vem ao encontro a muitas necessidades dos docentes, uma vez que muitos professores possuem alta carga horária de trabalho e não conseguem estar presentes em uma sala de aula tradicional para estudar ou até viajar para locais distantes a fim de participarem de congressos, seminários, simpósios e demais eventos em sua área.

¹ Departamento de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Campus Universitário Martelos, Rua José Lourenço Kelmer, s/n. Bairro São Pedro. CEP: 36036-900, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

* Autor correspondente: rochagustavo538@gmail.com.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Muito se discute entre profissionais de educação acerca do real papel do professor e da sua formação. Mais que um diploma de graduação, o docente precisa estar em constante crescimento e atualização, buscando sempre aprimorar sua prática através da bagagem teórica de cursos de pós-graduação, *lato e stricto sensu*, e extensão.

Segundo Shigunov Neto e Maciel (2002) *apud* Chimentão (2009)

Para que as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso um novo profissional do ensino, ou seja, um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja sempre preocupado com a formação continuada.

Dentro dessa perspectiva, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor.

De acordo com Chimentão (2009)

a formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças na postura do professor quando conseguir formar um professor:

- a) competente na sua profissão, a partir dos recursos de que ele dispõe;
- b) dotado de uma fundamentação teórica consistente; e
- c) consciente dos aspectos externos que influenciam a educação, visto que a educação não se resume à sala de aula ou à escola, mas está presente num contexto cujas características interferem no seu andamento.

Segundo o portal SEADED (2011), a formação continuada de docentes é amparada legalmente na LDB 9394/96, isto é, possui espaço, tempo e recursos reservados para estudos, planejamento, troca de experiências e avaliação, com o intuito de propiciar uma formação fundamentada na "íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço." Trazer novas questões da prática e tentar compreendê-las sob o enfoque da teoria e da prática diária permite consolidar novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no âmbito do processo que envolve a formação (Imbernón, 2010, *apud* Wengzynski; Tozetto, 2012).

CONGRESSOS ONLINE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE

Em consonância com Lacerda et al. (2008), eventos científicos são fontes essenciais na busca e na aquisição de novos conhecimentos, sua finalidade é reunir profissionais ou estudantes de uma determinada área de conhecimento para trocas e transmissão de informações de interesse comum aos participantes.

De fato, é grande o significado que um evento científico tem na formação acadêmica e continuada do docente, visto que é o local onde novas teorias, hipóteses e postulados são expostos e discutidos. Cabe ressaltar a possibilidade de desenvolvimento do *networking* do participante em seu meio de atuação, evidenciando, um impulso para sua carreira profissional e a possibilidade de publicação nos anais do congresso pode ser um grande cometimento na carreira desse professor.

Segundo Campello (2000) *apud* Lacerda et al. (2008):

Os eventos científicos podem desempenhar diversas funções: encontros como forma de aperfeiçoamento de trabalhos científicos, uma vez que os trabalhos apresentados mudam substancialmente após apreciação nos eventos; encontro como reflexo do estado da arte, pois os trabalhos apresentados durante os eventos podem refletir o panorama da área e o perfil dos seus membros; por fim, encontros como forma de comunicação informal, pois as conversas informais com seus pares constituem parte importante dos eventos.

No cenário atual de expansão tecnológica, tem sido grande o número de instituições que passaram a realizar congressos, outrora presenciais, de forma *online*, visando atrair um maior número de pesquisadores e profissionais. Outra alternativa que vem sendo altamente explorada por universidades é a divisão do Congresso em dois momentos, sendo um realizado através de plataformas digitais e outro presencial.

Devido ao fato de muitos deles serem gratuitos, é possível que qualquer professor acesse de sua casa o conteúdo disponibilizado em uma plataforma ou *blog*. Alguns eventos dividem seu conteúdo em vídeos, *podcasts* e até grupos de discussões em redes sociais como *Instagram*, *WhatsApp* e *Facebook*, gerando debates acerca dos temas do evento entre os participantes. Sendo assim, as versões *online* são de extrema acessibilidade, pois podem ser acessadas de qualquer lugar e em qualquer aparelho eletrônico.

Outra característica marcante em grande parte dos Congressos *online* é a publicação dos artigos em anais, estimulando muitos acadêmicos e profissionais a exporem suas ideias e teorias acerca dos assuntos vinculados ao evento. Cabe ressaltar que muitos ainda disponibilizam a publicação de resumos expandidos.

Para observar melhor a estrutura, organização e real relevância de evento científico a distância para a formação continuada de docentes, cabe destacar um congresso realizado anualmente pela Universidade Federal de Minas Gerais de forma assíncrona e *online*; o UEADSL.

Tal evento é realizado através de professores universitários que estimulam seus alunos a escreverem artigos relacionados a temas estudados em aula. O professor que leva sua turma ganha o título de membro da comissão científica, atuando na escolha dos temas

do evento e selecionando trabalhos, enquanto o aluno tem a chance de realizar sua iniciação científica por meio da publicação de artigos em um evento a nível nacional.

Há, portanto, momentos enriquecedores a todos os participantes do Congresso, que é totalmente gratuito e *online*. Aos ouvintes, que participarão apenas observando e comentando, há a chance conhecer novas ideias, trocar experiências, descobrir novas teorias e práticas para o seu dia a dia. Aos alunos que publicarão seus artigos, há a forma de iniciar no mundo científico, expondo suas ideias. Enquanto coordenadores de mesa têm a oportunidade de debater e trocar ideias diretamente com os autores dos artigos.

É notório, dessa forma, a importância e relevância que um evento *online* possui na formação acadêmica e profissional docente.

Acerca de cursos livres, o Portal Território Tático (2017) afirma:

Os Cursos Livres passaram a ser considerados na Lei nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional como modalidade de Educação Profissional, esta é uma modalidade de educação não-formal, de duração variável, destinada a proporcionar ao trabalhador conhecimentos que lhe permitam profissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o trabalho. Conforme a Lei nº. 9394/96, o Decreto nº. 5.154/04 e a Deliberação CEE 14/97 (Indicação CEE 14/97) citam que os cursos chamados “Livres” não necessitam de prévia autorização para funcionamento nem de posterior reconhecimento do Conselho de Educação competente. Tais cursos oferecem uma ampla gama de conhecimentos e técnicas, e conseqüente atualização ao profissional que aproveita seus conteúdos para estudo.

Os cursos livres são as principais ferramentas oferecidas por redes de ensino, públicas e privadas, para a formação de seus docentes. Há a emissão de certificação e algumas redes propõem planos de carreira baseados na realização satisfatória desses cursos.

A rede pública estadual de Minas Gerais, por exemplo, oferece diversos cursos ao longo do ano letivo e há um massivo incentivo para que o maior número de professores possa participar das ferramentas de formação continuada oferecidas. Para professores de Língua Portuguesa, a rede oferece cursos como “Avaliação Textual”, “Ensino através de textos”, dentre outros. A carga horária varia entre 5 a 50 horas.

Os cursos são ofertados através de uma plataforma própria, denominada de Escola de Formação da SEEMG, são autoinstrucionais, isto é, são realizados sem mediação de tutores e os certificados são emitidos automaticamente após realização de avaliação.

Devido ao ganho de conhecimento, facilidade de acesso, grade curricular flexível e direta, assuntos diversos e avaliações eficientes, os cursos livres ofertados de maneira *online* podem sim ser um notável recurso para a formação continuada de docentes que querem e precisam se reciclar e acompanhar as mudanças que ocorrem em sala de aula constantemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias constituem, portanto, grandes fontes de conhecimento que podem ser utilizadas a fim de que a formação continuada docente seja efetivada de forma mais prática e acessível, tendo em vista que muitos professores sofrem com o escasso tempo disponível. Eventos científicos e cursos livres ofertados de forma *online* são, por exemplo, grandes fontes de conhecimento disponíveis em rede para o público que pode usufruir de todos os recursos oferecidos pelas instituições e dessa forma, terem a chance de reciclar, reinventar e aprimorar suas práticas diárias por meio de uma formação mais flexível, rápida, objetiva e que atende suas necessidades diretas, sem perder a qualidade dos eventos ofertados de forma presencial.

Tais recursos podem ser ofertados como treinamentos em empresas ou até realizados de forma individual pelo docente. O ganho de conhecimento certamente será notável.


REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bortoni-Ricardo SM (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 1ed. Editora: Parábola. São Paulo. 120p.
- Chimentão LK (2009). O significado da formação continuada docente. *Anais do Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar*. 1-6
- Lacerda AL, Weber C, Porto MP, Silva RA (2008). A importância dos eventos científicos na formação acadêmica: estudantes de Biblioteconomia. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, 130-144.
- Seaded (2011). Portal SEADED. Disponível em < <http://seadeduc.com.br/congressos-e-oficinas>> Acesso em 09/12/2017
- Portal Território Tático (2017). Disponível em <<http://www.territoriotatico.com.br/doc/LeisCursosLivres.pdf>> Acesso em: 14/12/2017
- Wengzynski DC, Tozetto SS (2012). A formação continuada face as suas contribuições para a docência. *Anais do ANPED – SUL*. 1-15

Aplicação de tecnologias digitais na compreensão de textos multimodais em língua estrangeira

Recebido em: 21/04/2020

Aceito em: 01/05/2020

 10.46420/9786599064180cap9

Márcio Palácios de Carvalho^{1*}

Karolinne Finamor Couto¹

Luciene da Silva Santos Bomfim¹

INTRODUÇÃO

A popularização das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC aumentou a circulação de informações audiovisuais em ambientes digitais. Diante dessa constatação, este manuscrito discute a aplicação das tecnologias digitais e a sua contribuição na compreensão de textos multimodais em Espanhol como Língua Estrangeira - ELE.

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2018 e contou com a participação de uma turma composta por 26 alunos, ingressantes no curso Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio de uma escola pública da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, localizada na cidade de Nova Andradina, interior do estado de Mato Grosso do Sul - MS.

Nesse local, acompanhamos as estratégias usadas por um docente de ELE, responsável pela disciplina de Língua Estrangeira Moderna: Espanhol I - LEM-ESPANHOL para mostrar como os elementos da linguagem contribuem para a compreensão de uma informação, mesmo que ela esteja em uma língua estrangeira.

O interesse pelo assunto foi motivado pelas orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC que indicam a compreensão das diferentes semioses da linguagem na construção de sentidos (Brasil, 2018), pela expansão de textos que circulam em ambientes *online* (Lino; Pereira, 2019) e pela necessidade apontar alternativas que contribuam para a compreensão de textos multissemióticos (Bunzen; Mendonça, 2013).

A partir desse cenário que sugere o desenvolvimento de práticas pedagógicas que façam com que o aluno compreenda e use diversos recursos da linguagem para compreender

¹ Departamento de Linguagens e Tecnologias, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) Rodovia MS-473, km 23, s/n, Fazenda Santa Bárbara, Zona Rural, CEP: 79750-000, Nova Andradina, Mato Grosso do Sul, Brasil.

* Autor correspondente: marcio.carvalho@ifms.edu.br.

textos multimodais, elaboramos a seguinte pergunta que norteou este estudo: Como desenvolver práticas de ensino de ELE que favoreçam o entendimento dos aspectos multimodais presentes em textos em uma segunda língua?

Esse assunto será abordado no próximo item deste capítulo que inicia com a apresentação de textos multissemióticos na sociedade, continua com algumas orientações oficiais na compreensão de textos híbridos e complexos e mostra o entrelaçamento dos múltiplos aspectos da linguagem que se unem na produção de sentidos.

COMPREENSÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS

A disseminação das mídias digitais na sociedade, no final do século 20, aumentou as possibilidades de composição de textos, o que antes eram essencialmente escritos, passaram a incluir diversas linguagens. Atentos a essa pluralidade, um grupo de pesquisadores ingleses, americanos e australianos, reuniram-se na cidade de Nova Londres, Estados Unidos, para discutir as transformações e os novos formatos dos textos (Rojo; Moura, 2019).

Sob essa mesma perspectiva, Bunzen e Mendonça (2013) acrescentam que a sociedade está em um ambiente multimodal composto por “palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas que se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico”.

Em conformidade com esse contexto interativo, a BNCC orienta que

[...] os jovens devem desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens. Além disso, prevê que os estudantes possam explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam de maneira híbrida em textos complexos e multissemióticos, para ampliar suas possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem (Brasil, 2018).

Para que o aluno compreenda esse movimento de entrelaçamento de diversos recursos semióticos na produção de novos significados, acreditamos que a escola precisa propor atividades de produção de conhecimento que envolva a manipulação de diversos elementos da linguagem para ele entenda a relevância dos aspectos multimodais na transmissão de uma informação.

Nesse sentido, Ribeiro (2018) sugere práticas que estimulem uma aprendizagem mais autônoma e o compartilhamento do conhecimento. A autora acrescenta que o docente deve ter curiosidade por buscar novos caminhos, usar aplicativos desenvolvidos para a área da educação em seu cotidiano, estabelecer uma ponte entre o recurso tecnológico e a sua prática docente, analisar a receptividade dos alunos no uso de novas ferramentas digitais e avaliar a pertinência da tecnologia no ensino e aprendizagem.

Também acrescentamos que não é necessário ter uma formação na área da informática para incorporar atividades que se valem das TIC na sala de aula. Segundo Lino e Pereira (2019), muitos recursos digitais permitem a produção de imagem e som de boa qualidade e de maneira intuitiva. Além disso, há diversos programas de edição disponíveis para *download* em lojas de aplicativos *online*.

Apesar do uso das TIC em alguns contextos escolares, Lino e Pereira (2019) afirmam que essas ações acontecem em um número muito pequeno quando comparado as orientações indicadas na BNCC. Para os autores, falta uma política de educacional com a viabilização recursos para esse fim. Pereira et al. (2018) apontam que os investimentos em recursos tecnológicos, às vezes, limitam-se à aquisição de computadores para laboratório de tecnologia, como se o uso das TIC se restringisse a esse espaço.

Pelo contrário, os recursos digitais utilizados na construção de textos possibilitam novas experiências de ensino, com ambientes interativos, compartilhamento de informações, com atividades dinâmicas e flexíveis. Novamente, os estudos de Lino e Pereira (2019) nos trazem exemplos de ambientes digitais destinados à reprodução de vídeos como o *Youtube*, por exemplo, que nos últimos tempos intensificou o seu número de acesso, novos usuários passaram assistir vídeos, construindo o seu próprio conhecimento e, muitos, com o tempo, começaram a produzir e divulgar suas próprias produções.

Nesse tocante, Ribeiro (2018) explica que a utilização do vídeo na sala de aula é pertinente, pois propicia ao docente abordar assuntos que normalmente não são estudados como a edição que se realiza na fase de finalização do material audiovisual. Esse processo faz com que o produto sofra alterações para adequar ao tempo de programação, ao interesse do público e particulares, e que essas escolhas muitas vezes não neutras (Ribeiro, 2018).

No sentido de contribuir com os estudos teóricos destacados, soma-se a importância de vincular as práticas de ensino, as necessidades de aprendizagem e o uso das TIC para produzir saberes mais autônomos e que contemplam a utilização dos elementos semióticos, tão frequentes em diversos textos que circulam em diversos suportes na nossa sociedade (Bunzen; Mendonça, 2013).

Assim, a próxima seção deste capítulo mostra, inicialmente, aspectos relacionados à metodologia: tipo de pesquisa, objetivo, o público participante, o contexto escolar e as estratégias adotadas pelo docente. Continua com a seleção e preparação dos recursos tecnológicos e finaliza com a sua aplicação. Dessa forma, o leitor conhecerá um exemplo de utilização das TIC.

MATERIAL E MÉTODOS

Uma pesquisa científica segue uma metodologia sistemática, cuja finalidade é fornecer dados confiáveis sobre um determinado objeto de estudo. Segundo Pereira et al. (2018), o método científico consiste em uma atividade rigorosa que observa de forma organizada determinados acontecimentos, realiza experiências e interpretações lógicas com o intuito de verificar os resultados obtidos.

Em relação a esta pesquisa, caracteriza-se como um estudo de caso, visto que busca apresentar alternativas que levem o aluno a compreender os aspectos multimodais de textos em ELE ao aplicar as TIC nas aulas de ELE. Ressaltamos que este estudo contou com a participação de um público específico de uma instituição pública que oferta a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na modalidade integrada ao Ensino Médio.

As observações das ações de planejamento e aplicação dos recursos tecnológicos realizadas pelo docente durante as atividades, embasarão os resultados da pesquisa que serão qualitativamente apresentados e discutidos na quarta seção deste manuscrito.

No início das atividades, o docente explicou aos alunos que fariam uma atividade de compreensão oral de um vídeo curto em língua espanhola, realizaram anotações relacionadas aos materiais que seriam apresentados. Depois, disponibilizou *links* de programas de edição, conversor e editor de vídeos aos aprendizes por meio do grupo de *Whatsapp*.

Vale frisar que a ênfase deste estudo consiste em analisar a aplicação das TIC na compreensão de textos multimodais em ELE. Esse recorte possibilita melhor explorar o assunto e abre possibilidades para o desenvolvimento de outros trabalhos científicos futuramente. Nesse sentido, a Figura 1, evidencia todas as etapas realizadas durante a produção de vídeos nas aulas de ELE. Observe.

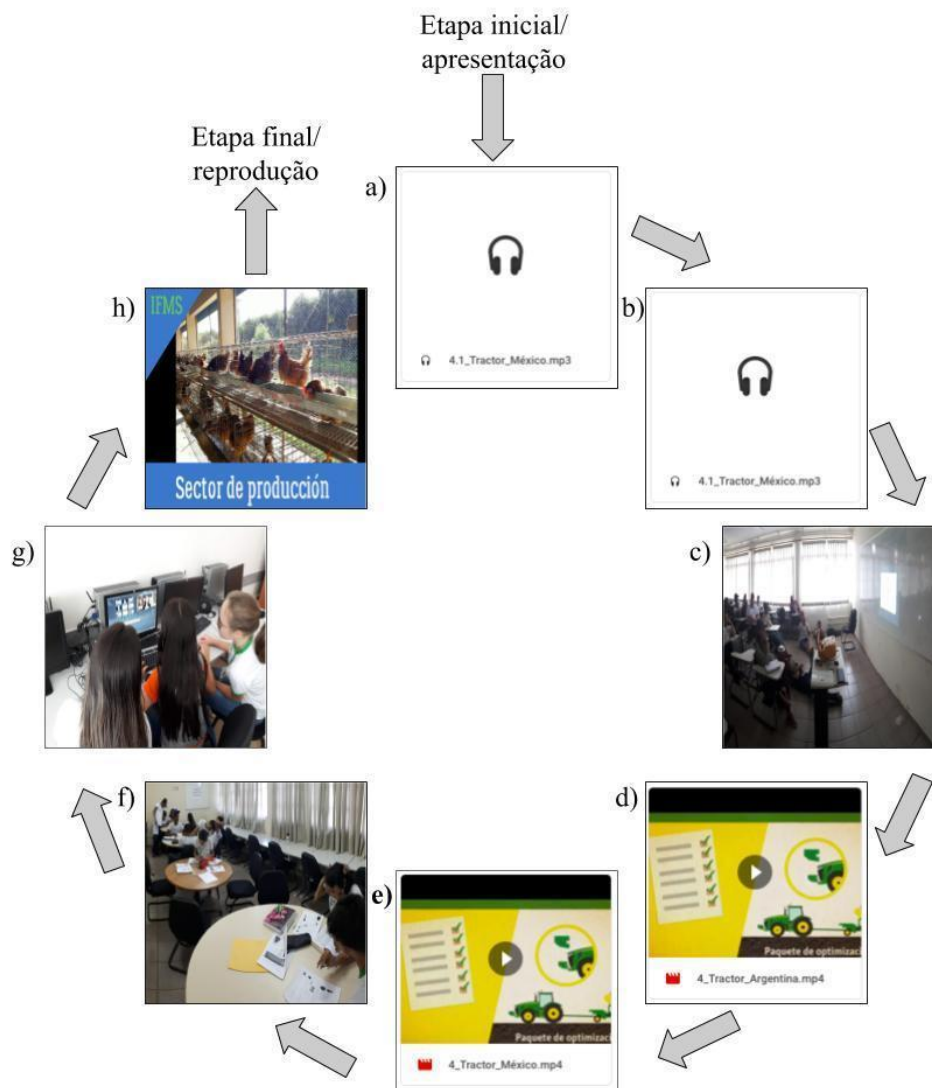


Figura 1. Etapas do projeto: análise e produção de vídeo. Fonte: registros coletados e organizados pelo professor da disciplina (2018).

Nessa figura, é possível observar que ao incorporar as TIC no ensino, o professor precisa organizar todo o processo. Assim em (a) e (b) mostram as versões em áudio, (c) refere-se a um registro fotográfico da sala de aula, local onde a atividade aconteceu, (d) e (e) expõem as duas versões do anúncio publicitário em língua espanhola, em (f) a produção de roteiro dos vídeos, em (f) demonstra uma atividade que envolveu a edição de vídeos, a produção textual de legendas, inserção de elementos sonoros, visuais, entre outros e em (h) a divulgação de um vídeo produzido pelo um dos grupos que participaram das atividades nas aulas de ELE.

Os conteúdos referentes ao ensino de ELE, previstos na ementa da disciplina de LEM-ESPANHOL I foram desenvolvidos com base nos elementos linguísticos e não linguísticos que apareceram nas versões do anúncio publicitário. Dessa forma, o docente

elaborou atividades sobre uso de artigos, verbos, pronomes, formas de tratamento em espanhol, cores, leitura de textos, produção de roteiros para gravação de um vídeo, entre outros conteúdos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme mencionamos nas palavras iniciais deste texto, a circulação de informações multimodais aumentou nos últimos tempos. A partir dessa observação, passamos analisar a aplicação das tecnologias digitais e a sua contribuição na compreensão de textos multimodais em Espanhol como Língua Estrangeira - ELE. Com base na prática de ensino realizada pelo docente da disciplina de LEM-ESPAÑHOL I de uma instituição pública de ensino na cidade de Nova Andradina.

Nesse espaço, percebemos que o professor considerou, em seu planejamento, as características da escola, os objetivos do curso Técnico em Agropecuária, a importância de ofertar um ensino de ELE mais contextualizado e a pertinência das TIC na aprendizagem dos conteúdos.

Após estabelecer esses critérios, selecionou duas versões em espanhol de um anúncio publicitário sobre a venda de uma peça agrícola para melhorar o desempenho de tratores no campo. Sendo que uma versão foi produzida na Argentina e outra no México. Em seguida, recorreu a um programa *online*² para criar mais duas versões, deixando somente com a narração que foram salvas em formato de mp3. Constatamos que essas estratégias contribuíram para os alunos percebessem os aspectos sonoros dos materiais. Nessa primeira etapa da ação, conseguiram identificar as diferenças que existiam na música utilizada na abertura e no ritmo da voz do narrador. Como não estavam em um nível básico da Língua Espanhola, tiveram dúvida em relação ao assunto abordado.

Já na segunda parte da atividade, os alunos assistiram aos vídeos. Com a ajuda dos elementos visuais: imagens, cores e as palavras entenderam a mensagem dos anúncios publicitários, logo, constataram que a informação era a mesma em todos os materiais digitais, compreenderam o que era um texto multimodal e apresentaram outros exemplos de textos multimodais na sociedade em que moram (Bunzen; Mendonça, 2013).

Além disso, chegaram à conclusão de que as cores verdes se relacionava à lavoura, o amarelo à produtividade e o marrom ao solo, os gráficos que apareciam em algumas cenas e ajudava o telespectador a compreender o ganho que teria, caso adquirisse a peça. Assim,

² Trata-se do programa *flvto* usado para converter vídeos em mp3. Disponível em: <<https://www.flvto.biz/pt58/>>. Acesso em em 20 mar. 2020.

reconheceram e compreenderam como os elementos semióticos se conjugam em um texto (Bunzen; Mendonça, 2013; Rojo; Moura, 2019) e produzem novos sentidos (Brasil, 2018).

A partir desse momento, compreenderam a importância de considerar os elementos da linguagem para a composição de seus vídeos, considerando os objetivos propostos pelo docente. Assim, notamos que os alunos ainda compreenderam que suas escolhas são realizadas em um contexto escolar específico e comum a outras pessoas, mas que cada produção assumem uma perspectiva única.

Acompanhar esse processo, nos possibilitou identificar e compreender que usar a tecnologia vai além de solicitar uma simples gravação de um vídeo, por exemplo, uma vez que a maioria dos *smartphones* consegue captar imagens e gravar sons com boa qualidade (Lino; Pereira, 2019). Os aprendizes precisam usar, modificar, incluir novos elementos da linguagem em suas atividades.

CONCLUSÕES

Ao observar uma prática docente, percebemos que é possível fazer com que os alunos percebam a relevância dos aspectos multimodais e como cada elemento semiótico corrobora na produção de sentidos em um texto, desde que o (a) docente selecione, realize adequações em textos multimodais para que o aluno compreenda essa relevância.

No caso do estudo apresentado, essa organização exigiu do professor a manipulação de materiais digitais e o uso das TIC para que esses recursos pudessem atender aos objetivos de ensino de ELE. A partir dessa estratégia, os alunos conseguiram perceber a atuação dos aspectos sonoro, na primeira atividade e o visual, na segunda atividade.

Além disso, todo material estava relacionado a uma área de atuação dos futuros Técnicos em Agropecuária, o que despertou a atenção da turma. A partir desse ponto, passaram a produzir seus próprios vídeos. Assim, acreditamos ter respondido à pergunta norteadora deste estudo: como desenvolver práticas de ensino de ELE que promovam a compreensão dos aspectos multimodais.

Finalizamos este capítulo, sinalizando futuros trabalhos a partir de pontos não abordados neste texto por não estarem diretamente relacionados ao objetivo deste estudo como as TIC e a produção de material didático para aulas de ELE e a contribuição das tecnologias digitais na escrita de textos em ELE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 04 abr 2020. 600p.
- Bunzen C, Mendonça M (2013). (Orgs.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial. 296p.
- Lino V, Pereira J (2019). Produção de vídeo na escola: práticas de multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem. *Trama*, 15(35), 25-36.
- Pereira J, Kovalscki A, Silva JA, Brignol JM, Lino VPJ (2018). A produção de vídeo como prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)*, 4(8): 01-16.
- Ribeiro AE (2018). *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola Editorial. 128p.
- Rojo RR, Moura E (2019). *Letramentos, Mídias, Linguagens*. São Paulo: Parábola editorial. 224p.

Os estudos de gênero no Instituto Federal do Maranhão *Campus* Pedreiras a partir da criação do Laboratório de Estudos de Gênero IFMA Pedreiras - LEGIP

Recebido em: 25/04/2020

Nila Michele Bastos Santos^{1*}

Aceito em: 30/04/2020

 10.46420/9786599064180cap10

INTRODUÇÃO

Historicamente a família brasileira se construiu seguindo o exemplo patriarcal dos portugueses, esse modelo subjugava todos os membros à vontade do chefe da família, que não se constituía apenas de esposa e filhos, mas de todos aqueles que dependiam ou permitiam-se dominar pelo chefe da linhagem. Os papéis sociais foram separados de forma desigual colocando para o homem o caráter de provedor e dominador, enquanto relegava à mulher a submissão e incapacidade de gerir-se sozinha. Essa desigualdade imposta se desdobrou em diversas violências de gênero, não apenas atingindo a Mulher, mas todos aqueles que divergiam do padrão patriarcal, tais relações devem ser compreendidas não apenas no binômio de masculino/feminino; Homem/mulher, mas sim em uma perspectiva de relações de poder nas quais um grupo subjuga outro de acordo com sua necessidade. Nesse sentido a sociedade acaba formando um discurso normatizador que segrega todo aquele que vai de encontro a norma estabelecida.

No que se refere a educação básica, o fortalecimento desse discurso opressor, pautado em ideias patriarcais acaba excluindo uma gama de jovens que são obrigados a se esconder ou ainda rejeitarem sua própria identidade, tais ações contribuem para depressões, suicídios e mesmo bullying, pois na ânsia de se rejeitar ele pratica atos contra aqueles que lembram o que ele não pode ser. Logo o debate sobre esses temas não podem ser contidos, ao contrário ele precisa ser ampliado e propagado, desse modo as ações do LEGIP, pautadas

¹ Historiadora, Psicopedagoga, Especialista em Formação de Professores. Mestra em História Social pela Universidade Federal do Maranhão. Professora EBTT de História do Instituto Federal do Maranhão IFMA - Campus Pedreiras. Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFMA campus Pedreiras e Coordenadora do LEGIP.

* Autor correspondente: nila.santos@ifma.edu.br

no aprofundamento dos referenciais teóricos, é o primeiro passo – no Instituto Federal do Maranhão/ *campus* Pedreiras- para a compreensão desses fenômenos, o combate aos preconceitos e valorização da diversidade.

Outro ponto extremamente necessário em que o laboratório busca atuar é no combate a violência contra a mulher, pois a cidade de Pedreiras – Ma, a qual o Instituto Federal está instalado, possui um dos mais altos índices registrados no Estado. Em dados do Deepask, a média de homicídios de mulheres na cidade era superior à média nacional como demonstra a imagem abaixo:

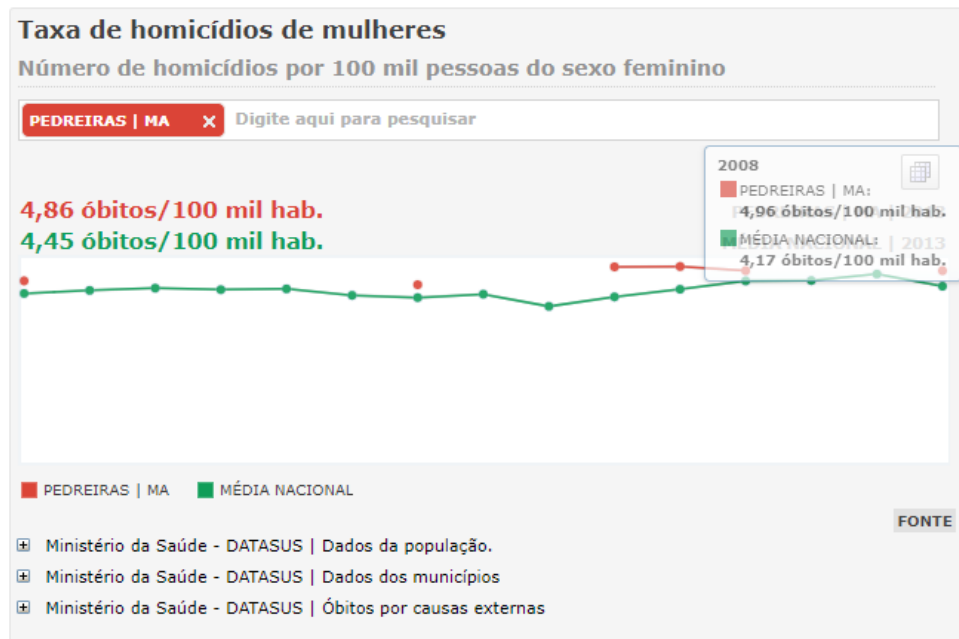


Figura 1. Taxa de homicídios de mulheres. Fonte: Deepask (2020).

As análises destes e outros dados, aliado aos estudos históricos, sociológicos e filosóficos sobre violência e violência de gênero nos ajuda a compreender as raízes dos problemas e assim tentar saná-los. Deste modo, a criação e atuação do LEGIP se justifica enquanto parte fundamental das discussões de gênero na localidade em que se encontra; pela importância em se compreender a formação de uma sociedade extremamente hierarquizada, machista, patriarcalista, misógina e homofóbica e principalmente como as permanências desses padrões, que são transmitidos de geração para geração, influenciaram os costumes tradicionais e preconceitos de nossa contemporaneidade.

GÊNERO, IDENTIDADE E PODER

Segundo Joan Scott: “gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (1995). Portanto, a ideia de gênero

encontra-se imbricada nas construções sociais que permitem criar as identidades sexuais, os papéis sexuais e as próprias relações entre os sexos. Scott ainda, conclui: “gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1995). Em outras palavras não há como compreender as relações de dominação patriarcal sem compreender que as relações entre homens e mulheres e a forma de construir-se enquanto tais são frutos de relações sociais pautadas em relações de poder. Compreender isso é o primeiro passo para apresentar a diversidade de gênero a qual estamos cercados e entender o porquê dos preconceitos e “fobias” para com aqueles que não se encaixam no padrão ditado como o correto pela sociedade.

Ao se entender as relações de gêneros, bem como o padrão das identidades de gênero, como frutos de uma construção social baseada na diferenciação biológica dos sexos e subordinada às relações de poder podemos compreender as normas de conduta, funções e papéis sociais atribuídas e esperadas para homens e mulheres em cada sociedade. Logo as “verdades absolutas” postas ao homem como qualidades viris, coragem, força, vigor sexual; macho, provedor, marido, amante são produzidos histórico culturalmente e não dadas pela natureza. De acordo com Carla da Silva:

Isso não significa a exclusão do masculino, mas o pensar em homens e mulheres a partir do caráter relacional de poder, considerando que não existe apenas uma mulher ou um homem, mas sim, diferentes construções simbólicas de papéis que são flexíveis e mutáveis ao longo do tempo (Silva, 2012).

Tais papéis estão além dessas masculinidades hegemônicas ou mesmo dos discursos heteronormativos. Os conceitos de “Ser Homem” e “ser Mulher” precisam ser discutidos de modo que os jovens atualmente não se sintam oprimidos a seguir padrões que não podem alcançar e entendam que a hierarquia e os papéis sociais a quais estão submetidos não podem ser encarados como estado de natureza fixa, apesar de seguirem códigos pré-determinados, pois como afirma Terry Eagleton:

Regras, como culturas, não são nem puramente aleatórias nem rigidamente determinadas – o que quer dizer que ambas envolvem a ideia de liberdade. Alguém que estivesse inteiramente eximido de convenções culturais não seria mais livre que fosse escravo delas” (Eagleton, 2005).

Os sujeitos históricos, portanto, não são meros fantoches de seus meios sociais, tão pouco a realidade em que estão inseridos é facilmente modificada a partir de vontades individuais. É no coletivo que essas categorias, “ser” e “ambiente”, “cultura” e “natureza” vão se automoldando e introduzindo no mundo um grau de autorreflexividade constante e mutável. Atualmente “[...] O natural, uma palavra que hoje em dia precisa ser compulsivamente colocada entre aspas, é simplesmente o cultural congelado, preso, consagrado, des-historicizado, convertido em senso comum espontâneo ou verdade dada

por certa. [...]” (Eagleton, 2005), logo é preciso pensar a “condição humana” ao invés da “natureza humana”. Essas noções de identidades fixas tornam-se perigosas e reduzem os processos históricos uma vez que impedem a visualizações de relações afetivas dentro de um sistema econômico e esquecem que esse sistema também é político e cultural.

Sobre essa cristalização da questão da identidade, as ciências humanas vêm promovendo um intenso debate. De um lado temos as “velhas identidades”, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social e definiram os papéis de pertencimento ligado às culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e principalmente aos nacionalismos culturais, nessa visão o indivíduo é visto como um sujeito unificado e fechado em si. Na outra ponta da discussão temos uma identidade fragmentada, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e até não resolvida. Nessa perspectiva a moderna teoria queer traz uma quebra com o binarismo de gênero, reafirmando seu rompimento com a heteronormatividade, além de discutir com o próprio padrão homossexual que foi construído, que tende a excluir travestis, drag-queens, transexuais, pansexuais, entre outros. Em outras palavras, a Teoria Queer vem para problematizar o chamado “normal”, levantando questões para se discutir sobre as identidades não binárias, o que foge da relação de sexo biológico com gênero.

Surgida no final da década de 1980, essa teoria já emerge apresentando uma proposta transgressora, uma vez que se apropria do termo Queer - usada para insultar e ofender homossexuais – e o coloca como símbolo da crítica aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e gênero, que terminavam por naturalizar a norma heterossexual. Em outras palavras, o termo queer, que até então era usada para se referir a essas pessoas como “estranhos”, “bizarros”, “anormais”, por não se enquadram na norma heteronormativa, passa a ser ressignificada para afirmar pessoas cujas subjetivações realizam abalos nas estruturas normatizadoras do sujeito. Segundo Richard Miskolci (2009),

Os primeiros teóricos queer rejeitaram a lógica minorizante dos estudos socioantropológicos em favor de uma teoria que questionasse os pressupostos normalizadores que marcavam a Sociologia canônica. A escolha do termo queer para se autodenominar, ou seja, um xingamento que denotava anormalidade, perversão e desvio, servia para destacar o compromisso em desenvolver uma analítica da normalização que, naquele momento, era focada na sexualidade.

Influenciada profundamente pelas teorias Michel Foucault e Jacques Derrida, a teoria Queer construiu um axioma que nos permite pensar basicamente na multiplicidade e na fluidez das identidades sexuais e de gênero mas, para além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder, a educação problematizando as concepções atuais de gênero, sexo, raça e outras categorias que criam identidades sobre as

quais o “sujeito” se localiza.

É na década de 1990 que as noções Queer são consolidadas, tendo em Judith Butler como uma de suas principais pensadoras. Filósofa pós-estruturalista estadunidense, Judith Butler é sem dúvida a mais notória expoente da Teoria Queer e apesar de sua evidente ligação com a teoria feminista e foucaultiana, ela rejeita qualquer definição teórica a respeito, por entender que isso poderia aprisionar e limitar suas reflexões e seus trabalhos. Segundo a autora, a sociedade criou uma “ordem compulsória” que exige a coerência entre o sexo biológico, a identidade de gênero e o prazer sexual, expressamente heterossexual. Para contrapor essa lógica é necessário subverter a ordem, desmontando a obrigatoriedade entre sexo, gênero e desejo sexual, a autora afirma que:

“O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...] tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos.” (Butler, 2010).

Em síntese, a teoria QUEER admite a pluralidade de identidades, de modo que defende a ideia que existem mais que apenas dois gêneros, que o sexo biológico não determina o gênero e que o corpo, assim como o gênero, é construído culturalmente. Além disso, ela problematiza as configurações de como os sujeitos se percebem e veem, biológica e subjetivamente, além das formas de rompimento com as normas de sexualidade e gênero, historicamente construídas.

Assim o Laboratório de Estudos de Gênero IFMA campus Pedreiras (LEGIP), optou por se orientar seguindo tais referenciais teóricos, pois acredita que estes garantem a pluralidade da diversidade, repensam identidades fixas e problematizam de maneira ética as próprias noções de viver e existir em sociedade. Além disso, seus membros confiam que a compreensão dessas visões são essenciais para se repensar a forma como vemos o mundo e, principalmente, tentar, a partir daí, a mudá-lo, pois infelizmente a realidade nos mostra que quanto mais pessoas rompem com as normas de gênero estabelecidas, mais estão suscetíveis a se tornar vítimas de violências.

Dessa forma as violências de gênero também são objetos de estudos do Legip, o termo “Violência de Gênero” começa a ser usado em meados dos anos de 1990 para tratar da violência contra as mulheres, o objetivo era visibilizar que esse tipo de violência é decorrente das condições desiguais entre homens e mulheres. Contudo, violência de gêneros, em suas várias facetas, compreende toda conduta ou ato, baseado no gênero, que cause danos físicos, psicológicos, morais, éticos, seja no âmbito intrafamiliar ou em ambientes públicos. É uma das manifestações de poder presente historicamente na estrutura patriarcal, que utiliza

a violência como instrumento de dominação e exploração para garantir a permanência da estrutura.

Em linhas gerais, ela é um dispositivo das relações de poder, as vítimas desse tipo de violência, são o grupo que é dominado e oprimido por essa estrutura, como mulheres, crianças e todos os demais que não estão de acordo com os padrões instituídos. Mais do que se possa desejar, é a Família a principal instituição em que as violências de gênero são comumente manifestadas, tal fenômeno se dá pois é nela que as organizações dos papéis sociais, são primeiramente construídos. Entretanto, a percepção e a denúncia dessas violências são extremamente complexas, pois além dos laços familiares construídos, o espaço do privado contribui para a ocultação e permanência do silêncio dos envolvidos. Segundo Karen Giffin,

Na medida em que a família é identificada como a principal instituição social que organiza as relações sexuais entre os gêneros, o controle social é visto como atuando diretamente sobre o corpo das mulheres, cuja identidade principal é a de mãe, e cuja sexualidade é socialmente aceita somente na reprodução de filhos legítimos. [...] Apontando para os direitos legais dos maridos sobre suas esposas, inclusive o direito ao controle pela violência física, a família é denunciada como aparelho de guerra, protegida pelo silêncio sobre o que ocorre “entre quatro paredes”: “longe de ser uma proteção para as mulheres, a família nuclear tradicional tem sido um lugar onde a prevalência de abuso de crianças, violência doméstica, e estupro é sistematicamente ocultada e negada” (Segal, 1989: 136) (ver também, Bleier, 1984; Birke, 1986; Goldenberg et al, 1989; Langdon, 1993). A família é agora definida como “um terreno privilegiado para o aprendizado de normas, valores e técnicas de violência” (Prado & Oliveira, 1982: 08). Como explicitam Moreira et al. (1992: 177), “assim considerada, a violência (doméstica) insere-se no plano da ordem, não é desvio” (Giffin, 1994).

A naturalização da violência doméstica segue a ordem de uma ideologia sexista, machista e por vezes e misógina. Essas visões reproduzem um discurso de divisão social do trabalho e de responsabilidade baseadas meramente no sexo biológico, assim as mulheres devem ficar com o trabalho doméstico e a responsabilidade principal de educar os filhos, enquanto o homem possui a função de sustentar e "organizar" a família. Essas estruturas apontadas como naturais e inatas forçam mulheres a assumir posições desiguais de poder, prestígio e até riqueza. A contraposição dessa falsa natureza acarreta em muitos casos manifestações violentas, que podem ocorrer dentro e fora do âmbito doméstico, Não raramente, observa-se mulheres ocupante de cargos políticos, cujo representação é majoritariamente masculina, serem criticadas e desvalorizadas, meramente, por seu gênero, ainda que tal ato seja negado e mascarado por outras justificativas.

A deputada Maria do Rosário (PT-RS) é um exemplo notório dessas atitudes, em novembro de 2019 a deputada realizou boletim de ocorrência na polícia legislativa

denunciando as agressões verbais de militantes do PSL, a deputada **Jandira Feghali** (PCdoB-RJ) descreveu,

Essa ambiência de agressão aos diferentes, de agressão aos deputados de esquerda. Principalmente contra as mulheres, né? Há uma misoginia, há um preconceito. Tudo isso embutido num ambiente de violência que foi crescendo a partir, principalmente da campanha e da eleição do deputado Jair Bolsonaro para a presidência da República" (Mota, 2019).

O julgamento pela vestimenta também é uma das formas preconceituosas comumente utilizadas, sendo inclusive apontado como justificativa de estupros e feminicídios, tornando a vítima culpada por não seguir o padrão moral que é imposto ao seu gênero. Enfim, as formas de agressão são complexas, perversas e apresentam-se de diversas maneiras como ameaças, humilhações, insultos, chantagens, limitações, violência patrimonial (que se apresenta como o controle e privação de bens ou danos à algum objeto de valor que vítima possua), violências moral (quando há acusações, exposição, desvalorização da vítima) e violência sexual (estupros, abusos sexuais, impedir o uso de métodos contraceptivos, etc.), todos esses tipos podem se manifestar antes, durante e fora de relacionamentos com a vítima.

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2013 o Brasil já ocupava o 5º lugar, num ranking de 83 países onde mais se matam mulheres. São 4,8 homicídios por 100 mil mulheres, em que quase 30% dos crimes ocorrem nos domicílios. Além disso, uma pesquisa do DataSenado (2013) revelou que 1 em cada 5 brasileiras assumiu que já foi vítima de violência doméstica e familiar provocada por um homem. Os resultados da Fundação Perseu Abramo, com base em estudo realizado em 2010, também reforçam esses dados – para se ter uma ideia, a cada 2 minutos 5 mulheres são violentamente agredidas (Instituto Maria da Penha).

De acordo com esses dados, é relevante procurar maneiras de quebrar os ciclos de violência contra a mulher, a criação de leis, que assegurem o direito à liberdade de acordo com a Declaração dos Direitos Humanos, se faz importante em uma sociedade marcada pela violência, como a nossa. A Lei N° 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha foi uma conquista árdua das mulheres na luta por seus direitos. A Lei afirma no Art. 2º que:

Toda mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social (Lei N° 11.340/06).

A Lei foi criada no intuito de conceber um atendimento diferenciado e preferencial às mulheres que são vítimas de violência doméstica e/ou intrafamiliar. O nome em questão advém da história de Maria da Penha Maia, que em 1983 sofreu 2 tentativas de feminicídio, a primeira, um tiro que lhe deixou paraplégica; a segunda, uma descarga elétrica durante um

banho. Apenas 19 anos depois, em 2002, seu marido passou 2 anos preso, o que levou a motivações e repercussões para tratar casos como este de maneira mais séria e mais rigorosa. Posterior a essa lei, outras ganharam espaço, com outras motivações, mas com o mesmo caráter de combate a violência contra a mulher, é o caso da Lei Carolina Dieckmann (Lei 12.737/2012) que dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos, a Lei de Feminicídio (Lei 13.104/2015) que busca reduzir o número de homicídios contra mulheres em função de seu gênero, entre outras leis que criminalizam e repudiam atos de violência contra as mulheres.

Contudo, como já apontamos a dicotomia homem X Mulher é muito simplista para resumir o gênero, muito menos focalizar esse conceito apenas as mulheres, pois não somente elas são vítimas de violências baseadas em gênero, mas muitos homens, especialmente meninos, que não expressam o modelo hegemônico de masculinidade são vítimas de infanticídios ou bullying, abuso sexual, agressões físicas, etc., o que pode gerar além de sujeitos reprimidos e traumatizados, outros abusadores.

As violências de gêneros também são postas aos indivíduos cuja identidade de gênero e orientação sexual não serem tradicionais. A LGBTfobia destaca os principais grupos afetados por essas violências. Invisibilizadas, na maior parte das vezes, essas violências só ganham destaque quando os casos de homicídios são denunciados.

Segundo o Ministério dos Direitos Humanos (2018), “compreendemos a expressão LGBTfobia como o conjunto de ansios como ira, nojo, desconforto, receio, horror, desprezo e descaso pelas pessoas que não estão inclusas nas definições rígidas amarrados a heteronormatividade e a dialética binária de gênero”. Ou seja, trata-se de sentimentos negativos relacionados ao “medo” e ao “semelhante” direcionados a gays, lésbicas, travestis, transexuais, bissexuais e qualquer outra orientação que conteste a heteronormatividade. É preciso, portanto, quebrar as normas e apontar as consequências negativas das ideologias reducionistas de natureza, gênero, religião e pseudociência que vêm dominando os cenários socioculturais.

Gênero e sexualidade não são conceitos únicos ou estanques eles devem ser vistos como categorias socialmente e historicamente construídas.

O LEGIP

Imbuído do objetivo de produzir debates e pesquisas na área das relações de gênero, sexualidade, corpo, patriarcalismo, homofobia, machismo, heteronormatividade, teoria Queer, famílias e violências de gênero surgiu o Laboratório de Estudos em Gênero do IFMA

campus Pedreiras e reúne, atualmente 5 docentes e 25 discentes do Instituto Federal do Maranhão no campus Pedreiras.

Criado em maio de 2018 pela professora Mestre Nila Michele Bastos Santos, o Laboratório contou inicialmente com apenas quatro discentes: Felipe Alves, Luana Martins Pereira - ambos do curso Técnico em Eletromecânica na Forma Integrada ao Ensino Médio -, Vitoria Regina Guimarães dos Santos e Manuel Oliveira Da Costa Neto – estes do curso Técnico em Petróleo e Gás na Forma Integrada ao Ensino Médio. Em agosto do mesmo ano o projeto foi aprovado no EDITAL FAPEMA N° 004/2018 – GERAÇÃO CIÊNCIA e contemplado com financiamento para bolsas de Professor Jovem Cientista e Estudantes de Iniciação Científica Júnior, além de fomento para extensão.

Assim, os estudantes buscaram além da pesquisa e produção acadêmica, confeccionar materiais didáticos lúdicos para que as temáticas pesquisadas pudessem ser trabalhadas na educação básica. Sendo essas:

a. Gênero, Raça, Classe e Poder cujo objetivo foi articular as perspectivas de gênero, raça e classe social no estudo dos preconceitos historicamente construídos na sociedade brasileira, o material confeccionado foi fanzines sobre os preconceitos raciais, de gênero e sociais. A pesquisa é realizada pelo estudante Felipe Alves.

b. Violências de Gêneros, analisa a diversidade e a propagação das Violências de Gêneros, evidenciando os casos da cidade de Pedreiras Maranhão; o material confeccionado foi um “mapa da violência” da região, apresentando dados mais atuais para ser distribuído nas escolas públicas da região do médio Mearim. A pesquisa é realizada pelo estudante Manuel Oliveira Da Costa Neto.

c. Patriarcalismo, Heteronormatividades e diversidades sexuais que buscou analisar a construção histórica do Patriarcalismo e da heteronormatividade na sociedade brasileira, centrando-se principalmente no entendimento desses conceitos. O material confeccionado foi uma cartilha explicativas sobre diversidades sexuais e gênero. A pesquisa foi realizada pela estudante Vitoria Regina Guimarães dos Santos.



Figura 2. Capa (costas e Frente) Da Cartilha – autoria de Vitoria Regina Guimarães dos Santos.

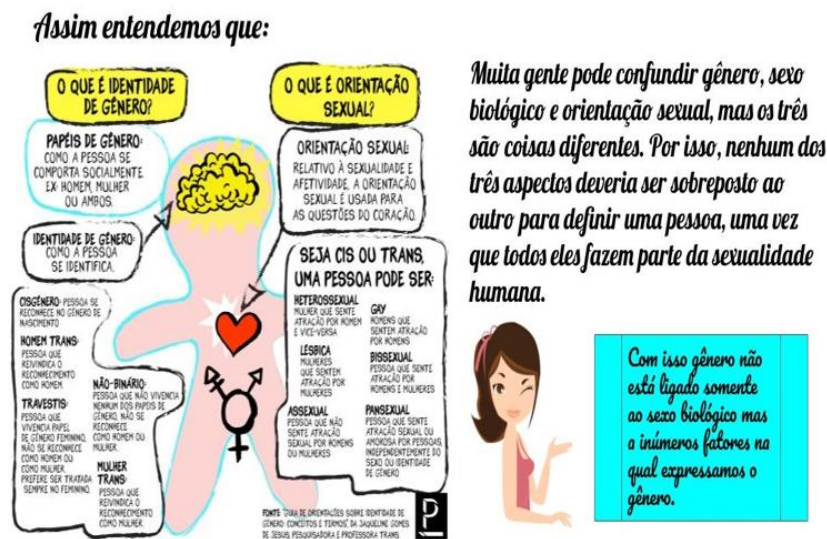


Figura 3. Págs. 07 e 08 da Cartilha - autoria de Vitoria Regina Guimarães dos Santos. Fonte: dos Santos.

d. Corpo, Feminismo, Queer e outras teorias: este estudo foca-se nas chamadas “ondas do feminismo” e a sua relação com o estudo dos corpos, mostrando a diversidade de pensamentos e estudos de diversas teóricas feministas, desde Simone de Beauvoir à Judith Butler. O material confeccionado foi uma série de Cards contendo, além de desenhos autorais da bolsista Luana Martins Pereira, citações dos textos lidos.



Figura 4. Cards 1 e 2 sobre: “QUEM TEM MEDO DO FEMINISMO NEGRO?”. Fonte: Pereira.

Os trabalhos foram apresentados em seminários e simpósios estaduais e nacionais, os estudantes também promoveram palestras no instituto Federal e campanhas educativas nas redes sociais, foi criada a conta [@legip.ifma](https://www.instagram.com/legip.ifma) na rede social Instagram, tornando-se um dos principais meios de divulgação virtual do laboratório.

Todo esse conjunto de ações permitiu a ampliação do laboratório que em seu segundo ano triplicou o número de participantes docentes. Somando-se às pesquisas em andamento (financiadas pela Fapema) novas pesquisas foram iniciadas, sendo quatro financiada pela CNPq em parceria à PRPGI do IFMA e duas em voluntariado. No mesmo ano o LEGIP comprometeu-se publicamente com aos objetivos globais nº 05 e 5.1 da Agenda 2030 que profere: “Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” e “acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte”

Em seu terceiro ano de existência (2020), o laboratório se expandiu e mesmo sem os financiamentos anteriores, consta com 12 pesquisas em andamento, 1 grupo de estudos com reuniões mensais, uma página ativa na rede social Instagram, um projeto de palestras para educação básica, além de atualmente organizar seus primeiros intentos nas artes plásticas, com intervenções nos espaços escolares e urbanos, através de confecções de painéis e pinturas de murais nas temáticas trabalhadas pelo laboratório.

METODOLOGIAS APLICADAS

Por se tratar de um Laboratório de estudos e representar um espaço de debates e contestações não há como estipular uma única linha de conhecimento ou metodologia, o mais apropriado seria falar em epistemologias e metodologias, no plural, uma vez que não há uma só forma de produção do conhecimento, mas sim várias, a partir de diferentes teorias. O que priorizamos, no entanto, é que toda produção realizada no laboratório seja para a busca da equidade e alteridade entre os indivíduos sociais, de modo que teorias que contradigam esses ideais são analisadas com fim de contextualizações históricas ou a serem questionadas e refutadas, mas jamais seguidas.

As pesquisas até agora desenvolvidas também possuem características diversas, há estudos históricos que trabalham diretamente com documentações do século XVIII e XIX, de modo que os métodos da pesquisa histórica são seus métier, até trabalhos antropológicos que exigem a pesquisa de campo com entrevistas e questionários semiestruturados. As abordagens das pesquisas podem possuir tanto caráter quantitativo, quanto qualitativo, embora este último tenha sido priorizado, até agora. A pesquisa bibliográfica, no entanto, é uma exigência para todos. É importante ressaltar que a exceção dos cinco docentes que atualmente compõem o laboratório, todos os demais pesquisadores são jovens estudantes de Cursos Técnicos associados ao Ensino Médio e que não recebem créditos extras por sua participação no LEGIP, todas as pesquisas em andamento possuem orientadores pós-graduados.

De maneira didática e sequencial, os membros participam de reuniões mensais na sala do NEABI, nas quais são levantados e debatidos referenciais teóricos sobre as temáticas, sendo expostas por discentes, docentes ou convidados. Os membros bolsistas, ou que possuem pesquisas voluntárias, participam de reuniões privadas com seus respectivos orientadores. Mensalmente, as quintas-feiras, promove-se o projeto “quintas de categorias”, que consistem em rodas de debates curtos sobre as temáticas do laboratório no intervalo de aulas do campus. A administração da rede social do Legip é realizada em sistema de rodízio entre os membros e as campanhas virtuais seguem um cronograma mensal para abordar temas como o preconceito étnico-racial, de gênero, homofobia, Violências contra a Mulher e outras violências de gêneros. As intervenções artísticas seguem um planejamento mais volátil, uma vez que dependem de patrocínio para a aquisição de materiais e permissões institucionais ou públicas para a utilização dos espaços e muros.

Os resultados parciais, obtidos ao final de cada semestre, são compilados para apresentações em modalidade de painel e comunicações orais nos eventos realizados pelo NEABI do campus Pedreiras, além disso os estudantes membros do LEGIP se comprometem a apresentar suas produções em Simpósios e Congressos, afins com a temática, em outros campi ou instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aos poucos o LEGIP vem se consolidando como uma importante voz na comunidade escolar, na cidade em que se localiza e em suas adjacências. Espera-se com isso contribuir para a desconstrução de padrões estereotipados e preconceituosos sobre gênero e sexualidade culturalmente construídos e que ainda são reproduzidos nas escolas brasileiras. Para tanto busca-se divulgar os resultados de nossos estudos e pesquisas tanto em artigos apresentados em eventos acadêmicos, quanto em textos simples e didáticos voltados para educação básica, de modo que cada vez mais adolescentes sintam-se capazes de construir sua identidade de forma livre e desoprimida, aceitando suas especificidades.

Acredita-se que o LEGIP possa demonstrar que é nas relações de poder que as desigualdades são criadas, sendo frutos de uma construção social e não natural. Desse modo confia-se que ao exaltar as multiplicidades e diversidade, sejamos capazes de aceitar as diferenças e combater os preconceitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. *LEI N° 11.340 DE 7 DE AGOSTO DE 2006*, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm
- Brasil. *LEI N° 13.104, DE 9 DE MARÇO DE 2015*. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm
- Brasil. *LEI N° 12.737, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2012*. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112737.htm
- Butler J (2010). *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 288p.
- Deepask (2020). *Assassinatos de mulheres: Veja número e taxa de homicídios por cidade do Brasil - PEDREIRAS, MA*. Disponível em: <http://www.deepask.com/goes?page=pedreiras/MA-Assassinatos-de-mulheres:-Veja-o-numero-e-a-taxa-de-homicidios-da-populacao-feminina-do-seu-municipio>
- Eagleton T (2005). *A ideia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP. 204p.


- Giffin K (1994). Violência de Gênero, Sexualidade e Saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 10 (s.1): 146-155.
- IMP - Instituto Maria da Penha. *Mitos da violência doméstica*. Disponível em <http://www.institutomariadapenha.org.br>
- Ministério dos Direitos Humanos (2018), *Manual orientador sobre diversidade*. Brasil. 89p. Disponível em: <http://www.dedihc.pr.gov.br/arquivos/File/2018/ManualLGBTDIGITALmdh.pdf>
- Miskolci R (2009). A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, 21: 150-182.
- Mota E (2019). “Tenho sofrido agressão política”, diz Maria do Rosário; veja denúncia. *Congresso em foco: respeitamos a diferença*, 20: 23:35.
- Scott J (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 2 (v. 20): 71-99.
- Silva Cda (2012). A Desigualdade imposta pelos papéis de Homem e Mulher: Uma Possibilidade de Construção da Igualdade de Gênero. *Revista Direito em Foco*, 5: 9.

Refletindo conceitos, atitudes e procedimentos contra a poluição sonora: uma atitude sonora saudável ou ‘liberdade’ na escola?

Recebido em: 25/04/2020

Izaías Geraldo de Andrade^{1*}

Aceito em: 30/04/2020

 10.46420/9786599064180cap11

INTRODUÇÃO

Nosso trabalho busca refletir acerca da necessidade de experiência sobre o uso de projetos, focados na poluição sonora suas causas e efeitos no ambiente escolar. Objetivamos construir um processo de reflexão crítica da comunidade escolar, professores, funcionários, pais e em especial sujeitos do ensino-aprendizagem na busca de desenvolver uma análise sobre as causas e consequências da poluição sonora no contexto global e local. Com o intuito de traçar formas de enfrentamento desse mal na sociedade e na escola, procurando descobrir os benefícios desse enfrentamento e buscando um comportamento característico de um ambiente sonoramente saudável na comunidade e na escola.

Por ser um foco não muito explorado em projetos ambientais na escola, propomos diversos objetivos específicos e suas metas subsequentes como exemplos aconselháveis. Objetivos específicos: levantar as possíveis causas da poluição sonora no contexto global e local, especificamente nas redondezas e dentro da escola; identificar as consequências de um ambiente sonoro poluído e suas possíveis relações com alguns episódios do cotidiano escolar; analisar as posturas comportamentais que causam poluição sonora no mundo e na escola; descobrir formas de combater a poluição sonora na comunidade e no ambiente escolar, em busca da produção de conhecimento e uma melhor qualidade de vida; traçar estratégias conjuntas para produzir um ambiente escolar sonoramente sadio; conscientizar e conscientizarmo-nos dos comportamentos egocêntricos causadores de qualidade de ambiente sonoro nocivo e da responsabilidade de cada um na resolução desse problema.

¹ Doutorando de Ciências da Religião, Universidade Católica de Pernambuco.

* Autor correspondente: izaiastrandrade@yahoo.com.br.

Tudo isso são possíveis ações na construção de caminhos interessantes quanto ao produzir estratégias de ação de intervenções pertinentes.

Quanto as nossas metas: informar o conceito de poluição sonora, suas causas e consequências; incentivar funcionários formadores para um engajamento constante no combate à poluição sonora; produzir conhecimento objetivando a permanência das informações pertinentes a um ambiente sonoramente saudável; contribuir para conscientização sobre a poluição sonora; adicionar material bibliográfico que possa informar, educar, prevenir e combater a poluição sonora. As metas que se buscam devem ser concretizadas sempre dentro do conceito da ‘Zona de desenvolvimento’ na qual as ações são fruto de uma coletividade solidária que atua no nível do desenvolvimento individual e coletivo simultaneamente.

Para responder nosso problema de pesquisa: como a poluição sonora dentro da escola afeta a saúde da comunidade escolar? Para responder nossa pergunta de pesquisa, pensamos que o barulho em excesso contribui para inúmeros problemas de saúde dentro da comunidade escolar. E que a minimização do barulho no ambiente escolar, poderá contribuir para um menor adoecimento entre os membros da comunidade escolar, em especial aluno e professor. Mesmo porque grandes partes das comorbidades que atacam os profissionais em ação no magistério são desenvolvidas silenciosamente no ambiente de seu labor.

Nossa metodologia abordará uma reflexão teórico-metodológica ligada à produção e disseminação crítica dos conteúdos, aproximando-se do sócio-intercionismo, alinhada com as propostas de ensino previstas pela LDB e PCNs, procura incentivar o protagonismo juvenil, ao mesmo tempo, que envolve todos os agentes da comunidade escolar no processo de ensino-aprendizagem. Proporemos que um projeto de intervenção seja dividido em três momentos onde o sucesso de cada um deva contribuir com o sucesso do subsequente. Levantamentos coletivos dos materiais teóricos sobre o assunto; abertura do projeto, proporcionado a toda comunidade escolar uma palestra, com o auxílio de audiovisual e ministrada por um membro/técnico do Ministério Público especializado em Gestão Ambiental; realização de reunião pedagógica com os profissionais docentes da escola para discutir-se as atividades possíveis, adequações e contribuições dos educadores. Produção de uma ação em conjunto com os alunos, direcionados pelos professores e equipe pedagógica, para produzir-se material de “Propaganda” e conscientização a cerca da poluição sonora, a ser distribuído em um segundo momento; Culminando com uma gincana que deverá ser organizada, divulgada e acionada desde o começo das atividades propostas até o fechamento do projeto.

Além da proposta teórico-metodológica explicitada acima, lembramos que todo processo será feito a partir de autores como Freire (2011), Vygotsky (1989), Morin (2011) similares, que vislumbram com projetos dos quais os alunos são tratados como agentes ativos capazes de não só absorver conhecimento, mas produzi-lo e transformar a sociedade em uma escala proporcional ao seu interagir. Procurando contribuir de forma efetiva para a melhora na sociedade e na escola, através da conscientização do uso adequado dos artefatos e órgãos sonoros, da compreensão de conceitos teóricos sobre sonoridade e das consequências do mau uso destes, para a saúde da sociedade e em especial do professor.

Tal projeto é proposto para os anos iniciais do ensino fundamental I e II, podendo ser utilizado em qualquer dos níveis de ensino, ao adequar os níveis de conteúdos a serem problematizados no processo ensino-aprendizagem. Os objetivos e recursos utilizados serão os mesmos:

No caso dos recursos podemos utilizar: humanos, materiais, financeiros, que podem vir do Ministérios Públicos, equipe gestora e pedagógica da escola, quanto aos materiais e financeiros são parte do próprio trabalho pedagógico proposto pelas duas entidades. Material de divulgação do Ministério Público, papel ofício A4, cartolina, lápis de cores, canetas, lápis grafite, pilotos permanentes e de quadro branco, tinta guache, papel 40 quilos e outros, pesquisas: na internet, livros, laboratório de informática e biblioteca com suas infra-estruturas, cadernos pequenos para anotações. Como observado os recursos utilizados estão majoritariamente no cotidiano da escola e para completar esses recursos pediríamos ajuda a alguma instituição fora do âmbito escolar, mas, dentro do contexto da comunidade educacional local, que desenvolve recursos, humanos e materiais, para o mesmo fim que a escola se propõe. Contribuindo nos âmbitos científico, social e educacional de uma sociedade mais consciente de seu papel no equilíbrio ambiental, em uma educação emancipada e saudável para toda a comunidade escolar.

Prevemos que o projeto pode durar meses e chegando a um ano letivo, dessa forma abrangerá todo um tempo culminando com o encerramento das aulas, produzindo assim, uma vivência consistente do tema abordado e até observando uma mudança no comportamento dos agentes envolvidos.

CONCEITUANDO A POLUIÇÃO E EM ESPECIAL A POLUIÇÃO SONORA

O homem e a natureza, conceito, atitudes e procedimentos:

“Era uma vez uma floresta muito calma, com muitos animais, aves, coqueiros, plantas ainda nascendo e um céu muito lindo com pássaros a voar. De repente, uma máquina apareceu... Depois uma coisa muito feia desceu da máquina: era um homem que agredia...?” Abreu (1999)

O fenômeno de poluição ambiental ocorre em vários ambientes, nas grandes e pequenas cidades. Ele se alastra e acontece em todos os lugares, mas iremos nos ater, especificamente, às que tem ocorrido nas escolas públicas da Região Metropolitana do Recife. A poluição sonora não é muito combatida, por que na maioria das vezes é causado pelo sujeito comum.

Poluição é, segundo a Constituição Federal, BRASIL, LEI FEDERAL n° 6.938, de 31 de agosto de 1981, Política Nacional do Meio Ambiente. Art. 3°, III.:

Degradação da qualidade ambiental resultante de atividades que direta ou indiretamente: a) prejudiquem a saúde, a segurança e o bem estar da população; b) criem condições adversas às atividades sociais e econômicas; c) afetem desfavoravelmente a biota; d) afetem as condições estéticas ou sanitárias do meio ambiente; e) lancem matérias ou energia em desacordo com os padrões ambientais estabelecidos.

Que constitui o vocabulário jurídico, e norteia todo o trabalho de regularização e normatização das atividades sociais e econômicas. Poluição seria, então, toda e qualquer alteração negativa, resultante da atividade humana, prejudicando assim, o equilíbrio das forças atuantes no ecossistema. Podem ser de diferentes tipologias, matérias e produzir diversos efeitos prejudiciais à saúde física e social do indivíduo humano e dos seres da natureza, (plantas, animais, solo, água e ar).

As mais combatidas são as que de alguma forma deixam resíduos aparentes, como as causadas pelos lixos domésticos e industriais, na água por diferentes agentes contaminantes, no ar pelas partículas leves que se dissipam no ar. Já que tais tipos de poluição causam impactos ambientais mais aparentes desorganizando a curto prazo, uma cadeia de recursos que podem comprometer o sistema econômico e social imediatamente. Segundo o IBGE²:

A sétima edição da Pesquisa de Informações Municipais (Munic), que investigou, além da gestão pública, os temas meio ambiente, transporte e habitação, revela que, em 2008, 5.040 municípios brasileiros (90,6%) informaram a ocorrência frequente e impactante de alguma alteração ambiental, sendo queimadas, desmatamento e assoreamento de corpos d'água as mais citadas. Apesar disso, apenas pouco mais de 1/3 dos municípios dispõe de recursos financeiros específicos para viabilizar ações da esfera ambiental e menos de 1 em cada 5 prefeituras tem uma estrutura adequada para lidar com os problemas nessa área ... mais de 90% dos municípios brasileiros enfrentam problemas ambientais. Entre os mais relatados, estão queimadas, desmatamentos e assoreamento de rios.

Na maioria dos estudos sobre impactos ambientais, poluição ambiental, o foco de estudo é justamente as causas e os efeitos decorrentes de ações humanas que impactam de forma visível terra, água, ar e mata.

As menos combatidas são as visual, causadas por fatores antiestéticos no ambiente e sonora, causadas por ruídos que perturbam a qualidade de vida das pessoas. Pelo contrário a

² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

poluição sonora tem um efeito, em longo prazo e seu combate muitas vezes se resume a proteção com EPEI³, diminuição de ruídos em determinadas horas nas áreas domiciliares, produção de equipamentos com controle de decibéis. Muito pouco se cogita os problemas causados por tal poluição e as ações de combate não chegam a população em geral. Por isso, neste trabalho, a nossa preocupação é justamente com este último tipo de poluição.

Poluições sonoras e seus agentes

Hoje, em todos os lugares do mundo, a paisagem sonora está mudando. Os sons estão se multiplicando ainda mais rapidamente do que as pessoas, à medida que nos rodeamos com mais e mais dispositivos mecânicos. Isso está produzindo um ambiente mais barulhento e há crescentes evidências de que a civilização moderna pode estar se ensurdecendo com ruídos (Schelfer, 1990).

Segundo Brasileiro, (2012), resoluções do CONAMA⁴ em sua maioria estariam ligadas à emissão de ruídos, que dizem respeito aos produzidos por veículos. Enquanto a Resolução nº 01, de 1990, instrumentaliza os padrões, critérios e diretrizes sobre a emissão de ruídos em geral, comumente emitidos por quaisquer atividades industriais, comerciais, sociais ou recreativas, inclusive de propaganda política, a Resolução direciona a emissão de ruídos, em níveis aceitáveis e não prejudicial a saúde e o sossego público, e, devem se limitar aos considerados aceitáveis pela ABNT⁵.

É importante lembrar que a poluição sonora assim como a poluição por resíduos sólidos e a visual, é extremamente danosa a saúde física e mental dos seres humanos, além do mais, é um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem e a construção do conhecimento seja fora, ou dentro da escola.

Sobre sua relação com a saúde.

A poluição sonora é um grave e crescente problema de saúde pública, que exige atenção especial dos poderes públicos constituídos, sendo considerada um dos maiores problemas ambientais do mundo moderno e forte coadjuvante do aumento da depressão e outras severas doenças (CAOP/PE, 2010).

Sobre tal tema a OMS⁶ diz:

Exposição por períodos prolongados de sons e ruídos a partir de 55 decibéis pode provocar danos muitas vezes irreversíveis à audição humana. Além de prejuízos físicos, a exposição continuada a barulhos prolongados provoca irritabilidade, distúrbios de sono, perda de produtividade, dificuldade de aprendizado em crianças, entre outros problemas de ordem psíquica.

³ Equipamentos de proteção individual, que são obrigatórios na indústria.

⁴ Conselho Nacional de Meio Ambiente.

⁵ Associação Brasileira de Normas Técnicas.

⁶ Organização Mundial de Saúde.

Ao observarmos tais conceitos e explicações sobre a poluição sonora, percebemos como nosso caminho encontra-se ainda permeado de dificuldades invisíveis, e que o caminho da educação é o primeiro a trilhar o ‘vir a ser’ que leva ao futuro. A cóclea, que é órgão do ouvido interno, pode ser lesionada por sons excessivos. É um tipo de lesão que até hoje é irreversível, porque causa desorganização nos neurônios que transmitem a informação auditiva ao cérebro, gerando zumbido. Além das comorbidades decorrentes do estresse, próprio da profissão de professor, dos problemas apontados pela OMS causados pela poluição sonora, há ainda outro agravante nessa equação, o barulho em sala de aula ou nas proximidades. Em longo prazo, o esforço excessivo causado nas cordas vocais para se fazerem entendidos, a voz do professor, seu principal instrumento como profissional, em muitos casos, é afetado.

Segundo Lopes e Fusinato (2020)

Numa sala ruidosa, o professor tende a superar os ruídos competitivos elevando a intensidade da voz. Isso caracteriza o “Efeito Lombard”, que corresponde a essa tendência onde quem fala mantém constante relação entre o nível de sua fala e o ruído, Apud (Dreossi, 2004). A sobrecarga no aparelho fonador do professor pode, muitas vezes, desencadear alterações nas pregas vocais, tais como edemas, nódulos, fendas, pólipos e outros.

Tais doenças do trabalho tiram por ano quantidade absurdas de professores das salas de aula. Pesquisa realizada no Brasil Codo, (1999) citada por Guillo e Silva (2015)

Os problemas com a voz foram apontados como a terceira doença que mais acomete os professores pesquisados (55%). A voz, como instrumento essencial do trabalho do professor, merece atenção e cuidado para que a mesma dê condições ao profissional de exercer seu trabalho de maneira eficaz. Esse problema pode ser agravado por diversos fatores como jornada de trabalho extensiva, acarretando o uso da voz por muitas horas seguidas; excesso de alunos em sala de aula, fazendo-o aumentar a intensidade de sua voz para ser ouvido; condições físicas de trabalho inadequadas, como salas de aula mal projetadas, com problemas de acústica e ruído externo e interno.

Para a readaptação, que é a recolocação do professor em outra função quando se verifica alteração em sua capacidade de trabalho, por conta de alterações do estado de saúde física e/ou mental, comprovada pela Secretaria da Educação.

Lopes e Fusinato

Por outro lado, segundo apud Dreossi, os alunos também despendem grande energia para manter a atenção, pois lidam com o opositor invisível, o ruído, o que pode resultar em baixo rendimento escolar. Algumas moléstias oriundas do ruído são pouco conhecidas, contribuindo para um aprendizado deficiente (2020).

Assim, podemos ver que a poluição sonora ataca em muito a saúde social e individual, produzindo série de efeitos negativos, capazes de dificultar o aprendizado em vários de seus aspectos, seja referente a atenção do aluno na sala, seja as condições de saúde do professor

e do aluno, seja em condição as interações sócio-educacionais na escola e sociedade. Ao transportarmos-nos à floresta descrita por Igor de Abreu, podemos sentir, prever que em uma floresta como esta seria possível, bom e agradável estudar e aprender, acontece que o inverso dessa floresta tem sido o cotidiano das escolas públicas estaduais em Pernambuco por exemplo.

A POLUIÇÃO SONORA E A EDUCAÇÃO CO-HABITAM NA SOCIEDADE/ESCOLA

O conhecimento como instrumento de mudança social

Por sermos membros da escola nós decidimos propor esta reflexão aos membros da comunidade escolar: professores e funcionários para o benefício de todos em especial dos estudantes por estarem em processo de desenvolvimento cognitivo e intelectual. Objetivamos conscientizar e dotar o aluno de conhecimentos que o levem a refletir de forma crítica sobre o seu papel de cidadão no mundo, no país, na região, no Estado, na cidade, no bairro e na escola próximo onde moram e estudam. No livro Oficinas Culturais que faz parte do material do Curso de Biblioteca⁷ logo na apresentação (Pimentel, 2009) afirma, “Você trabalhador em educação, tem a oportunidade de fazer a diferença, estimulando, cuidando e preservando a imagem de sua escola, da cidade onde vive e, por extensão natural, a imagem do Brasil de hoje e do futuro”. Desenvolver no estudante/aluno uma perspectiva auto-crítica de sujeito transformador no/do mundo é uma das propostas de Edgar Morin. Fornecer conhecimento sobre a poluição sonora, levando o aluno/estudante a assumir uma postura protagonista na produção/construção da qualidade de sua vida e dos seus pares, bem como criar condições propícias e saudáveis para a construção do processo ensino-aprendizagem e conhecimentos significativos.

O conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta *ready made*, que pode ser utilizada sem que sua natureza seja examinada. Da mesma forma, o conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana (Morin, 2011).

Para se alcançar tais objetivos deveríamos recorrer aos métodos socioconstrutivistas, interacionistas e procedimentos multi e transdisciplinares que possibilitam apropriação significativa de aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal como visam a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Vaz (2008), cita Fazenda (1995) e diz: O projeto interdisciplinar é a busca da compreensão do todo. "Fazer pesquisa significa numa perspectiva interdisciplinar a busca da construção coletiva de um conhecimento". Enfim,

⁷ Formação continuada EAD do Ministério da Educação.

procederemos com o intuito de produzir uma escola melhor, sujeitos atuantes e com ambiente propício para a construção do conhecimento de toda comunidade escolar.

O som, a escola, a liberdade e o conhecimento

A escola é um lugar lotado de som, muitas vezes indistintos, que podem chegar ao nível de poluição sonora. Seja por causa das vozes e gritos dos alunos, pelos barulhos causados por máquinas e equipamentos, e ou por sons externos ao ambiente escolar. Fato é que tais problemas afetam a saúde dos profissionais de educação, dos alunos e a qualidade do ensino na escola.

Vamos destacar principalmente a questão dos ruídos causados pela indisciplina dos alunos da escola pública. Segundo estudos internacionais da OCDE⁸, no Brasil 20% do tempo de aula é perdido pelo professor acalmando os alunos e colocando a classe em ordem para poder ensinar. Entre gritos, conversas e brigas nos primeiros minutos de uma aula são verdadeiros caos para ser organizado, antes de se partir para a aula em si. O estudo que foi feito em 2013, com aluno do ensino fundamental II e médio, demonstra que um dia por semana é perdido para a falta de educação familiar no Brasil, enquanto a média mundial de tempo perdido é de 13%.

A análise global sobre o tema da poluição tem mobilizado o mundo dos cidadãos ativistas, dos cientistas e dos governos, em muitos anos de protestos, debates e ações, bastantes progressos foram feitos, no entanto existe muito a se fazer. Vejamos:

Embora exista legislação específica que regula os limites de emissão de ruídos e estabelece medidas de proteção para a coletividade dos efeitos danosos da poluição sonora, o que se constata é que os níveis de ruído, existentes nas mais diversas atividades cotidianas, estão acima de todos os valores determinados pelas legislações, tanto a nível nacional como internacional. A conscientização do problema por parte da população, aliada a outras medidas de prevenção, seria uma valiosa contribuição para redução do ruído urbano (Almeida 1999).

Um dos frutos dos debates é que a melhoria das condições ambientais também passa pela conscientização, engajamento, ação e atitudes dos próprios cidadãos. Assim boa parte da responsabilidade em relação à poluição passa para os cidadãos que devem ajudar na promoção de uma cultura de qualidade de vida, onde os indivíduos devem cobrar dos administradores coleta seletiva de resíduos sólido e ao mesmo tempo possibilitar, viabilizar que ela seja feita, por exemplo. No caso da poluição sonora a questão é mais ainda de educação e cidadania, pois ao mesmo tempo em que se precisa ter educação para não poluir

⁸ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

o ambiente é preciso questionar outros poluidores e denunciar tal fato se for preciso. Nesse sentido a legislação afirma:

Os dispositivos são de um alcance bastante abrangente e, no que toca a poluição sonora, inclui a proteção da qualidade dos sons que nos alcançam a todos, compreendendo o direito das pessoas, sejam elas trabalhadoras ou não, de não serem atingidos com sons ou ruídos perturbadores, pois isso também é condição para um meio ambiente ecologicamente equilibrado e à sadia qualidade de vida (MP/PE,2010).

Todos nós estamos inseridos no contexto da poluição sonora, tanto as instituições são vítima do barulho dos automóveis que é uma característica da circunvizinhança dessas escolas urbanas, como também dentro do seu espaço tem-se aviltado esse tipo de poluição que na escola é resultado do comportamento estranho à saúde sonora, dos adolescentes, estudantes dessas U.Es. No caso externo aos governos, as empresas tem procurado regular cada vez mais a emissão de ruídos, através do aperfeiçoamento dos automóveis por exemplo. E dentro da escola o que fazer?

Na Sociedade Pernambucana, por exemplo, o MP-PE⁹ tem agido de forma exemplar, atuando nas casas de shows que operam de forma inadequada transgredindo as leis da poluição sonora, bem como, individualmente o MP-PE tem trabalhado no sentido de coibir os abusos dos cidadãos menos conscientizados. E dentro da escola, quem, e como combater a poluição sonora?

O fato está posto, o barulho em algumas salas de aulas e nos corredores deteriora a qualidade do conhecimento produzido e degrada qualidade de vida de alunos/estudantes e professores. Alguns fecham a porta da sala, outros fecham a mente. Uma intervenção pedagógica faz-se urgente, pois além de tudo a comunidade escolar também se encontra nesse contexto. Dessa forma situacional, surge a necessidade urgente de intervir na realidade escolar propondo um projeto pedagógico que produza ou busque produzir uma realidade diferente da que está configurada. Esse mecanismo pedagógico está previsto pelo PPP nas escolas públicas. Sobre projetos vejamos o que diz o PROINFO:

O Projeto não é apenas um plano de trabalho ou um conjunto de atividades organizadas. ... São esboços, linhas ainda não definitivas, uma espécie de convite a pensarmos juntos – professores, educadores, alunos e pais – nesta magnífica tarefa de construir um futuro melhor para todos! (Almeida Junior, 2000).

As perspectivas educacionais denominadas sócio-construtivismo e interacionismo, bem como a metodologia da pedagogia de projetos, são recursos educacionais que servem ao propósito da escola de educação significativa e de qualidade, bem como possibilita o

⁹ Ministério Público de Pernambuco.

cumprimento das perspectivas previstas pela LDB e PCNs sobre a construção de aprendizagem conceituais, atitudinais e procedimentais, essas aprendizagens por sua vez ao se realizarem no aluno, torna-o um protagonista, um defensor de um ambiente, sonoramente saudável e conseqüentemente favorável às atividades que devem ser desenvolvidas pela comunidade escolar de acordo com as concepções exigidas, ensinadas e propostas pelos cursos de políticas públicas, ora oferecido pela Secretarias de Educação dos Estados através do EAD e outros mecanismos de formação continuada.

Voz humana qualidade de vida na escola: Valores em decibéis produzidos no ambiente

Lopes e Fusinato (2020) em pesquisa produzida em uma escola de São Paulo destaca as seguintes respostas a seu trabalho de pesquisa sobre poluição sonora na visão dos alunos.

Ao perguntar quais seriam para eles (aluno) fontes de ruídos que atrapalham o bom andamento das aulas, se eles já deixaram de se concentrar nas explicações do(a) professor(a) devido à interferência de outros sons; se o aluno tem costume de ouvir música pelo MP3 (ou outro) diariamente e por quanto tempo; se compartilha fones de ouvido com outra pessoa; em que nível de sonoridade o entrevistado costuma escutar essa música; se escuta música em ambientes ruidosos; se ele se incomoda com que tipo de sons; se já tinha ouvido falar em problemas auditivos advindos do 7 modo que se escuta a música; se ele assiste TV com volume exagerado e se tem dificuldade em ouvir ao telefone Lopes e Fusinato (2020).

Segundo as pesquisadoras todas as respostas foram consideradas e os percentuais obtidos foram: “Poluição sonora [Poluição sonora: Gritos=103 (85,12%); Trânsito =12 (9,92%); Música=4 (3,31%); MP3 = 2 (1,65%)]”, Lopes e Fusinato (2020). Na mesma pesquisa os alunos tipificaram os barulhos que segundo eles, atrapalharam em sala de aula, “barulho externo = 60 (53,57%); conversas em sala = 36 (32,14%); ventilador =10 (8,93%); MP3 = 6 (5,36%)”, Lopes e Fusinato (2020). Observa-se que os barulhos mais citados, como ruídos que incomodam e atrapalham as atividades desenvolvidas em sala de aula, são ruído externo e as conversas na sala de aula.

Os estudos sobre a construção, propagação e transmissão, a acústica, define que há uma relação do ruído quanto ao nível de pressão sonora, em determinar a faixa de frequência percebida pela orelha humana. Segundo Carmo (1999), “Do ponto de vista audiológico, a acústica pode ser estudada em dois aspectos: acústica física e acústica fisiológica ou psicoacústica”. A divisão destes aspectos se concretiza para efeito de estudo. Segundo Menegotto e Couto (1998), a acústica física é a geração, transmissão e recepção de uma energia na forma de ondas vibracionais na matéria. Seria a explicação dos fenômenos físicos

que determinam a existência de som ou não, o estudo da energia que se propaga em ondas formando o som, ruído ou sensação. Segundo Carmo (1999), “um distúrbio vibracional é interpretado como som quando sua frequência atinge uma faixa de 20 a 20.000 Hz em uma intensidade capaz de produzir uma sensação auditiva”, caracterizando-se como um processo físico de transmissão e recepção.

Em Russo (1993), citada por Carmo (1999), define que no caso da Psicoacústica ou Acústica Fisiológica, trata-se dos “atributos da sensação do indivíduo para frequência “pitch¹⁰”, para intensidade “loudness¹¹” e, ainda, com os julgamentos ou impressões individuais, em relação a ruído, sons musicais, vozes humanas, entre outros”, Carmo (1999).

Depois de observarmos estes importantes aspectos da propagação do som, voltemos a nossa realidade de sala aulas com quarenta a quarenta e cinco alunos por turma, dispostos em salas de aulas geminadas e em corredores que as ligam ao outros compartimentos da escola e entre si, e, em nosso caso um pavimento sobre o outro, em uma zona de grande circulação de veículos, tal preocupação se justifica.

UMA INTERVENÇÃO NA ESCOLA

Nossa pretensão de trabalho

Os monitoramentos devem ser feitos a partir de reuniões mensais com os alunos representantes de turma, em um modelo discursivo de debate de ideias e proposições com os coordenadores, docentes e outros. Outro momento de monitoramento e avaliação do desenvolvimento de projetos deve ser feito a partir de reuniões com os professores no intervalo de cada bimestre, onde poderão ser feitas novas propostas de ajustes. Uma avaliação final precisa ser feita ao final do projeto (coincide com final do semestre), quando será julgado de acordo com seus efeitos parciais e final, podendo ser proposto seu aperfeiçoamento e reedição ou sua extinção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a Constituição Brasileira é uma das mais modernas do mundo, prevendo a liberdade dos cidadãos, porém a palavra liberdade na Constituição não tem o mesmo sentido que em um dicionário comum, nas ciências jurídicas a liberdade está condicionada à convivência saudável entre os membros da sociedade, e a teoria que diz: “a liberdade de um indivíduo termina onde a de outro começa” Constituição Federal (1988).

¹⁰ Referente ao timbre do som.

¹¹ Referente a altura do som.

Assim se tem liberdade para falar e até gritar, desde que não se esteja tirando a liberdade do outro de ouvir o que lhe é “conveniente”, dessa forma a poluição sonora é uma das formas mais complexas e ao mesmo tempo fácil de ferir a liberdade alheia. O pior é que a “cultura do brasileiro” não leva em conta essa complexidade e facilidade de ferir a liberdade do outro. Por isso é urgente que as escolas passem a intervir nesse processo “cultural” que não condiz com a construção de uma sociedade, harmônica, saudável e com qualidade de vida.

Como foi visto no corpo desse texto reflexivo, o “barulho” causa sofrimento físico e psicológico e ninguém tem mais obrigação e competência para intervir nesse estado de coisas, que o sistema educacional. No entanto o processo de construção de conhecimentos e valores saudáveis é um projeto coletivo de natureza social, portanto a escola, sem os protagonistas sociais, como alunos, professores, membros da família, comunidade, instituições governamentais e ONGs, nada, ou quase pode fazer.

Contudo rememoramos crítica e reflexivamente uma experiência vivida na Escola Clotilde de Oliveira no ano de 2005/2007 PE, nessa UE, tínhamos o hábito de mesmo contra a vontade de uma minoria, acolher os alunos 10 minutos antes do toque para entrar nas salas e nesse momento, organizados em filas costumávamos compartilhar leituras e refletir com os estudantes sobre filosofia, literatura, religião, pedagogia e outros textos de interesse coletivo que levavam à reflexão e autocrítica, bem como se delineava a rotina de cada dia em questão. É verdade que esse sistema de introdução ao dia letivo tem uma semelhança com o antigo *modus operandis* da escola tradicional e do ritual escolar da época da ditadura militar, quando se era obrigado a cantar o hino nacional e ouvir a ordem do dia, mas na escola Clotilde de Oliveira em 2005/7 todos os membros da comunidade escolar tinham direito a voz e nesse momento de reflexão donde surgiam apresentações lúdicas, declamação de poesias recitadas pelos alunos, reflexões filosóficas e muitas outras formas de sensibilização sobre a condição de humanidade e a capacidade de nos autogovernarmos em busca da humanização e do conhecimento.

Esse artifício pedagógico não é infalível, nem atinge 100% dos educandos e educadores, mas é pertinente dizer que é extremamente válido no quesito mobilizar a comunidade escolar na busca do objetivo educacional, que é a construção do conhecimento em seus níveis, conceitual, procedimental a atitudinal, além de ser memorável o retrospecto de ver toda uma escola silenciosa, doando sua liberdade, a escutar e ou assistir a mensagem dos seus membros introduzindo o dia letivo.

Para na tentativa de construir um ambiente saudável para professores, alunos e demais funcionários da escola, nossa proposta de trabalho com a poluição sonora visa, antes

de mais nada, a construção de uma sociedade solidária e inteligente que observa o outro como um ser que precisa também exercer seu papel, com isso a possibilidade de ouvir, aprender, considerar e construir seu conhecimento de forma saudável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Abreu ILV (1999). *Meio Ambiente e Poluição*. 3ª Série C. Prof. Maria Helena (Projeto Meio Ambiente em Verso e Prosa) Coordenado por Maria José Cabral de Souza, 1999.
- Almeida JF, Junior FMF (2000). *Projetos e Ambientes inovadores*. Brasília: MEC. 96p.
- Araújo UF (2002). *A Construção de Escolas Democráticas História sobre complexidade, mudanças e resistências*. Ed, Moderna. São Paulo. 159p.
- Brasil (1988). Constituição Federal.
- Brasil (1981). Lei Federal nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, Política Nacional do Meio Ambiente. Art. 3º, III.
- Brasileiro VMM (2012). *Poluição sonora*. Nota Técnica. Consultora Legislativa da Área XI Meio Ambiente e Direito Ambiental, Organização Territorial, Desenvolvimento Urbano e Regional. Brasília. 8p.
- Carmo LIC (1999). *Efeitos do ruído ambiental no organismo humano e suas manifestações auditivas*. Monografia de conclusão do Curso de Especialização em Audiologia Clínica. Orientadora: Mirian Goldenberg. CEFAC Centro De Especialização Em Fonoaudiologia Clínica Audiologia Clínica. Goiania. 45p.
- Carneiro ASS (2010). *Poluição sonora: Silêncio e o barulho*: MP-PE, Recife 2010.
- Coelho EP (Org.). *Vigostsky, Lev Semionovich*, Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, Recife 20010.
- Freire P (2011). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33 ed. São Paulo: Paz e terra. 147p.
- Fusinato PA, Lopes MMM (2005). *O excesso de ruído no ambiente escolar*. Niterói, RJ: UNIPLI, 96p.
- Guillo LA, Silva AO (2015). Trabalho Docente E Saúde: Um Estudo Com Professores Da Educação Básica Do Sudoeste Goiano. *Itinerarius Reflectionis*, 11(2): 1-17.
- IBGE. Mais de 90% dos municípios enfrentam problemas ambientais. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13589-asi-mais-de-90-dos-municipios-enfrentam-problemas-ambientais>. Acesso em 09/04/2020
- Morin E (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo Cortez. 125p.
- Munanri AJP (2010). *Coleção educadores*. MEC, Recife, 2010.

- Pimentel G, Bernardes L, Santana M (2009). *Biblioteca Escolar*. Universidade de Brasília. 117p.
- Sachafer MR (2009). *Educação sonora*. Ed, Melhoramentos, São Paulo. 144p.
- MEC (1998). *Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED. 96 p.
- Santomé JT (1998). *Globalização e interdisciplinaridade*. Porto Alegre. 278p.
- Vaz AB (2007). A interdisciplinaridade como prática pedagógica: contribuições à formação do educador. In: *Seminário de pesquisa da rede Municipal do Recife 2007*.
- Vygotsky LS (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 159p.

Agroecologia como caminho para uma nova educação do campo

Recebido em: 27/04/2020

Aceito em: 01/05/2020

 10.46420/9786599064180cap12

Gleiva Giuvannucci Alves¹

Lina Maria Gonçalves^{2*}

Keile Aparecida Beraldo³

INTRODUÇÃO

Estudos recentes, tais como os de Caldart (2019), demonstram que a questão agroecológica nos coloca novos desafios na relação, na inter-relação e no diálogo não só entre o homem e a natureza, mas com todas as coisas existentes, dentre as quais a educação. Destaca-se o fato de que para aproximar a agroecologia das escolas do campo faz-se necessário um movimento de transformação social amplo o que exige um esforço político no sentido de construir políticas públicas que aproximem a agroecologia da e saberes que facilitam a implementação de estilos de agriculturas voltadas para a biodiversidade ecológica e diversidade sociocultural (Caporal; Costabeber, 2002).

De acordo com a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO) – Decreto nº 7.794, de 20 de agosto de 2012: “Produção de base agroecológica” é definida como “aquela que busca otimizar a integração entre capacidade produtiva, uso e conservação da biodiversidade e dos demais recursos naturais, equilíbrio ecológico, eficiência econômica e justiça social” (Brasil, 2012, Artigo 2º, inciso III). Pela amplitude do alcance dessa ciência, entende-se que ela tem muito a contribuir com a educação no campo, bem como, numa relação de mão dupla, a educação dos cidadãos do campo pode disseminar os conhecimentos de práticas sustentáveis de base agroecológica.

¹ Mestre em Gestão de Políticas Públicas. Servidora do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Palmas – TO e da Secretaria Estadual da Educação e Cultura do Estado do Tocantins, atuando junto à Gerência de Formação e Desenvolvimento de Pessoal.

² Doutora em Educação: Currículo. Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas (GESPOL) da Universidade Federal do Tocantins, Docente do quadro efetivo da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

³ Doutora em Desenvolvimento Rural. Professora Adjunta da Fundação Universidade Federal do Tocantins Campus de Palmas, no curso de Economia e no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas (GESPOL).

* Autor correspondente: marialina.mg@gmail.com.

A primeira década do século XXI constituiu-se num momento importante para o fortalecimento da Agroecologia enquanto ciência na sociedade brasileira. Nesse processo, entre outros aspectos, houve mudanças na definição de Agroecologia, crescendo consideravelmente não apenas a quantidade de disciplinas de estudo, mas também de profissionais e de instituições comprometidos com suas pesquisas. Villar et al. (2013), fazem referência à construção de editais de pesquisas em interface com extensão voltados para a Agroecologia, por meio de parcerias entre o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Ministério do Desenvolvimento Social e combate à Fome (MDS) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Diante deste contexto, este trabalho tem o objetivo de analisar o Projeto da Escola Tempo Integral (ETI) Professor Fidêncio Bogo, proposto para a comunidade do Distrito Taquaruçu Grande, no município de Palmas, estado do Tocantins, e o processo de planejamento, execução e implementação ocorridos no período de 2013 a 2019. Tal análise busca responder quais as aproximações, possíveis convergências entre os princípios básicos da educação no campo e a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO) e do Plano Nacional de Agroecologia e da Produção Orgânica (PLANAPO).

Abordagem Conceitual

De acordo com a literatura revisada, a palavra Agroecologia é designada como implementação da ciência ecológica em sua dimensão científica. Enquanto que no campo social exige concepção de gestão de agroecossistemas sustentáveis como instrumento de promoção do equilíbrio entre produtividade e o meio ambiente. Portanto, em seu aspecto educacional, “constitui-se em uma ciência que trata as práticas desenvolvidas por meio da convergência de duas disciplinas científicas básicas: agronomia e ecologia” (Altieri, 2012).

Para melhor compreender o espectro da utilização do termo “Agroecologia”, enquanto fundamentação para a proposição de implementação e até mesmo análises e avaliações de políticas públicas no espaço urbano ou rural, percebeu-se a partir do estudo realizado, a necessidade da organização dos conceitos formulados pelos principais teóricos sobre o tema, em quatro campos sociais distintos: científico, dos movimentos sociais, governamental e educacional (Tabela 1).

Tabela 1. Conceitos Teóricos de Agroecologia e Campos Sociais.

CONCEITOS TEÓRICOS	
Altieri (2012)	Ciência que estuda os agroecossistemas integrando conhecimentos de agronomia, ecologia, economia e sociologia.
Gleissmann (2001)	Ciência que aplica os princípios e conceitos da ecologia ao desenho e manejo de agrossistemas sustentáveis.
Caporal e Costabeber (2002)	Ciência que estabelece as bases para a construção de estilos de agricultura sustentável e de estratégias de desenvolvimento rural.
Fonseca (2009).	Campo de conhecimento transdisciplinar, que recebe influência das ciências sociais, agrárias e naturais, em especial da Ecologia Aplicada.
Caldart (2012)	A agroecologia é a base científica de construção da agricultura camponesa capaz de confrontar o agronegócio.
CONCEITOS POR CAMPOS SOCIAIS	
Científico	Agroecologia é caracterizada de diferentes formas: disciplina, interdisciplina, paradigma, ciência, conhecimento transdisciplinar, saber multiperspectiva.
Movimentos Sociais	Agroecologia é concebida, como um estilo de agricultura a ser construído ou como princípios/conceitos a serem aplicados com a finalidade de se constituir uma agricultura considerada sustentável.
Governamental	“Produção de base agroecológica” é definida como “aquela que busca otimizar a integração entre capacidade produtiva, uso e conservação da biodiversidade e dos demais recursos naturais, equilíbrio ecológico, eficiência econômica e justiça social” PNAPO - Decreto nº 7.794, de 20 de agosto de 2012.
Educacional	O conceito de Agroecologia repercute diretamente na dimensão pedagógica e na definição do exercício profissional de seus egressos, em termos de atribuições técnicas, regulamentação e fiscalização; ademais, levanta discussões sobre perfil dos agricultores a serem atendidos pelos futuros profissionais e sobre os processos produtivos com os quais terão as necessárias qualificações e o direito de trabalhar. Alguns cursos de Bacharelado em Agroecologia no Brasil foram vinculados às Diretrizes Nacionais para o Ensino de Agronomia, de forma a viabilizar aos egressos a busca de uma atuação correspondente à dos engenheiros (as) agrônomos (as).

Fonte: Adaptado de Norder (2016).

A produção agrícola com técnicas ecológicas inseridas na produção agroecológica tem como objetivo a maior viabilidade nos processos agrícolas naturais, implicando na conscientização da fundamental importância de trabalhar o solo preservando-o com matéria orgânica, cooperando diretamente com sua atividade biótica.

Consequentemente, a promoção de intervenções feitas para a dinamização de resultados de produtividade, quando feitas em harmonia com os princípios ecológicos básicos se fundamentam nas seguintes práticas: reciclagem de nutrientes e retenção de energia, introdução de insumos internos, integração de culturas e pecuária, diversidade de espécies e recursos genéticos em agroecossistemas ao longo do tempo e espaço.

Priorizando-se as práticas agrárias cujo foco está em manter contínuas interações naturais com a produtividade de todo o sistema agrícola, a Agroecologia pode ter vários significados: um novo modelo tecnológico, uma política pública, ou, até mesmo, definida como um movimento social, sob a ótica governamental.

Nesse contexto entende-se que a educação tem papel fundamental, especialmente quando se trata das escolas do campo. O processo educacional das crianças e adolescentes que nasceram e vivem na zona rural deve e pode pautar-se na relação harmoniosa do homem com a terra, assim o currículo desenvolvido nas escolas do campo deve guardar estreito vínculo com a agroecologia.

Para Caldart (2012), essa relação entre educação do campo e agroecologia é uma relação que se coloca no bojo de um projeto de transformação da agricultura, assim como da educação e da escola, a favor dos interesses sociais e humanos da maioria das pessoas, da humanidade.

Entretanto, para aproximar a agroecologia das escolas do campo faz-se necessário um movimento de transformação social amplo, que exige um esforço político no sentido de construir políticas públicas, que aproximem a agroecologia da agricultura familiar camponesa, trabalhando especialmente com os pequenos agricultores, que buscam uma melhor capacitação para seus filhos: uma educação do campo, no campo e para o campo.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, que se mostra adequada para o entendimento, descrição e explicação dos fenômenos de natureza humana ou social, por meio de análise de experiências individuais ou grupais, pela observação em campo *in loco* ou de documentos (Lakatos e Marconi, 2003).

A metodologia usada neste trabalho se caracteriza como estudo de caso, pois de acordo com Yin (2001) visa à investigação de um caso bem delimitado (o projeto da ETI Professor Fidêncio Bogo); contextualizado em tempo e lugar, (no processo de planejamento, execução e implementação, ocorridos entre 2013 e 2019); para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações e destacar convergências com as metas da Política

Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO), via Plano Nacional de Agroecologia e da Produção Orgânica (PLANAPO) (Brasil, 2013, 2016).

Para a coleta de dados foram combinadas técnicas de análise documental e do grupo focal (GF) (Gil, 2002). O principal documento analisado foi o Projeto Escola Tempo Integral ETI Professor Fidêncio Bogo no Distrito Taquaruçu Grande Palmas – TO, que passou por uma análise minuciosa e confronto com o Plano Nacional de Agroecologia e da Produção Orgânica (PLANAPO).

Quanto ao Grupo Focal (GF), trata-se de uma técnica adequada à abordagem qualitativa, de origem anglo-saxônica, que começou a ser aplicada a partir de 1940. Tal grupo foi formado por cinco pessoas, garantindo a representatividade de diversos segmentos da comunidade local, a saber: um representante da igreja da comunidade de Taquaruçu Grande – Paróquia Nosso Senhor Bom Jesus da Serra; um representante do Movimento Água Doce – Associação de Moradores do Taquaruçu Grande; um representante dos pais dos discentes da unidade escolar; um representante dos servidores e um representante da gestão da unidade escolar.

RESULTADOS

Edificada no município de Palmas, capital do Tocantins, a unidade educacional do campo, ETI Professor Fidêncio Bogo, ocupa uma área 49.866,52m² com um total de 2,218,39m² de construção construída, em área rural às margens do Ribeirão Taquaruçu.

A paisagem do entorno é composta por serras e matas, circundado por uma trilha ecológica e árvores nativas do cerrado que conferem características agroflorestal à escola. Assim, apresenta-se como espaço propício para a implantação e desenvolvimento de práticas educativas que primem pela sustentabilidade, preservação ambiental e demais práticas coerentes e importantes para a formação de cidadãos que vivem no campo. Na Figura 1 apresentamos a localização da ETI Prof. Fidêncio Bogo no cenário nacional, estadual e municipal.

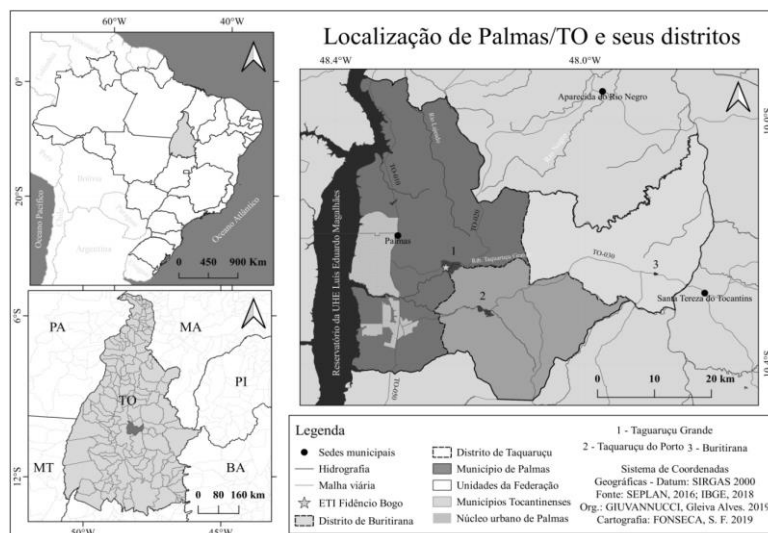


Figura 1. Localização geral do município de Palmas – TO

Fonte: Acervo pessoal da 1ª autora, 2019.

A análise dos dados coletados, na pesquisa documental, assim como nos relatos dos participantes sobre todo o processo de construção e implantação da ETI Professor Fidêncio Bogo em Taquaruçu Grande, Palmas – TO, mostrou uma intencionalidade de fazer a educação no campo, pautada em práticas sustentáveis de base agroecológica.

A reprodução de alguns depoimentos dos participantes da pesquisa, durante realização da técnica do grupo focal, ilustra bem a intencionalidade agroecológica almejada com o projeto de criação da escola:

Eu moro aqui na região há oito anos. Vim de Goiás para cá, aprendi tudo que sei de agricultura com meus pais, vim para cá na época da terraplanagem do solo, pela empresa terceirizada, acompanhei toda a obra [...] Não quero sair daqui, vou seguir junto nesse sonho dessa escola, porque é tudo para a nossa comunidade. Se hoje uso a agroecologia na terra é porque aprendi, cada vez mais, aqui. (P4, 2019- informação verbal⁴).

As empresas que trabalharam ficavam impressionadas com os nossos esforços para garantir o mínimo de impacto ambiental [...] A nossa ideia é de a escola ser um ambiente transformador no contato das pessoas com a terra. [...] [Queremos] integrar o turismo, a agroecologia, as crianças, a educação e principalmente o meio ambiente. [Para isso] viajamos o país para visitar escolas que já existem nesse modelo sustentável sabe? (P5, 2019 - informação verbal⁵).

Com muita luta tivemos as liberações e hoje nosso enfrentamento é para continuar implementando, o passo a passo do nosso sonho para Taquaruçu Grande

(...)

⁴ Depoimento do participante 4, durante grupo focal (Out. 2019), coordenado por Gleiva Giuvannucci Alves, com a participação de representantes dos diversos segmentos da comunidade de Taquaruçu Grande, Palmas, Tocantins.

⁵ Idem, participante 5.

(...) Tivemos desde sempre o empoderamento advindo da luta social, religiosa, ambiental e claro, a necessidade da população. Foi incrível que sempre nos sentimos respeitados pelo poder público, porque mesmo que eu quem levava as pautas para o governo, eu só fui uma peça de todo o projeto, e usamos todas as possibilidades de ganhar tempo, verba e não deixar o sonho da escola morrer. E por mais que as dificuldades tenham sido constantes, conseguimos manter a imparcialidade do projeto, não envolvendo políticos ou partidos e sim uma organização popular em busca do direito à educação (P2, 2019 - informação verbal⁶).

Para demonstrar, em uma perspectiva didática, as convergências identificadas entre as metas PNAPO/PLANAPO e o Projeto Educacional proposto para a ETI Professor Fidêncio Bogo em Taquaruçu Grande Palmas – TO, como está organizada a Tabela 2, a seguir.

Tabela 2. Comparação entre PNAPO e Projeto da ETI Prof. Fidêncio Bogo.

METAS DA PNAPO /PLANAPO (Brasil, 2016)	EVIDÊNCIAS NO PROJETO DA ETI
1- Promover a participação da sociedade na elaboração e no acompanhamento da PNAPO e do PLANAPO;	Elaboração do projeto de construção do espaço físico da unidade educacional por profissionais de engenharia e arquitetura do município com a participação de entidades representativas.
2- Constituir subcomissões temáticas que reunirão setores governamentais e da sociedade, para propor e subsidiar a tomada de decisão sobre temas específicos no âmbito da PNAPO;	Promoção de Audiências Públicas pelo município; Realização de encontros (GF) pela Associação Água Doce com representantes das ETIs do Campo da Semed-Palmas, igreja e da comunidade local;
3- Propor as diretrizes, objetivos, instrumentos e prioridades do PLANAPO ao Poder Executivo federal;	Participação da Associação Água Doce com representantes das ETIs do Campo, igreja e da comunidade local em reuniões com o Secretariado Municipal para apresentação e viabilização das ações pretendidas (a aquisição da área para construção da escola), regularização do projeto agroecológico junto ao MEC e revisão das verbas concedidas pelo poder público municipal e federal.
4-Promover o diálogo entre as instâncias governamentais e não governamentais relacionadas à agroecologia e produção orgânica, em âmbito nacional, estadual e distrital, para a implementação da PNAPO e do PLANAPO. II - articular os órgãos e entidades do Poder Executivo federal para a implementação da PNAPO e do PLANAPO; III - Interagir e pactuar com instâncias, órgãos e entidades estaduais, distritais e	Participação da Associação Água Doce com representantes das ETIs do Campo, igreja e da comunidade local em reuniões com o Secretariado Municipal para apresentação e viabilização das ações pretendidas para garantir a o mínimo de impacto ambiental, a promoção do desenvolvimento sustentável da região integrado ao ambiente natural e a execução, da proposta educacional em sua integralidade (ensino em regime de tempo integral) com práticas de produção agroecológicas, zootécnicas, agroindústria e gerenciamento

⁶ Idem, participante 2.

municipais sobre os mecanismos de gestão e de implementação do PLANAPO;	agrícola, com a intenção empreendedora, sistemas agroflorestais, compostagem, fruticultura, piscicultura, apicultura e avicultura de corte e postura, buscando atender a demanda da comunidade do Taquaruçu Grande.
---	---

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Decreto Federal nº 7.794 (Brasil, 2012).

Considerando-se o exposto na PNAP – Decreto nº 7.794, de 20 de agosto de 2012, observa-se a legitimação da proposta por meio de diversas ações relatadas, como por exemplo a realização de reuniões com o secretariado municipal com o objetivo de apresentar e viabilizar as ações pretendidas, (a aquisição da área para construção da escola e regularização do projeto agroecológico junto ao MEC); da revisão das verbas concedidas pelo poder público municipal e federal, bem como a realização de audiências públicas com a presença dos representantes das ETIs do Campo da Semed-Palmas, associação de moradores, igreja e comunidade local, como estratégia para viabilizar a participação e construção coletiva da conscientização sobre a adoção de atitudes agroecológicas voltadas para a promoção do bem coletivo, do desenvolvimento socioeconômico da região e de sua comunidade.

Todo o esforço empreendido para garantir o mínimo de impacto ambiental, a promoção do desenvolvimento sustentável da região integrado ao ambiente natural e a execução, da proposta educacional em sua integralidade com a oferta de ensino em regime de tempo integral, desenvolvimento de práticas de produção agroecológicas, zootécnicas, agroindústria e gerenciamento agrícola, com a intenção de desenvolver o empreendedorismo, sistemas agroflorestais, compostagem, fruticultura, piscicultura, apicultura e avicultura de corte e postura, buscando atender a demanda da comunidade do Taquaruçu Grande, completam o conjunto de procedimentos que caracterizaram e respaldaram a proposta educacional, enquanto possibilidade de política pública, conforme retratam Caporal e Costabeber (2002) e Altieri (2012).

Por fim, os resultados advindos da pesquisa enfatizam a positividade de investirmos na educação como meio de transformação da agricultura defendida por Caldart (2012), ao afirmar que:

A relação entre educação do campo e agroecologia é uma relação que se coloca no bojo de um projeto de transformação da agricultura, assim como da educação e da escola, a favor dos interesses sociais e humanos da maioria das pessoas, da humanidade”, princípios básicos e norteadores da implementação e gestão de políticas públicas mais eficientes e eficazes (Caldart, 2012).

Ressalta-se que a integração entre os profissionais é condição imprescindível para o estabelecimento de um currículo com as especificidades necessárias para a oferta de uma educação do campo contextualizada, de boa qualidade, fundamentada na Agroecologia, Ciência transdisciplinar, que recebe influência das Ciências Sociais, Agrárias e Naturais, em especial da Ecologia Aplicada.

Concebendo-se a proposta de educação do campo agroecológica como estratégia da melhoria da qualidade do ensino, em função de sua adequada contextualização, evidente valorização dos diversos saberes internos e externos à comunidade campesina de forma a desenvolver a autoestima através de práticas de ensino e aprendizagem significativas aos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Neste sentido acredita-se que a elaboração de uma proposta curricular específica para a educação agroecológica no campo, necessita ser composta por ementas que viabilizem a integração dos diversos campos de conhecimento, de forma a constituir-se numa base de convergência adequada à condução da prática docente e o processo de escolarização da educação básica, uma vez que o objetivo maior do trabalho pedagógico pretendido é promover a compreensão e conscientização sobre hábitos e posturas que valorizem e estimulem o diálogo constante entre as possibilidades de enriquecimento das relações estabelecidas entre a formação escolar e a Agroecologia.

CONCLUSÃO

Retomando o objetivo da pesquisa, a análise do projeto da ETI prof. Fidêncio Bogo evidenciou que a proposta educacional da unidade educacional, além de harmonizar com os objetivos pretendidos pela PNAPO, apresenta bases para a valorização da saúde, contidas nos procedimentos básicos de promoção de atitudes econômicas que garantam a segurança alimentar da população, em especial aos de baixa renda.

A educação defendida fomenta e valoriza não apenas a disseminação das práticas da agricultura familiar com base agroecológica, fortalecendo o movimento de transição das práticas da agricultura moderna para as práticas de agricultura agroecológicas (Caldart, 2012). Também aponta perspectivas da formação de cidadãos capazes de interagir com a natureza e produzir alimentos de forma ecologicamente correta, economicamente viável e socialmente justa.

Nesta perspectiva, a formação escolar das novas gerações residentes no campo tem grandes contribuições para criar um movimento rumo à transição desejada. Movimento que pode ser produzido pela educação no campo, tanto em termos de amadurecimento dos

saberes humano quanto de conhecimento sobre outras de práticas de trabalho que priorizam a produção alimentar de alta qualidade, os princípios básicos de segurança alimentar, como pela percepção da importância da preservação da vida pessoal e coletiva de forma harmônica e integrada ao meio ambiente, ou seja, de conscientização do cidadão sobre sua responsabilidade social.

A organização dos conteúdos programáticos diversificados, de natureza pedagógica e científica, inerentes à proposta inovadora de educação do campo, é de fundamental importância para o alcance dos objetivos de aprendizagem mínimos necessários aos alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e dos alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). A importância de tal constatação está diretamente ligada aos resultados qualitativos da aprendizagem esperada para a primeira etapa da educação básica em relação aos baixos índices do IDEB apresentados ao longo da história da educação do campo em todo o país.

Ao analisar o Projeto Pedagógico da ETI Fidêncio Bogo pode-se perceber que não houve a preocupação primeira em criar currículos específicos para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos pretendidos para promover a formação sequencial para o conjunto dos 9 (nove) anos de escolarização que compõem o atual Ensino Fundamental. Diante do observado, conclui-se que a questão é um desafio que, necessariamente, precisará ser enfrentado futuramente. Contudo, é bastante consistente a premissa que há diversos fatores que corroboram a eficácia de desenvolvimento de propostas educacionais agroecológicas para as escolas do campo enquanto política pública inclusiva, fundamentada em bases de práticas agroecológicas e sustentáveis na formação crítico-social das responsabilidades ambientais para as novas gerações. Diante dessa realidade, recomenda-se a elaboração detalhada de um referencial curricular agroecológico, democrático e interdisciplinar, que evidencie a construção de saberes e fazeres de forma a promover a sustentabilidade como prática ação educacional coletiva, contrapondo à fragmentação do trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Altieri M (2012). *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. 3. Ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Expressão Popular/AS-PTA. 400p.
- Brasil (2016). Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Brasil Agroecológico: Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica – Planapo*. Brasília: MDA, 89p. Disponível em <<https://agroecologia.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Planapo-2016-2019.pdf>> Acesso em 10 Ago. 2019.

- Brasil (2013). Câmara Interministerial de Agroecologia e Produção Orgânica. *Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica - PLANAPO*. Brasília, DF: MDS; CIAPO.
- Brasil (2012). [Decreto Nº 7.794, de 20 de agosto de 2012](#). Institui a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica. Brasília: Presidência da República.
- Caldart R (2012). Educação do Campo. In: Caldart RS (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular. p. 748-759.
- Caldart RS (2019) A escola do campo em movimento. In: *Por uma educação do campo*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 60-81
- Caporal F, Costabeber JA (2002). Agroecologia: enfoque científico e estratégico. *Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável*, 3(2): 13-16.
- Fonseca MFAC (2009). *Agricultura Orgânica: regulamentos técnicos e acesso aos mercados dos produtos orgânicos no Brasil*. Niterói (RJ): PESAGRO RIO. 119p.
- Gil AC (2002). *Como elaborar projetos de pesquisas*. São Paulo: Atlas. 175p.
- Gleissman SR (2001). *Agroecologia: processos Ecológicos em agricultura sustentável*. 2. Porto Alegre: UFR. 653p.
- Lakatos EM, Marconi MA (2003). *Metodologia Científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 311p.
- Norder LBB (2016) Agroecologia: polissemia, pluralismo e controvérsias. *Revista Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. XIX, n.3:1-20.
- Villar JP, Cardoso IM, Ferrari EA, Dal Soglio FK (2013). Os caminhos da Agroecologia no Brasil. In: Gomes JCC, Assis WS. *Agroecologia: Princípios e reflexões conceituais*. Brasília, DF: Embrapa. p. 37-72.
- Yin R (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman. 205p.

Avanços e desafios da política pública de educação em tempo integral

Recebido em: 27/04/2020

Aceito em: 02/05/2020

 10.46420/9786599064180cap13

Euzeni Pedroso Grimm¹

Lina Maria Gonçalves^{2*}

INTRODUÇÃO

As discussões acerca das políticas públicas educacionais no Brasil, nas últimas décadas, têm sido pautadas pela adoção de políticas de oferta de escolas de tempo integral. Os governos, em suas diversas esferas, vêm concentrando esforços na elaboração, estruturação, implementação e financiamento de políticas que possibilitem a permanência do aluno em período integral, oferecendo no contraturno atividades diversificadas, diferenciadas do clássico currículo disciplinar.

Neste ambiente de discussões sobre uma (nem tão) nova concepção de política educacional adotada no Brasil, cabe refletir sobre as concepções de tempo integral e educação integral. O tempo pode ser importante para a formação, desde que, sua ampliação seja acompanhada de propostas pedagógicas capazes de atender às necessidades de formação integral dos estudantes.

Entretanto, as políticas públicas nem sempre completam seu ciclo, ou seja, apesar ter se tornado uma bandeira política, em grande parte dos municípios brasileiros, sua implantação, monitoramento e avaliação ainda representam um grande desafio aos gestores públicos e à sociedade. Parece haver consenso entre estudiosos, pesquisadores e autores da área de políticas públicas, que a política educacional no Brasil, não é um campo bem resolvido, pois os programas estão sempre sofrendo descontinuidade. Essa situação dificulta a compreensão conceitual, com um aprofundamento teórico ou prático sobre questões relevantes.

¹ Mestre em Gestão de Políticas Públicas, Servidora do quadro efetivo da secretaria municipal de educação de Palmas-TO, Gestora de convênios na Fundação Cultural de Palmas, desde 2010.

² Doutora em Educação: Currículo, Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas (GESPOL) da Universidade Federal do Tocantins, Docente do quadro efetivo da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

* Autor correspondente: marialina.mg@gmail.com.

Por exemplo, a distinção entre escola de tempo integral e educação integral não se apresenta de imediato nas falas de professores que trabalham na área. Cabe destacar que a segunda tem seus alicerces na concepção de Anísio Teixeira, que vislumbra a jornada ampliada como indispensável para assegurar ao aluno uma formação completa, tornando-o apto ao exercício pleno da cidadania.

É inegável o papel social exercido por essa escola em tempo ampliado, especialmente às camadas mais vulneráveis da população, mas há que se questionar como esse tempo tem sido usado. Não se pode pensar a educação das crianças e adolescentes brasileiros numa perspectiva meramente assistencialista.

Cavaliere et al. (2009) e Da Costa e Hora, (2013), abordam a temática escola de tempo integral na perspectiva de elucidar a real proposta de ampliação do tempo escolar. Em suas análises eles consideram não o tempo ou o contexto social, mas sim a formação ampla do aluno, em todas as suas dimensões, conforme propõe a concepção de formação integral e cidadã, idealizada por Anísio Teixeira.

Cabe destacar que esta é a concepção de educação integral, adotada neste trabalho. Aquela que reconhece a pessoa do educando como um todo e não como um ser fragmentado. E, mais, entende que “esta integralidade se constrói por meio de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente” Maurício (2009).

Neste sentido, publicações que abordam as diferenças conceituais entre escola de tempo integral e educação integral, sobre as perspectivas para o currículo nestas escolas, as necessidades de adequação da infraestrutura escolar, bem como a formação docente tem sido objeto de estudos e discussões de vários autores. E o presente trabalho objetivou analisar os principais avanços e desafios presentes na política pública de tempo integral, abordados em publicações recentes, buscando desvelar suas contribuições para uma educação integral dos estudantes brasileiros.

Há um norte comum nos estudos identificados, que é a busca pela efetividade da educação integral, na compreensão da finalidade da ampliação da jornada escolar do aluno. E é na perspectiva de contribuir para os debates sobre os desafios a serem superados para que não somente o tempo seja integral, mas principalmente, que assim seja a formação do estudante, que tais estudos são apresentados e analisados, a seguir, após a apresentação da metodologia adotada para a revisão.

METODOLOGIA

O presente estudo bibliográfico desenvolveu-se com o emprego de técnicas que se aproximam das aplicadas na revisão sistemática da literatura (RSL) (Atallah; Castro, 1998). Para tal, tendo como referência a questão problema de pesquisa: **Quais principais desafios encontrados nas escolas de tempo integral para o desenvolvimento de uma Educação Integral?** foram elaboradas cinco subquestões de pesquisa (SQP) que nortearam a revisão da literatura, que embasam o presente trabalho, a saber:

- SQP1 – Quais as diferenças conceituais entre educação integral e escola de tempo integral?
- SQP2 – Quais os impactos da política pública de educação em tempo ampliado, na jornada de trabalho dos educadores e técnicos das escolas de tempo integral?
- SQP3 – Quais as influências da infraestrutura escolar para o desenvolvimento da proposta de educação integral?
- SQP4 – Quais as metodologias aplicadas na formação de educadores da educação integral?
- SQP 5 – Como é desenvolvido o currículo nas escolas de tempo integral?

Foram realizadas buscas nos portais REPOSITORIUM, SCIELO, PROQUEST, IBICT TESES, CAPES, com a seleção de artigos publicados em periódicos revisados por pares. Foram alcançados o total de trabalhos mostrados na Tabela 1.

Tabela 1. Resultados quantitativos das buscas, por banco de dados.

Banco de Dados	Indexadores ou descritores	Result. Brutos	Result. Finais
Portal de periódicos Capes	Educação integral e políticas públicas.	50	15
Portal ERIC	Educação integral e políticas públicas.	19	0
Portal IBICT TESES	Educação integral e políticas públicas.	21	14
Portal PROQUEST	Educação Integral e formação docente.	18	03
Portal Repositório	Educação integral e políticas públicas de educação em tempo integral	5	0
Portal Scielo	Educação integral e Anísio Teixeira	20	06
TOTAL		133	38

Fonte: Dados da Pesquisa (Grimm, 2019).

A partir dos resultados brutos, os artigos foram lidos e selecionados considerando alguns critérios (Tabela 2).

Tabela 2. Critérios de inclusão ou exclusão dos trabalhos.

Inclusão dos trabalhos que:	Exclusão dos trabalhos que:
<ul style="list-style-type: none"> – Publicados em periódicos revisados por pares; – Publicados dentro do período de recorte temporal de 2008 a 2018; – Abordam os temas educação integral, escola de tempo integral; – Abordam formação docente, jornada de trabalho e políticas públicas de ETI; – Respondem a pelo menos, uma das questões de pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> – Não respondem a nenhuma das subquestões de pesquisa; – Com acesso restrito, condicionado a pagamento.

Fonte: Dados da Pesquisa (Grimm, 2019).

Inicialmente foram identificadas 133 publicações que, após a submissão aos critérios restaram pertinentes à temática abordada e aptas a responderem às questões de pesquisa, os seguintes trabalhos: 6 (seis) Dissertações; 6 (seis) Teses e 26 Artigos Científicos, perfazendo o total de 38 trabalhos, categorizados conforme as SQP (Tabela 3).

Tabela 3. Lista de publicações arroladas na revisão, em sequência cronológica.

N	Autor	*Classificação	Ano	Categoria/ Subquestão de Pesquisa (SQP)
1.	BARROS	D	2008	SQP1, SQP3, SQP4.
2.	SOUZA	AC	2008	SQP1, SQP4.
3.	BRANDÃO	AC	2009	SQP1, SQP4
4.	CAVALIERE	AC	2009	SQP1, SQP4.
5.	GUARÁ	AC	2009	SQP1, SQP2, SQP4.
6.	DIAS	D	2009	SQP1, SQP2.
7.	MAURÍCIO	AC	2009	SQP1, SQP4.
8.	RIBETTO	AC	2009	SQP1, SQP3, SQP4.
9.	CAVALIERE	AC	2010	SQP1, SQP3, SQP4.
10.	AQUINO et al	D	2011	SQP1, SQP3, SQP4.
11.	CASTRO et al	AC	2011	SQP1, SQP2, SQP4.
12.	SAVIANI	AC	2011	SQP1, SQP3.
13.	NUNES	D	2011	SQP1, SQP2, SQP3.
14.	MENEZES	AC	2012	SQP1, SQP2, SQP3, SQP4.
15.	LECLERC; MOLL	AC	2012	SQP1, SQP4.
16.	OLIVEIRA,	T	2012	SQP1, SQP2, SQP4.
17.	MIRANDA; SANTOS	AC	2013	SQP1, SQP3, SQP4.
18.	ALVES	D	2013	SQP1, SQP3.

19.	COELHO, HORA	AC	2013	SQP1, SQP3, SQP4.
20.	TENÓRIO; SCHELBAUER	AC	2013	SQP1, SQP4.
21.	ANDRÉ	AC	2013	SQP1, SQP3.
22.	CAVALIERE	AC	2014	SQP1, SQP4.
23.	COELHO; MARQUES	AC	2014	SQP1, SQP4.
24.	LIBÂNEO	AC	2014	SQP1, SQP4.
25.	DOS SANTOS; SILVA; DA SILVA	AC	2015	SQP1, SQP3.
26.	ABDULMASSIH	T	2015	SQP1, SQP4.
27.	ALENCAR; SOUZA	AC	2016	SQP1, SQP3, SQP4.
28.	SILVA; DE SOUZA; DA CUNHA	AC	2016	SQP1.
29.	PEREIRA	T	2016	SQP1, SQP3, SQP4.
30.	COELHO	AC	2016	SQP1, SQP4.
31.	COELHO; MAURÍCIO	AC	2016	SQP1, SQP3, SQP4.
32.	GOMES	T	2016	SQP1, SQP3, SQP4.
33.	ROSA	T	2016	SQP1, SQP2, SQP3, SQP4.
34.	SCHMITZ; SOUZA	AC	2016	SQP1, SQP2, SQP4.
35.	PARENTE	AC	2017	SQP1, SQP3, SQP4.
36.	MARQUES	T	2017	SQP1, SQP3, SQP4.
37.	OLIVEIRA	D	2018	SQP1, SQP3, SQP4.
38.	HERNANI et al	AC	2018	SQP1, SQP4.

Legenda: *AC – Artigo Científico; D – Dissertação; T – Tese; SQP – SubQuestão de Pesquisa. Fonte: Dados da Pesquisa (Grimm, 2019).

Política Pública de Educação Integral, no Brasil

Num contexto de grande precariedade e deficitário sistema de ensino, surgem no início do século XX, diferentes orientações de ideologias e projetos educacionais distintos. Cada uma dessas correntes ideológicas buscava moldar suas propostas de políticas voltadas à práticas educacionais, que melhor atendessem aos seus anseios econômicos e sociais, sob pesadas críticas ao sistema educacional brasileiro, pobre, excludente e ineficaz, vigente à época. Cavaliere (2010), destaca a relevância da atuação de Anísio Teixeira, no contexto.

O ingresso de Anísio Teixeira no campo educacional foi marcado por um movimento crítico a um sistema que dava mostras evidentes de inoperância, bem como pelas primeiras ideias renovadoras, chegadas ao Brasil via diferentes áreas de estudo e diferentes autores, inicialmente europeus. Àquelas primeiras influências renovadoras somaram-se, ao final da década de 20, a americana, tendo sido Anísio Teixeira seu principal divulgador. A crítica e a renovação foram, portanto, os pontos de partida de suas atividades.

No momento em que ocorria o processo de industrialização e urbanização, num país de analfabetos, emergiram os diversos movimentos de intelectuais, preocupados em abolir a tradicional e discriminatória educação brasileira instituída. Nesse cenário, Teixeira e os

pioneiros da educação nova apresentaram uma proposta capaz de atender às necessidades de formação integral do indivíduo.

Eles propunham uma escola pública gratuita, obrigatória e laica, com uma proposição pedagógica centrada nas concepções de estudiosos como John Dewey, notadamente o mais expressivo dos representantes da corrente pragmatista e fonte de inspiração para um dos maiores defensores de uma profunda reforma no sistema educacional brasileiro, Anísio Teixeira.

Teixeira (1977), afirma que, com os efeitos do processo de industrialização, o papel da educação primária advinda da família foi suprimido e que à escola caberia preparar-se para assumir, a partir de então, a missão de formar integralmente os indivíduos dando-lhes “oportunidades completa de vida”.

Cavaliere (2010) descreve que Anísio Teixeira

passou a desenvolver, gradativamente, com base no pragmatismo americano, uma concepção de educação escolar ampliada, que, ainda hoje, ecoa no pensamento e nos projetos educacionais que buscam o aprofundamento no caráter público da educação escolar. Durante todo o seu percurso como administrador e como intelectual, permaneceu fiel à visão de educação escolar que procurou reinventar, tendo como referência e finalidade a realidade educacional brasileira.

Referência obrigatória, quando o assunto é educação integral, Teixeira concebia a educação como um direito natural devido aos cidadãos e, portanto, não poderia se limitar a uma formação restrita a conteúdos formais, transmitidos repetidamente pelos professores, sem a participação efetiva do aluno. Parafraseando o autor pode-se afirmar que não se educa para a vida, pois a educação é a própria vida.

A educação defendida por Teixeira deveria ser integral, formadora, completa na sua missão de formar cidadãos conscientes, capazes de exercerem sua cidadania de forma plena. Daí a necessidade de mais tempo na escola, “tempo ampliado” para que todo esse processo de formação pudesse acontecer, em espaços adequados à proposta de educação integral. A escola idealizada por ele

buscava a igualdade de direitos, de acesso e de permanência de todas as crianças à escola, principalmente às das classes populares, acreditava que as escolas deveriam estar fundadas em um ideal de educação que garantisse o desenvolvimento do ser humano em vários aspectos físicos, psicológicos, éticos, sociais (Silva; De Souza; Da Cunha, 2016).

A concepção escolanovista de Teixeira tinha como premissa uma educação baseada na reconstrução das experiências. Centrada na concepção de escola ativa de John Dewey, definitivamente desconsiderava a prática da educação bancária, hierárquica, disciplinar, legado da pedagogia jesuítica, responsável pela exclusão das classes mais carentes, resultando

no alarmante índice de analfabetismo, que abriu o século XX no Brasil. Sobre o contexto educacional à época, Brandão (2009) assim relata:

No início do século passado, a principal questão no campo da educação estava relacionada com a necessidade de ampliação do sistema de ensino para garantir a todos os cidadãos o direito à educação escolar. A democratização do ensino implicava políticas voltadas para a implantação de um sistema orgânico de escolas, com definição dos conteúdos obrigatórios (currículos) e desenvolvimento de critérios de seleção e formação de professores.

Expansão era a palavra de ordem. Com a ampliação do acesso à escola aos segmentos da população anteriormente dela excluídos, ficou evidente o impacto das diferenças de socialização primária (familiar) sobre os processos de escolarização; a democratização escolar, ao desnudar o caráter de classe das diferentes pautas culturais na sociedade, suscitou o debate sobre a qualidade da educação (e do ensino).

Para compreensão da concepção de educação integral no Brasil, é imprescindível recorrer à obra de Anísio Teixeira (1956, 1977, 1994, 1996, 1997), ainda que a expressão educação integral não esteja presente em suas literaturas. Os pensamentos deste defensor convicto e incansável de uma educação escolar ampliada em sua função de educar, perduram no pensar e fazer dos projetos educacionais que tratam do caráter público da educação escolar, formal.

Sobre o assunto, Cavaliere (2010), detentora de um vasto estudo acerca da obra de Anísio Teixeira, avalia que seu ingresso no campo educacional

foi marcado por um movimento crítico a um sistema que dava mostras evidentes de inoperância, bem como pelas primeiras ideias renovadoras, chegadas ao Brasil via diferentes áreas de estudo e diferentes autores, inicialmente europeus [...] e, ao final da década de 20, a americana, tendo sido Anísio Teixeira, seu principal divulgador.

A autora destaca, ainda, que a crítica e a renovação foram pontos de partida das atividades de Teixeira. Crítica a um sistema inoperante, ineficaz e excludente. E, renovador em sua proposta de ampliação da oferta, mas também, e principalmente, de uma proposta pedagógica que desse às massas o acesso a uma educação transformadora.

Conforme Cavaliere (2010), a defesa de uma escola com funções ampliadas, visível nas reformas dos anos 1920, difundiu-se entre os intelectuais reformistas e apareceu no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, documento elaborado por 26 (vinte e seis) intelectuais que tinha como premissa a renovação educacional do país.

Decorridas várias décadas, esforços e experiências diversas de intelectuais e governos, imbuídos do objetivo de ofertar aos cidadãos uma educação formadora e transformadora, foram desenvolvidas. Dentre eles, os espaços conhecidos como “escolas parque” de Anísio Teixeira (1956, 1977); os Centros Integrados de Educação Pública, os Cieps, de Darcy Ribeiro (1986); os Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs) (Menezes; Santos, 2001); os Centros de Atenção Integral à Criança (Caics) (Gadotti, 2009).

Estas e outras políticas públicas em âmbito nacional, estaduais e municipais foram implantadas ao longo do século passado, no sentido de corrigir as profundas lacunas na

formação, currículo e jornada escolar da educação brasileira. Todavia, o século XXI chegou e permanece o desafio para intelectuais, governos, educadores e sociedade, na construção de uma política pública educacional de qualidade, abrangente e continuada, que atenda às necessidades de formação da população, independentemente de sua condição social.

Nas últimas décadas, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o tema voltou às agendas governamentais em diferentes instâncias da política pública educacional. Os programas se intensificaram ainda mais, em vários municípios brasileiros, após a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014). Cabe destacar a meta 6 (seis) do PNE, que estabelece o alcance mínimo de 50% das escolas públicas brasileiras com jornadas diárias de sete ou mais horas, até 2024.

Entretanto, pesquisadores do tema, dentre outros, Barros (2008); Brandão (2009); Gadotti (2009); Cavaliere (2009), argumentam que os debates atuais acerca da educação integral, em muito se confundem com a questão das escolas de tempo integral. Entretanto, as políticas públicas que se ocupam da ampliação da jornada escolar, nem sempre focam na formação integral e integradora e no desenvolvimento pleno dos indivíduos para o exercício da cidadania.

Sobre as propostas atuais, Gadotti (2009), afirma que “estão muito mais preocupadas em estender o direito de passar ‘mais tempo na escola’ às camadas mais pobres da população”. Ele argumenta que “a **escola privada** das classes médias e ricas já é de tempo integral”, pois o aluno dessa escola dispõe de tempo integral dedicado a sua educação, com um contraturno, com aulas complementares de esporte, lazer, línguas estrangeiras, balé, judô, dentre outras práticas artísticas, culturais e educacionais. E continua, o autor

A **escola pública** precisa ser **integral, integrada e integradora**. Integrar ao Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc. além de, universidades, centros de estudos, Ongs e movimentos sociais, enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade (2009).

Ainda sobre as políticas públicas de ampliação do tempo escolar, na atualidade, Cavaliere (2002), argumenta que “a ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada”.

O foco destas, segundo documentos orientadores, tem sido, para além do acesso, a democratização e ampliação da jornada escolar. Entretanto, as pesquisas sobre as políticas educacionais em vigor revelam que a concepção de educação integral, ainda não é realidade na maioria das iniciativas de estados e municípios brasileiros.

Abordagem conceitual: educação integral e escola de tempo integral

Elucidar conceitos e práticas pedagógicas no contexto das políticas públicas de estado ou mesmo de governo, são essenciais para o pleno atingimento de sua finalidade. Contudo, como destaca (Cavaliere, 2014), não há conceitos ou práticas firmados sobre o que seja educação integral escolar.

Cavaliere (2014), relata o ocorrido nas eleições de 2014, quando

foi notória a presença da “bandeira” das escolas de tempo integral na campanha eleitoral [...] tanto para os cargos do Poder Legislativo como do Poder Executivo e em todos os partidos. Imaginando-se que, em geral, os candidatos estão sintonizados com as expectativas da população, o momento político reafirmou uma demanda social.

Embora haja o apelo visível das bandeiras político-partidárias alinhadas às demandas sociais, estas precisam encontrar fundamento teórico para sua consolidação. Mas, ao implantar a política educacional de escolas de tempo integral, gestores, sociedade e os profissionais da educação, precisam ter clareza do que está se propondo e quais objetivos se quer alcançar.

Abdulmassih (2015), destaca que, ao falar em educação integral, o que deve estar em pauta é a concepção de educação ampla e não somente a ampliação da jornada escolar. É fundamental que se compreenda a formação do aluno, de modo a atender às exigências do mundo contemporâneo, a formação de novas habilidades, competências e conhecimentos pertinentes à sociedade atual.

O acesso e permanência dos alunos nessa jornada ampliada possibilita às famílias, em especial às mais carentes, condições de manterem seus filhos por mais tempo na escola, criando também uma expectativa de melhoria de vida em um futuro breve. Assim, a escola pode ser instrumento de transformação da condição sócio-econômica, diferente daquela em que estão inseridos.

Brandão (2009) analisa como a educação tem sido instrumento importante na correção de problemas sociais. Ao longo da história da educação brasileira, ela ocupou-se da “saúde pública e higiene, no início do século 20; do “desenvolvimento econômico e social”, a partir dos anos 50; da “violência e marginalidade” nas últimas décadas. O autor destaca que mais recentemente as políticas educacionais têm indicado a utilização das “escolas como meios de difusão de estratégias coletivas para eliminar as ‘chagas sociais’ que afligem a sociedade”.

Apesar da inegável contribuição social da escola (Guará, 2009; Nunes, 2011), chamam a atenção para as pseudos soluções adotadas pelas práticas educacionais, que propõem a ampliação da jornada escolar. Desvinculada de um projeto pedagógico escolar, buscando meramente a complementação ou ocupação do tempo do aluno, a escola em tempo ampliado, nada vai agregar frente aos desafios da educação brasileira, no que se refere à formação integral do educando, à preparação para vida e para o exercício da plena cidadania.

Autores como Ribetto e Maurício (2009) e Rosa (2016), que fizeram levantamento de publicações sobre esse tão complexo cenário educacional brasileiro, são unânimes em chamar a atenção para as diferenças e semelhanças que aproximam ou distanciam as políticas educacionais implantadas ou implementadas pelos gestores públicos no campo educacional brasileiro, de uma proposta educacional para formação integral, como defendida por Anísio Teixeira.

Tenório e Schelbauer (2013), destacam que, respaldado na corrente pragmatista de Dewey, Teixeira defendia uma educação que representasse uma ação libertadora e progressista, que entendesse a educação como detentora de força, capaz de libertar o homem e prepará-lo para a cidadania. Decorridas várias décadas e inúmeros projetos, ações e legislações implantadas ao longo desse período, os autores chamam a atenção para os frustrantes e descontínuos resultados da educação brasileira, especialmente na perspectiva de uma educação integral.

Os autores afirmam que, apesar da “inegável contribuição de Anísio Teixeira para a escola pública brasileira, “o seu sonho nunca veio a se concretizar de fato”. Alegam que “adentramos a primeira década do século XXI sem experimentarmos uma educação que seja de fato, de qualidade, capaz de preparar o sujeito para a sua inserção plena na sociedade, tal como almejava Anísio Teixeira” (Tenório; Schelbauer, 2013).

O entendimento é que só há sentido pensar na ampliação da jornada escolar, na implantação de escolas de tempo integral, se considerar uma concepção de educação integral. Ou seja, a perspectiva é que este horário expandido, necessariamente represente a ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (Gonçalves, 2006).

Aquino e Kassouf (2011) avaliaram o programa Escola de Tempo Integral da rede pública do Estado de São Paulo. Constataram que “os dados analisados dos alunos das ETIs não apresentaram grandes diferenças de resultado, em termos de proficiência e aprovação escolar, relativamente aqueles que frequentaram as escolas tradicionais”. Analisaram as

proficiências em Matemática e Língua Portuguesa, além das taxas de aprovação e concluíram que a ampliação do horário escolar, por si só, “não garante ganhos em termos de qualidade de ensino”. Concluíram, ainda, que a organização do espaço e tempo escolar não foi alterada substancialmente.

Outros estudos de casos, identificados nesta revisão da literatura, avaliaram o impacto da implantação das escolas de tempo integral no país e chegaram a conclusões similares a de Aquino e Kassouf (2011).

Nunes (2011, p. 82), sobre o estudo de caso numa escola pública do Guará – DF, destaca que a “relação das variáveis tempo, espaço e currículo é muito delicada e depende da realidade de cada escola.” O autor analisou “que a linha de separação de cada uma delas é muito tênue”. Além disso é preciso considerar a “relação entre estas três variáveis e o processo de ensino-aprendizagem”. Ao final ficou constatado que “dos resultados obtidos que até o momento não há relato de que os alunos tenham melhorado o índice de seus processos de ensino-aprendizagem pela presença na educação integral”.

Estes relatos, constantes na maioria das pesquisas realizadas no país, acerca dessa “nova” proposta educacional, apontam que muito se necessita fazer para que ocorram mudanças efetivas nos processos de ensino e de aprendizagem no ensino público brasileiro.

Miranda e Santos (2012), afirmam que “a inovação pretendida se limita ao aumento da carga horária diária, influenciando pouco nos aspectos realmente qualitativos do ensino, como currículo, relação entre professor e aluno, avaliação e processo de ensino-aprendizagem”. Os autores ainda argumentam que a jornada ampliada se constitui de “repetição ou ampliação do que a escola de tempo parcial já oferecia”, ou seja, dá-se mais do mesmo e o “novo permanece no campo do discurso, podendo contribuir para legitimar as propostas em curso e, de certa maneira, para estabelecer um consenso em torno de sua pretensa efetividade”.

Gomes (2016), em um estudo na rede municipal de educação de Goiânia, destacou o problema da “descontinuidade de orientações e de propostas, na mediação entre o prescrito e o vivido”. Os autores destacam a distância entre as intenções expressas nos documentos e a realidade. Explicam que, “na maioria das vezes, o que orienta o desenvolvimento da proposta são as práticas cotidianas imitadas e repetidas com vistas à garantia do cumprimento formal das prescrições repassadas”.

Alves (2013), Pereira (2016), Gomes (2016) e Oliveira (2018), também realizaram estudos nas redes públicas de ensino, com a perspectiva de avaliar o impacto da implementação da política de escola de tempo integral e seus desdobramentos, com foco na educação integral e formação cidadã.

No contexto das diferenças e semelhanças conceituais, evidenciadas a partir da literatura analisada, fica claro a necessária compreensão dos gestores, educadores e demais envolvidos no processo de formação do aluno, da importância do tempo expandido, mas também e, principalmente, do que se faz desse tempo.

Em muito pode acrescentar a jornada ampliada, se houver aproximação entre a escola de tempo integral e a educação integral. E, que o alcance da educação integral figure como objetivo principal, capaz de formar o indivíduo para a vida, sem as profundas e danosas falhas do processo educacional do Brasil, legado de sua colonização.

Uma Educação Integral em uma escola de tempo integral pode efetivamente apontar as condições diferenciadas para que acessem, permaneçam e aprendam no interior das escolas, aquelas crianças e jovens cujos pais foram excluídos e esquecidos, em função da obrigação de produzir sua vida material, reproduzindo eles mesmos a condição de seus pais e avós nas regiões mais pobres do país (Leclerc; Moll, 2012, p. 108).

Nesse sentido, o mais urgente é que os educadores fiscalizem e ajam para que uma tão importante política pública, como as escolas de tempo integral, não seja desviada de sua finalidade maior. É fundamental ampliar os estudos e ir além das leituras superficiais ou de interesses que não atendem às questões educacionais e de formação integral do cidadão.

Concluindo esse tópico, cabe parafrasear Gonçalves (2006) para quem falar em educação integral e de uma escola de tempo integral, longe de se constituir em modismo na educação pública, compreende a formulação de questões relevantes e atuais. É preciso pensar nas diversas proposições e formulações existentes, para além dos *slogans* educativos contemporâneos.

Educação em tempo ampliado e a jornada de trabalho dos servidores

As novas propostas, projetos e ações alinhadas às necessidades de formação integral do aluno requerem mudanças importantes, que impactam diretamente a rotina diária das escolas e dos servidores da educação, em especial em sua jornada de trabalho.

A proposta de escola de tempo integral pressupõe a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, conseqüentemente, também exige a ampliação da jornada dos servidores para assegurar a realização das atividades propostas e a efetivação dos resultados esperados (Santos et al., 2015).

Ora, muitos professores, no modelo de tempo parcial, cumprem suas jornadas de trabalho em mais de uma escola e mesmo assim, nas pequenas e médias cidades, têm tempo, por exemplo, para almoçar com a família, o que não tem sido possível nas atuais organizações das atividades, nas escolas de tempo integral. Se a escola é de tempo integral a jornada de

trabalho também é, e em vários projetos desenvolvidos em municípios brasileiros, o professor almoça junto com os alunos.

Para Cavaliere (2007, p. 1017), “a organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade”. Quando se trata do tempo escolar a importância revertida a esse tempo se torna mais expressiva, pois trata-se de uma das mais importantes referências para a vida familiar, social ou profissional.

Aquino e Kassouf (2011) e Nunes (2011) argumentam que, no contexto desse tempo escolar é preciso considerar todos os indivíduos inseridos direta ou indiretamente no processo. Ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, significa também alterar as rotinas de professores, monitores e demais agentes educativos. Enfim, todos os envolvidos nesse, ainda, complexo modelo de jornada escolar ampliada, também são diretamente impactados.

Na perspectiva de resignificar o tempo escolar para alunos, profissionais da educação, família e sociedade, a atuação do professor é de singular importância. Desse modo, é essencial que ele faça e sinta-se, parte de todo o complexo universo de formação/transformação cidadã. A organização de sua jornada de trabalho precisa ser e estar adequada, para que sua atuação seja harmoniosa, equilibrada, intencionalmente planejada para articular a dimensão pedagógica, física e administrativa requeridas pela realidade.

Assim, os papéis ali desempenhados pelos diversos atores, poderão propiciar a formação integral dos alunos. Mas para isso, a escola precisa ser um ambiente onde haja prazer de estar e fazer parte dele, pois isso refletirá na convivência diária e nos resultados reais da aprendizagem.

Anísio Teixeira, vê no tempo ampliado uma necessidade elementar para que o desenvolvimento das ações educativas ocorram com a qualidade necessária à preparação do sujeito para a vida. Ou seja, o tempo, considerando as possibilidades e expectativas nele depositadas, torna-se fator preponderante em todos os contextos. Sobre essa qualidade, o estudo de Schmitz e Souza (2016) analisou possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral, que não diferem muito da qualidade esperada das escolas de tempo parcial. Portanto, toda e qualquer política educacional, que se proponha a ofertar o ensino em escolas de tempo integral, necessita inicialmente, considerar todas as variáveis que vão do espaço físico adequado, currículo, ambiência propícia ao aluno e à jornada de trabalho dos servidores que nelas vão atuar.

Gadotti (2009, p. 9) lembra que “a escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida. E porque passamos todo o tempo de nossas vidas na escola – não só nós, professores – devemos ser felizes nela”.

Considerar as condições de trabalho enfrentadas pelos servidores é fator determinante de sucesso ou fracasso dessa política pública educacional, posto que a modalidade de escolas em tempo integral, traz consigo as expectativas da sociedade brasileira, de superação das profundas desigualdades sociais.

Cavaliere (2007, p. 1018) destaca a importância de se considerar a cultura local, para a organização da escola. Tal cultura se refere aos alunos e famílias, mas também aos profissionais. Para a autora, “em cada circunstância histórica ou local, o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam”. Essas forças podem ser de diferentes fontes e naturezas. As necessidades de assistência ao aluno tem um forte apelo, por isso é comum encontrar escolas em tempo ampliado assumindo um caráter assistencialista.

Nesse contexto, o professor, que é profissional do ensino, por vezes precisa atuar como assistente social, psicólogo, cuidador, dentre outras funções. Libâneo (2014, p. 15), ratifica que “há suficientes indícios na pesquisa de que, com raras exceções, a ampliação da jornada escolar tem se restringido a propiciar experiências de convivência social e ações socioculturais”.

No Brasil, o papel da escola está para além da oferta de uma educação formal, cabe à escola não apenas educar as crianças, mas que também cuidar delas, assim, a escola precisa conjugar diferentes funções. Portanto, gestores, estudiosos, comunidade escolar e sociedade argumentam que pensar a escola de tempo integral e a educação integral do aluno, requer obrigatoriamente, pensar e debater sobre estas e outras variáveis culturais, para que sejam capazes de assegurar a formação plena dos cidadãos. Também é fundamental que se pense nas necessidades de ampliação, formação e valorização da equipe docente e técnica da escola.

Educação em tempo ampliado e a infraestrutura escolar

Outra variável de extrema relevância para se fazer educação integral é a existência de espaços físicos adequados. “Construir e reformar escolas é condição *sine qua non* a um projeto de médio e longo prazo para a implantação das ETIs” (Cavaliere, 2014, p. 1213).

Esta afirmação de um dos principais nomes da literatura contemporânea sobre educação integral e escola de tempo integral reafirma a importância da construção ou

ampliação física das escolas. A implantação dos programas depende de espaços adequados, que precisam não somente passar pela construção, como também por contínua manutenção.

Partindo dessa premissa, a ampliação do tempo escolar deve ser precedida de condições elementares ao seu funcionamento, a infraestrutura do espaço escolar necessita ser pensada criteriosamente. Os diferentes espaços devem atender plenamente às demandas educacionais dos alunos, visto que todos eles são ambientes educativos, portanto precisam ter condições adequadas ao desenvolvimento do aluno, em sua totalidade.

E ainda, pensando na funcionalidade dos espaços escolares, na efetividade das práticas educativas, que essa infraestrutura deve oferecer a todos que ali atuam, Gonçalves (2006, p. 132), destaca que

uma escola deve apresentar condições adequadas, tanto físicas quanto organizacionais para funcionar, mas isso não basta. É preciso que algumas dessas condições existam *a priori*, como um corpo docente, salas e mobiliário adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, e que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior.

Não se pode propor formação integral do indivíduo dando-lhe condições ínfimas, que o coloque em circunstância inferior, ou igual ao dos espaços e ambientes por ele frequentados, em sua grande maioria, fruto de sua condição econômica e social nada favorável.

Espaços escolares que possibilitem ao aluno resgatar sua autoestima, dignidade, que desperte o sentimento de pertencimento, têm potencial para despertar o desejo pela permanência e aprendizagem, oferecendo-lhe formação abrangente e capacitando-o para reclamar seu espaço profissional, social e humano, em condições de igualdade.

Anísio Teixeira (1977), ao propor a jornada ampliada para a formação integral do aluno, dentre os diversos fatores que envolvem o processo, destaca a preocupação com os espaços para a oferta do ensino. Tais espaços mereceram especial atenção e estão descritos nos textos e práticas por ele adotados.

Cavaliere (2010, p. 256) descreve a estrutura do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia:

O complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira constava de quatro escolas- classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico.

Esta é uma estrutura ideal, mas mesmo que não seja alcançada plenamente, deve servir de norte para as políticas públicas para as Escolas de Tempo Integral, no Brasil.

No município de Palmas, Tocantins, por ocasião da implantação da política de escolas de tempo integral, a temática da infraestrutura escolar, apresentou-se como condição essencial, permeando as discussões e estudos.

[...] a implantação do horário integral, no sistema municipal de educação de Palmas já é uma realidade, com metas crescentes de novas unidades de ensino a serem implantadas em diversos bairros da capital. Dessa forma, surge a preocupação em estabelecer diretrizes de projeto arquitetônico para beneficiar essas escolas, conseqüentemente com uma estrutura física adequada ao clima e as atividades oferecidas no currículo de horário integral (Dias, 2009, p. 17).

É notória a relevância da infraestrutura escolar, para o desenvolvimento das ações propostas no currículo das escolas de tempo integral, sejam elas construídas ou adaptadas para a oferta da modalidade.

Há que se considerar também diversas variáveis, entre elas o clima. Sendo o Brasil um país de clima tropical e dimensões continentais, cada região, precisa contemplar este fator determinante em seus estudos e discussões prévias. Para a implantação da oferta de escola em tempo integral, todas as condições que favoreçam o bem estar, conforto e ambiência, se convergem para a promoção de um espaço educativo em toda sua dimensão.

Desse modo, conclui-se esse tópico refletindo que, para a efetivação de uma política pública educacional, abrangente, integral e transformadora, esforços e recursos precisam estar disponíveis não só na implantação, mas, ao longo de todo o processo que envolve o desenvolvimento da política.

Educação em tempo ampliado e a formação profissional

No decurso deste estudo, são tratadas abordagens pertinentes aos diversos assuntos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, nas escolas de tempo integral, considerando a formação integral como propósito maior. Todavia, há que se considerar, nesse universo, o papel fundamental exercido pelo professor, no contexto educacional atual de uma sociedade em constante transformação.

Sobre esse profissional pesa toda responsabilidade de conduzir as novas gerações, consolidando fazeres e saberes, num cenário de elevada competitividade, inovações tecnológicas diárias e globalização permanente. Assim, sua formação requer especial atenção, desde a formação inicial à formação continuada, ao longo de suas carreiras. Tal formação, como parte integrante do esforço conjunto de gestores, estudiosos e instituições de ensino, é fundamental para que ele possa ter segurança para atuar frente às diversas circunstâncias, buscando a promoção de uma educação de qualidade, que possibilite a formação integral dos alunos.

Chávez Hernani e Da Rocha, (2018), assim definem o propósito da formação docente “O objetivo final da formação de professores, conforme as legislações analisadas, é formar cidadãos que têm fortes convicções democráticas e que são capazes de produzir bem em um mundo altamente competitivo, globalizado e tecnológico”. Os autores relatam, ainda, que

ser professor hoje é indubitavelmente contribuir para a formação de pessoas críticas e comprometidas com seu tempo e, para isso, é fundamental conhecer o mundo em que se vive, para então poder situar-se nele e encontrar uma resposta que contemple uma reflexão crítica e reflexiva da própria ação educativa (2018, p. 35).

Estudos de Castro e Lopes (2011) e de Saviani (2011), também apontam para a crescente ampliação dos deveres da escola, aliada aos grandes desafios de formação dos professores para atuarem no processo de formação integral dos alunos.

A formação acadêmica, inicial e as formações continuadas são ferramentas imprescindíveis à construção e consolidação do projeto educacional de um país. No Brasil, o projeto laboriosamente defendido e implantado por Anísio Teixeira tem se multiplicado ao longo dos anos, embora, nem sempre sigam a concepção inicialmente estabelecida, para o alcance da formação plena dos cidadãos brasileiros.

Sobre esta carência na formação docente para atender às novas realidades da sociedade em que estão inseridos os alunos, Chávez Hernani e Da Rocha (2018, p. 31), argumentam sobre a inadequação da formação inicial

tradicionalmente caracterizada por priorizar a aquisição e domínio de conhecimentos, determinando a sua qualidade de acordo com a amplitude do conteúdo ou conhecimento considerada no currículo. Este modelo não responde às mudanças e exigências do sistema educacional atual, aponta-se que é necessário preparar os professores para acompanhar a formação dos alunos com atitude autônoma e responsável, para que possam desempenhar um papel ativo na sociedade, em seus sistemas democráticos e econômicos e às novas exigências decorrentes.

Em concordância com os autores, para assegurar formação pedagógica adequada aos profissionais que atuam nas escolas de tempo integral, o reconhecimento e prioridade às políticas educacionais, especialmente nas práticas pedagógicas é *sine qua non* à melhoria da qualidade do ensino público brasileiro. É necessário valorizar a profissão docente, acreditar no papel fundamental desempenhado pelos professores, ter uma concepção clara do que é necessário para uma boa formação e o reconhecimento dos fatores condicionantes. Os cursos devem enfatizar “uma formação geral, que seja capaz de despertar a criatividade e pensamento crítico, promover as ciências, artes e letras, incentivando o conhecimento necessário para o desenvolvimento humano e para a vida na sociedade” (Chávez Hernani; Da Rocha, 2018, p. 31-32).

A partir de políticas e instrumentos de formação docente, eficientes em seus propósitos de qualificação e apoio continuados, os gestores estarão, de fato, cumprindo seu papel e assegurando a preparação para a longa e desafiadora missão de educar, enfrentada pelos professores no cotidiano das escolas brasileiras, sejam elas de tempo integral ou não.

Moll (2009, p. 39) acrescenta que os currículos de formação precisam ser repensados “diante do agravamento das condições sociais de vida dos professores e educandos, [é essencial acampar] análises aprofundadas sobre as questões sociais, econômicas, políticas e culturais que tanto afetam seu fazer profissional”.

Neste sentido devem ser repensados os currículos, tanto da formação integral dos alunos da educação básica, quanto os currículos da formação de seus professores (Marques, 2017).

O contexto vivido, os problemas enfrentados e as necessidades observadas devem servir de reais parâmetros para a formação dos docentes, especialmente da formação continuada.

Currículo para uma educação integral

Ao conceber a escola de tempo integral como o horizonte para a melhoria da educação, Brandão (2009) argumenta sobre a necessidade de pensar os currículos escolares, não como imposição da elite, mas como instrumentos legítimos para a emancipação das classes menos privilegiadas. Nas palavras do autor, o currículo deve ser entendido como “um desejo legítimo da população marginalizada pela má escola, de ter acesso aos instrumentos culturais e sociais que lhes garantam a cidadania escolar”.

Com o tempo ampliado, as ETIs podem e devem repensar seus currículos para garantir esse direito a seus alunos, sob uma nova lógica (Thiesen, 2006). Somente assim conseguirá ofertar uma educação integral, entendida “dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação”. O que na prática acontece a partir de “um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano” (Coelho; Hora, 2013, p. 185) e para o desenvolvimento do pensamento complexo, necessário à vida numa sociedade globalizada e plural (Zaballa, 2002).

Também Gadotti (2009, p. 98), explica que é preciso considerar a integralidade como um princípio organizador do currículo escolar. O autor afirma, ainda, que “numa escola de tempo integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos ali desenvolvidos”.

Ao analisarem os resultados de programas de ampliação do tempo escolar no contexto contemporâneo, Coelho e Maurício, (2016) e Parente (2018), dentre outros refletem que muitas vezes os gestores públicos limitam-se a procurar melhoria de certos índices educacionais, supondo-se que a simples ampliação do tempo de escola levará à melhoria do desempenho em testes padronizados. Entretanto, sem uma reorganização curricular, pouco poderá ser feito para obtenção de resultados significativos na formação dos cidadãos.

Embora a ampliação da jornada escolar seja uma política que beneficia a população, principalmente no contexto das transformações ocorridas nas famílias e na sociedade, há que se atentar para a fundamentação teórico pedagógica dessa política. Como bem definido por Brandão (2009), precisa ir além da expectativa de dirimir as “Chagas Sociais” e compreender seu papel formador, integrador. Seguindo a concepção anisiana, a jornada ampliada deve ser compreendida como ferramenta necessária à completa formação do aluno, via um currículo abrangente, integrado e integrador das práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto das políticas públicas educacionais no Brasil, a implantação das escolas de tempo integral tem sido o discurso de ordem desde o século XX, e vem ganhando espaço no cenário nacional, como a solução para as profundas omissões existentes na educação brasileira ao longo da história.

Com a expansão da política de escola de tempo integral, os estudos de casos em inúmeros municípios brasileiros se multiplicaram, permitindo um olhar atento de estudiosos em vários níveis de pesquisa, tratando, em especial, da qualidade desse tempo escolar ampliado e dos resultados obtidos na modalidade.

Ao longo dos estudos citados nesta revisão da literatura, constata-se o posicionamento dos autores acerca das imensas lacunas sociais, no campo das políticas educacionais no Brasil e as adversidades a serem enfrentadas por educadores, gestores e sociedade, para que o ensino público ofertado em tempo ampliado seja capaz de trazer formação, informação e transformação.

Fica explícita a necessidade da formulação de políticas de educação integral em tempo integral, articuladas à perspectiva de uma formação humana o mais integral possível, nos aspectos cognitivo, afetivo, físico, social e moral.

Somente para fazer tal formação justifica ampliar o tempo de escola. Entretanto, são muitos os desafios a serem enfrentados, especialmente pelos gestores e educadores, para a concretização desse ideal. Não são poucos os problemas destacados pela literatura analisada,

para que o tempo ampliado reverta em educação integral. São desafios a serem superados tanto nas instâncias políticas, quanto na administrativa e pedagógica.

Tais desafios vão desde a insuficiência nos espaços escolares, ou seja, a necessidade de adequação da infraestrutura, passando pela urgência da qualificação e formação contínua dos profissionais, bem como pela valorização dos profissionais e organização de suas jornadas diárias de trabalho. Mas, também, apresentaram questões mais subjetivas como a necessidade de clareza conceitual, desde a concepção da política pública até sua implantação, monitoramento e avaliação. Sem ter segurança sobre o que se quer com a ampliação do tempo escolar, sobre o currículo que precisa ser desenvolvido, será muito difícil concretizar a educação integral, nas ETIs brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdulmassih MBF (2015). *Programa Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro: um olhar sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal*. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Alves RPS (2013). *Os caminhos da educação integral em Palmas – Tocantins*. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás.
- Aquino JM, Kassouf AL (2011). A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa Escola de Tempo Integral da rede pública do Estado de São Paulo. *Rede de economia aplicada*. Work Paper 013, s/p.
- Atallah NA, Castro AA (1998). Revisão sistemática da literatura e metanálise. *Medicina baseada em evidências: fundamentos da pesquisa clínica*. São Paulo: Lemos-Editorial, p.42-48.
- Barros KO (2008). *A escola de tempo integral como política pública educacional: A experiência de Gioanésia-GO (2001-2006)*. 205 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília.
- Brandão Z (2009). Escola de tempo integral e cidadania escolar. *Em aberto*, 21(80): 97-108.
- Brasil (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.
- Brasil (2014). Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 26 jun. 2014 – Edição Extra.
- Castro A, Lopes RE (2011). A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, 19(71): 259-282.

- Cavaliere AMV (2002). Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, 23(81): 247-270.
- Cavaliere AMV (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.
- Cavaliere AMV (2009). Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em aberto*, 21(80): 51-63.
- Cavaliere AMV (2010). Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 20(46): 249-259.
- Cavaliere AMV (2014). Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? *Educação & Sociedade*, 35(129): 1205-1222.
- Chávez Hernani, M. DLA.; Da Rocha VGS. (2018). A formação de professores no Peru e no Brasil: aproximaciones y diferencias. *Educación*, 27(52), 26-45.
- Coelho LMCC, Hora DM (2013). Educação integral, tempo integral e currículo. *Série Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, (27):177-192.
- Coelho LMCC, Maurício LV (2016). Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. *Educação e Realidade*, 41(4): 1-18.
- Dias A (2009). *Avaliação das condições de conforto térmico e acústico de salas de aula em escola de tempo integral: estudo de caso da Escola Padre Josimo em Palmas (TO)*.141 fl. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) Universidade de Brasília.
- Griim EP (2019). *Política Pública de Tempo Escolar Ampliado e Educação Integral: por um Currículo Integrado e Integrador*. 2019, 122fls. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas). Palmas: Universidade Federal do Tocantins.
- Santos MLS, Silva KNP, Silva VC (2015). Trabalho docente e ampliação da jornada escolar no ensino médio-intensificação em escolas de referência da rede estadual Pernambuco. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, (18): 45-65.
- Gadotti M (2009). *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. Série Educação Cidadã. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 127p.
- Gomes MP (2016). *O prescrito e o vivido: Estudo da política de ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia*. 384fl. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Goiânia-GO.
- Gonçalves AS (2006). Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec Nova série*, 1(2): 129-135.
- Guará IMFR (2009). Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em aberto*, 21(80): 65-81.

- Leclerc GFE, Moll J (2012). Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral em tempo integral. *Educar em revista*, 28(45): 91-110.
- Libâneo JC (2014). Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem. *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Cegraf: 257-308.
- Marques GFC (2017). *A Formação e o trabalho docente na escola de tempo integral*. 193 fl. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Maurício LV (2009). Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em aberto*, 21(80): 15-31.
- Miranda MG, Santos SV (2012). Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar?. *Perspectiva*, 30(3): 1073-1098.
- Moll J (2009). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso. 504p.
- Nunes GC (2011). *Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará-Distrito Federal*. 106 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília.
- Oliveira LA (2018). *Variações locais na implementação de políticas públicas de educação integral: Estudo de casos em escolas da rede pública estadual do município de Patos de Minas/MG*. 67fl. Dissertação (Mestrado em Administração Pública em rede Nacional - PROFIAP). Universidade Federal de Viçosa.
- Parente CMD (2018). Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. *Educação & Realidade*, 43(2): 415- 434.
- Pereira HBF (2016). *Educação integral em tempo integral na rede municipal de ensino de Goiânia: múltiplos discursos, múltiplos significados culturais*, 188fl. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Goiás.
- Ribeiro D (1986). *Livro dos CIEPs*, Rio de Janeiro, Bloch. 152 p.
- Ribetto A, Maurício LV (2009). Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. *Em Aberto*, 21(80): 137-160.
- Rosa AVN (2016). *Pesquisando a relação educação integral e (m) tempo integral e Currículo no Brasil - período 2000-2012: O que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?* 250 fl. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Saviani D (2011). Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poiesis Pedagógica*, 9(1): 07-19.


- Schmitz H, Souza MCRF (2016). Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, 27(65): 552-581.
- Silva L, Souza MFM, Cunha C (2016.) A influência do pensamento pedagógico brasileiro na política de educação integral do século XXI. *Revista HISTEDBR On-line*, 16(69): 124-139.
- Souza C (2008). Federalismo: teorias e conceitos revisitados. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, 65: 27-48.
- Teixeira A (1997). *Educação Para a Democracia*. 2 ed. Rio de Janeiro:UFRJ. 263p.
- Teixeira A (1996). *Educação é um direito*. 2.ed. São Paulo: Nacional. 221p.
- Teixeira A (1994). *Educação não é privilégio*. 5 ed. Rio de Janeiro: UFRJ. 250p.
- Teixeira A (1977). *Educação e o mundo moderno*. 2ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional. 245p.
- Teixeira A (1956). A escola pública, universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 2(64): 3-27.
- Tenório AF, Schelbauer AR (2013). *A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira*. Universidade de Maringá. 20p.
- Thiesen JS (2006). *Tempo integral: uma outra lógica para o currículo da escola pública*. Seminário Nacional de educação a Distância. ABED 2006. Universidade Federal de Santa Catarina. TCF5021.10 p.
- Zaballa A (2002). *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. São Paulo: Artmed. 248p.

Educação: Uma abordagem Histórica sobre o Sistema Educativo Moçambicano

Recebido em: 28/04/2020

Denisse Kátia Soares Omar^{1*}

Aceito em: 06/05/2020

 10.46420/9786599064180cap14

INTRODUÇÃO

No presente artigo intitulado “Educação: Uma abordagem Histórica sobre o Sistema Educativo Moçambicano”, pretende-se revisitar o processo evolutivo da educação em Moçambique nos períodos pré-colonial até o pós-colonial mas concretamente 1992. A educação que constitui a chave mestra para a preparação e promoção do Desenvolvimento Humano, no período pré-colonial, baseava-se nas tradições culturais africanas e orientadas para a vida (Golias, 1993; Cipiri, 1996). Com a implantação do sistema colonial, o sistema educativo viria a sofrer uma mudança radical, pois, os colonizadores criaram outro sistema caracterizado por ser profissional e regimental mas rigorosamente racial (Ranger, 1997). Era, na verdade, um sistema que tinha por fim assegurar a permanência das estruturas coloniais no nosso país.

Com a independência nacional, em Junho de 1975, o Governo moçambicano vai implementar uma nova política educativa cujo laboratório terá sido as “zonas libertadas”. O novo modelo educativo era finalizado à construção de uma sociedade nova e, por via disso, de um “Homem Novo”. Um Homem munido de uma nova mentalidade que lhe permitiria desenvolver o espírito de solidariedade, de unidade nacional e a consciência patriótica. E, na década de 1990, com introdução da nova constituição e do liberalismo económico novas linhas educativas foram traçadas com objectivo de adequar o sistema educativo a nova realidade do país.

¹ Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Rovuma Nampula, Campus Universitário de Napipine, C.P n° 544, Moçambique.

* Autor correspondente: denissekatiaomar@gmail.com.

Este artigo baseou-se numa análise bibliográfica e documental, onde se buscou escrever os tópicos a partir dos materiais e documentos existentes nos Arquivos da cidade, centrando-se principalmente na documentação que deu mais ímpeto e clareza à pesquisa.

O percurso histórico da educação em Moçambique

Neste ponto procura-se apresentar o percurso histórico da educação em Moçambique. Assim, no primeiro momento é caracterizada a educação praticada antes da chegada dos europeus. No segundo momento é analisada a educação no contexto colonial e suas implicações na sociedade moçambicana. No terceiro, reflecte-se sobre a educação pós-independência tomando em consideração, as características, modelos e finalidades.

A educação no período Pré-colonial

Antes da chegada dos árabes e portugueses os africanos dispunham das suas próprias formas de educação. Estas visavam essencialmente preparar os jovens para a vida, desenvolvendo as suas capacidades físicas, carácter, respeito pelos mais velhos e pelas autoridades e a preparação para o trabalho no quadro da comunidade (Golias, 1993).

A educação neste período era transmitida às novas gerações de homens e mulheres através de códigos de valores políticos, morais culturais e sociais tais como: ritos de iniciação, dogmas e superstição. Estas formas de educação transmitiam uma visão idealista do mundo e dos fenómenos da natureza. Desta feita, o indivíduo era preparado para aceitar a exploração como uma lei natural e assim reproduzi-la no seu grupo etário, na sua família, na sua tribo, etnia e raça, sendo os mais velhos os principais responsáveis pela transmissão dos códigos e valores (Cipiri, 1996).

O currículo da educação tradicional era composto de elementos falatórios como o caso de contos e cantos, anedotas, adivinhas, histórias, lendas e mitos e por outro lado por elementos práticos que dependiam do tipo de trabalho com a tribo e o clã se identificavam como pesca, caça, tapeçaria, artesanato, olaria entre outras actividades.

As práticas educacionais neste período incentivavam a mulher e as raparigas a serem boas donas de casa, a cuidarem dos seus irmãos, pais e maridos assim como a serem boas reprodutoras. As cerimónias dos ritos de iniciação serviam essencialmente para inculcar nas mulheres e nas raparigas a não transgressão de certos valores, pois seriam indignas e disso dependiam a sorte ou azar.

Com a chegada dos povos estrangeiros principalmente os portugueses a Moçambique a partir do século XV, a educação tradicional em Moçambique foi sendo

substituída pelo modo de vida e cultural do colonizador, marcadamente cristã e eurocêntrica. Este modelo de educação viria a destruir as bases funcionais da educação tradicional.

A educação no período colonial

O período colonial deixou marcas profundas em Moçambique e não só. Todavia, apesar da política baseada no controle e na autoridade sobre um território ocupado e administrado por um grupo de indivíduos, ter começado nos finais do século XV, a ocupação efectiva dos mesmos viria a se concretizar depois da Conferência de Berlim em 1884/85. É depois desta que Moçambique é transformada numa colónia de povoamento portuguesa (Boahen, 2010).

Assim, o impacto da colonização tomou diferentes formas e afectou as vidas das mulheres e homens diversamente em resultado da dinâmica (tensão, acomodação e inovação) entre o capitalismo colonial, o modo de produção familiar, as atitudes e práticas patriarcais europeias e africanas, assim como reflectiu igualmente a resistência activa das mulheres ao controle masculino sobre os recursos sociais e sobre as próprias mulheres (Borges, 2007).

Neste sentido, o sistema educativo em Moçambique neste período exprimia uma orientação ostensivamente segregacionista, onde o sistema educativo se reproduzia em “Ensino Oficial” Português e se destinava a uma elite socioeconómica recrutada entre o aparelho de colonização política e económica, coexistia com um outro destinado aos grupos da população local chamado de “Ensino Rudimentar” em grande medida administrado pela Igreja Católica. Para este último grupo o acesso ao ensino era restrito e de carácter prático, visando formar uma mão-de-obra minimamente qualificada, ao serviço do tipo de exploração económica com base na agricultura familiar e no monopólio de companhias comerciais sob a tutela vigilante do governo colonial português (Borges, 2007).

Visto nesta perspectiva Isaacman e Stehman (1984), salientam que durante o período colonial as oportunidades de educação eram, por um lado, extremamente limitadas e, por outro, proporcionadas, quase que exclusivamente, pela Igreja Católica. Com efeito, antes de um moçambicano entrar para escola Primária, tinha que frequentar o “ensino de adaptação” até que fosse demonstrado o seu domínio da língua portuguesa. Das 392.796 crianças que frequentavam o “ensino de adaptação” em 1959, no sistema de ensino missionário, só 6.928, isto é, 17 por cento viriam a entrar para a escola Primária. Embora estes números não incluam a distribuição por sexo, os rapazes como geralmente acontecia, constituíam a maioria esmagadora da população escolar de crianças africanas, durante o período colonial. As raparigas ensinava-se-lhes tudo o que precisavam saber através dos métodos tradicionais de

educação – imitação do comportamento dos adultos, mitos e ritos de iniciação – que as preparavam para o seu papel na sociedade de fornecedoras de trabalho e procriadoras de filhos. Aquelas que conseguiam receber alguma escolarização eram, habitualmente, tiradas da escola quando atingiam a puberdade para que pudessem participar nos ritos de iniciação e depois casar.

Embora a penetração dos missionários cristãos tenha sido menos extensiva em Moçambique, comparativamente à maior parte dos países africanos, eles controlavam todo o sistema de “educação formal” existente para as crianças africanas. Nessas instituições inculcavam nos estudantes a ideologia patriarcal e discriminatória da religião cristã. Além do mais, o corpo estudantil das escolas das missões era fundamentalmente do sexo masculino. Em parte, isso se devia às atitudes tradicionais contra a escolarização das raparigas. No entanto, estas atitudes eram reforçadas pela posição dos missionários de que a escolarização era mais importante para os rapazes do que para as raparigas (Isaacman; Steffan, 1984). A herança desta política de ensino só para os rapazes torna muito difícil às mulheres a entrarem no mercado de trabalho e o acesso a posições importantes num Moçambique independente.

Durante este período, o sistema de educação era coerente com os objectivos económicos, políticos e culturais do sistema, visando a reprodução das suas relações de exploração e de dominação. E, tinha como função modelar o homem e a mulher no sentido destes tornarem-se servis, despersonalizados e alienados às realidades do seu povo (Gómez, 1999).

Assim, as escolas para “civilizados” que eram chamadas escolas do ensino primário ou ensino primário comum, assentes no sistema oficial e particular, eram as mais sofisticadas e estavam destinadas aos brancos, asiáticos e assimilados. Segundo Mondlane (1995), os povos colonizados que desejassem tornar se assimilados deviam requerer através de um processo legal a cidadania portuguesa a um tribunal local, abandonando assim, o estatuto de indígena e o principal requisito era o domínio da língua portuguesa e ter estabilidade económica. As escolas para os “civilizados” estavam em número muito reduzido e ofereciam oportunidades de aprendizagem a um número ínfimo de crianças nos centros administrativos. Trata-se do sistema relativamente mais desenvolvido em comparação com o ensino para “indígena”.

Nesta altura, a educação estava sob a gestão da Igreja Católica e da administração colonial. Em ambos os subsistemas, introduziu-se, um modelo de educação ocidental, cujo conteúdo assentava na língua e cultura portuguesa e na religião cristã, isto é, nos valores e representações sociais ocidentais, em particular, aqueles que diziam respeito aos papéis de

género. Desta forma, os homens foram identificados como grupo alvo das acções desenvolvimentistas, como é o caso do sector educativo, e foram os primeiros beneficiários da escolaridade formal. Enquanto os homens aprendiam a ler, escrever e aritmética, as mulheres eram ensinadas a tornarem-se boas donas de casa segundo o modelo português (Borges, 2007).

Com a finalidade de conformar as culturas locais aos ditames da sociedade ocidental/portuguesa, que o colonialismo concebia como superior, instaurou-se um ensino específico para as raparigas nativas partindo da educação profissional virada para trabalhos manuais. Desta forma, deu-se uma atenção especial às raparigas que deveriam além de aprender um ofício, receber treinamento para se tornarem excelentes donas de casa, ou seja, procurava-se inculcar a ideologia da mulher passiva, esposa e mãe, dependente economicamente do pai e do marido, respectivamente. Nestas condições, o ensino para as raparigas nativas, segundo a letra do “Programa das Escolas de Professores de Postos Escolares” de 1964, restringia-se à “Formação Feminina”, onde se pretendia ensinar todas as matérias necessárias para a “missão da boa dona de casa”, que incluíam economia doméstica, culinária, costura, adorno do lar e arte doméstica, e educação Familiar, destinadas a tornar as jovens nativas boas donas de casa, boas empregadas ou governantas (segundo o modelo português) e prepara-las para o importante papel que lhe cabe na sociedade de sua ambivalência (Isaacman; Stefhan, 1984).

Este importante papel era pois o de esposa e mãe de família, tendo como modelo a concepção europeia da divisão sexual do trabalho, em que o homem ocupa a esfera pública e produtiva, enquanto a mulher faz trabalho doméstico e reprodutivo na esfera privada. No entanto, esta concepção da divisão sexual do trabalho e dos papéis de mulher, esposa e mãe, veiculada pelos agentes coloniais, desconheceu a preexistência de um modelo de relação de género em que as mulheres desenvolviam importantes papéis produtivos e reprodutivos, simultaneamente nas esferas pública e privada. Com efeito, a importância do papel produtivo feminino foi considerado como a evidência da opressão das mulheres e da exploração masculina do seu trabalho. Para operacionalizar este desiderato, as escolas profissionais destinadas as raparigas indígenas funcionavam em regime de semi-internatos destinados a proporcionar as todas as regras de um lar (Isaacman; Stefhan, 1984).

A Regulamentação do Ensino Colonial

O Governo colonial criou vários regulamentos e todos com o único objectivo de controlar o africano de modo a garantir e legitimar o seu poder. No olhar de Meneses (2018),

as políticas de violência usadas pelo colonialismo têm necessariamente várias leituras, dependendo das relações de poder que justificam esta intervenção. Se nos países colonizadores esta acção se justifica e legitima por contribuir para expandir o projecto civilizador eurocêntrico, para os colonizados, ele expressa barbárie, milhões de homens arrancados dos seus hábitos e costumes.

Nesta perspectiva, Gómez (1999), traz-nos a primeira regulamentação do ensino nas colónias que é do dia 2 de Abril de 1845. No dia 14 de Agosto desse mesmo ano, um decreto diferenciava o ensino nas colónias do ensino na metrópole e criava as escolas públicas nas colónias. Depois de 1854, criaram-se, por decreto, as primeiras escolas primárias na Ilha de Moçambique, no Ibo, Quelimane, Sena, Tete, Inhambane e Lourenço Marques. Mas esses decretos ou actos legislativos não foram para além do papel. Em 30 de Novembro de 1869, foi reformado o ensino no Ultramar: Decreta-se mas apenas se decreta o ensino primário obrigatório, sendo a instrução primária dividida em 1º e 2º grau, cada um com duas classes. O sistema educacional estava, principalmente, nas mãos das missões católicas.

No começo do século XX, a modificação da realidade educacional foi lenta e, sempre, muito incerta. A educação colonial ganha uma relativa mudança a partir da introdução do Decreto de 13 de Outubro de 1926 de João Belo (Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor), que extingue as “missões laicas” ou “missões civilizadoras” e revigora a intervenção das missões católicas. É neste período que se vai marcar uma estreita relação entre o Estado e a Igreja, não deixando exclusivamente a igreja à educação dos indígenas como acontecera antes. Foi a partir do Estado Novo que essa colaboração se estreitou ainda mais.

Para responder melhor aos objectivos da colonização e sob o impulso do próprio Estado novo, foram sendo criadas instituições especializadas como as “missões católicas”, neste período o Estado e a Igreja colaboram estreitamente na administração de todos os graus e tipos de ensino, dividindo-se os sectores em que cada um iria desenvolver as suas acções. Para concretizar esta parceria, foi elaborado o “Acordo Missionário”, de 7 de Maio de 1940, assinado entre a Santa Sé e a República Portuguesa, no qual as missões eram consideradas “corporações missionárias” ou “religiosas” e, como tal, instâncias económicas de “moralização dos indígenas”, isto é, “de preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzem”. No ano seguinte, foi assinado o Estatuto Missionário em 5 de Abril de 1941, regulamentando aquele acordo. O Estatuto estabelecia que “missões católicas portuguesas eram consideradas instituições de utilidade imperial e sentido eminentemente civilizador”.

Segundo Mazula (1995), em 1964 foi feita uma reforma educacional, pelo decreto 45.908/64 que determinava que os conteúdos e métodos do ensino primário deviam ser “adoptados” às realidades locais, ou seja, a “classe pré-primária” visava a aquisição correcta da língua nacional, corrigia-se a “presumível deficiência do ensino missionário no tocante à didáctica da língua portuguesa”. Depois desta reforma, os livros de textos das duas primeiras classes do ensino primário foram de certa forma africanizados, contendo ilustrações com negros e brancos a conviverem em harmonia racial. Todavia, nas classes mais avançadas, a uniformização e centralização dos currícula foram reafirmadas. As reformas de 1964 resultaram da abolição aparente do Estatuto do Indígena, de 1961, e da conseqüente alteração da situação jurídica do nativo. Outra causa aparente era a desconfiança pelo ensino missionário, qualificado de deficiente. As causas reais estavam ligadas à conjuntura política que Portugal vivia: a realidade das Guerras de Libertação em Angola e Moçambique. Esta realidade exigiu do Governo Português a reestruturação do ensino nas suas colónias, que consistiu na estatização do ensino dos indígenas.

A Educação nas Zonas Libertadas

A maior parte dos autores é unânime em afirmar que as “zonas Libertadas” surgem a partir do momento em que o povo moçambicano resolveu lutar contra o Regime Colonial Português (Cabaço, 2009). A partir das décadas de 1950 e 1960 do século passado considerados por muitos como as décadas de África, começam a surgir as primeiras organizações políticas em Moçambique na vizinha Tanzânia que serviram de base para a união nacionalista contra o Governo colonial. Como ilustra Mazula (1995), a resposta decisiva ao regime colonial português deu-se quando três organizações nacionalistas, a MANU (União Nacional Africana de Moçambique), UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique) e UNAMI (União Nacional Africana para Independência de Moçambique), sediadas respectivamente no Tanganyika (hoje, Tanzânia), Zimbabwe (ex-Rodésia do Sul) e Malawi (ex-Niassalândia).

Segundo Cabaço (2009), a união destas organizações culminaram com a constituição de uma única *Frente de Libertação de Moçambique* (FRELIMO), em 25 de Junho de 1962, sob a liderança de Eduardo Chivambo Mondlane. A FRELIMO simbolizava, nesse momento, o culminar de um processo de resistências seculares do povo moçambicano, conduzidas isolada e localmente contra o colonialismo de quinhentos anos. Ainda para este autor a guerrilha chamava “zonas libertadas”, as áreas territoriais onde a administração se fazia já sob o controlo da FRELIMO. Neste caso as zonas libertadas foram os territórios ou regiões

libertadas pela FRELIMO durante o período da luta de libertação nacional. E as primeiras zonas libertadas foram Cabo Delgado e Niassa nos anos 60 e nos anos 70 foram as regiões de Tete e Manica.

Qual o papel da educação nas Zonas Libertadas?

Com o nascimento das “zonas libertadas”, houve a necessidade de se elaborar um programa de reconstrução das mesmas. Neste caso, a FRELIMO, tinha a obrigação de criar condições para o surgimento de uma nova sociedade. Para tal, a instrução da população tornar-se-ia um factor indispensável nestas zonas. De facto, como salienta Muiuane (2006), a educação era um dos problemas mais urgente a se resolver, pois era necessário recuperar os anos de negligência na educação dos moçambicanos. Esta situação fazia com que o movimento de libertação tivesse muito poucos quadros qualificados. E para que a acção armada tivesse sucesso era importante instruir o povo. Além do mais, o estado de ignorância em que quase toda a população tinha sido deixada, impedia não só o desenvolvimento da consciência política, como também, mais tarde, o desenvolvimento do país após o colonialismo. Desta feita, foi organizado um programa militar e educacional, concebidos lado a lado como os aspectos essenciais da luta armada de libertação.

O primeiro passo foi organizar escolas primárias onde se ensinava as crianças o português e a aritmética e, ao mesmo tempo, se desenvolvia a alfabetização de adultos. Ensinava-se também uns rudimentos de História e de Geografia de Moçambique. Com efeito, foram preparados novos resumos e compêndios (Muiuane, 2006). Neste período, em Cabo Delgado as escolas primárias ensinavam cerca de 10.000 crianças e, no Niassa outras 1000. A alfabetização dos adultos decorriam no período nocturno, isto é, durante o tempo de licença dos soldados que também deviam aprender a ler e a escrever. Estas escolas tinham poucos professores com qualificações necessárias e pouco material didáctico. Por isso, não surpreende a ninguém que o rácio professor/aluno fosse 1/100.

Segundo Mondlane (1975), em 1963 foi estabelecido em Dar-Es-Salam o Instituto Moçambicano. Tratava-se de um organismo dependente da FRELIMO, que coordenava os programas educacionais, médicos e sociais e ministravam uma educação secundária a jovens moçambicanos assim como cursos especializados. O principal objectivo era educar crianças moçambicanas que já tinham saído de Moçambique. Também foi organizado um curso de magistério primário, cuja missão era formar professores que depois regressavam a Moçambique para trabalharem nas escolas das “zonas libertadas”. Além disso, havia naquela altura 150 estudantes, assistidos pela FRELIMO fazendo cursos universitários no estrangeiro

que, após as suas formações regressariam para participarem nos trabalhos de reconstrução do país. Enquanto isso, o Departamento Educacional da FRELIMO encarregou-se de organizar um sistema de educação a partir do próprio Instituto para ajudar a preparar um sistema educacional para usar no interior de Moçambique logo que o programa militar tivesse sido desenvolvido para prover a segurança necessária. Assim, dos 50 alunos iniciais, em 1963, passou a comportar mais de 120, em 1968.

No imaginário da FRELIMO, neste período a educação era uma condição político-ideológica básica para o sucesso da luta contra o Governo colonial. Por isso, ela não era diferenciada, ou seja, as raparigas, os rapazes assim como as mulheres e os homens tinham o mesmo programa de ensino. Portanto, não havia distinção de sexo (Mondlane, 1995). Desta feita, a escola nas zonas libertadas tornou-se, em primeiro lugar, um Centro de Formação da *Frente de Libertação de Moçambique*, esta tomada no sentido de um Povo organizado em Frente de luta pela sua libertação e emancipação. Em segundo lugar, um centro de combate às concepções e hábitos da cultura tradicional, a que aprisionavam a iniciativa e a criatividade, pugnando por um novo tipo de relacionamento entre jovens e velhos, entre homens e mulheres e por uma nova visão do mundo (Machel, 1979). Em terceiro lugar, o centro de difusão de conhecimentos científicos, mesmo que elementares, para introdução de novos métodos de trabalho, tendo em vista o aumento da produção e à satisfação das necessidades crescentes da luta armada; Em quarto lugar, o centro de formação de combatentes para as exigências da luta. E em quinto lugar, um espaço de formação de produtores e, ao mesmo tempo, de militares e dirigentes, numa permanente ligação entre o trabalho manual e intelectual.

Neste contexto, a escola seria um espaço de articulação dialéctica entre três eixos da revolução, nomeadamente “estudar, produzir e combater”. Com efeito, a educação era tarefa de todos: professores, combatentes, homens e mulheres. Ao mesmo tempo, todos deviam aprender: crianças e adultos (Mondlane, 1995) Na verdade, tal como escreveu Samora Machel num texto, em 1971, era perfeita a combinação do estudo com a prática no “aprender a fazer e fazer aprendendo”.

A Educação no pós - independência

Com a proclamação da independência, em 1975, Moçambique optou por um novo modelo de educação - a chamada -“educação popular” - de cariz soviético, esta teria sido idealizada nas “zonas libertadas”. Com a transição para a economia do mercado e do multipartidarismo, em 1990, opta-se por um modelo educativo “à imagem ocidental”. Assim

sendo, na primeira fase do pós-colonialismo a educação deveria servir como um meio de consolidação da nova sociedade, desenvolvendo, por via disso, uma mentalidade e personalidade nos alunos, caracterizada pela solidariedade colectiva, o combate ao individualismo, a criação de uma atitude científica aberta, livre de superstição, tradição dogmática. De igual modo, devia servir como meio de fomento da unidade nacional, da luta contra o divisionismo e o regionalismo (Bastos; Duarte, 2015). Com a liberalização da política económica introduzidas a partir da década de 80 e início de 90, o sistema educativo também sofreu mudanças profundas, passando a existir uma educação ocidentalizada. Passando a existir escolas públicas e privadas. A educação tornou-se um serviço social que depois da liberalização deixou de ser gratuita (Zucula, 1994).

Políticas educacionais surgidas após a independência

Um dos momentos mais marcantes de toda a política educacional que se veio a desenvolver em Moçambique no início da independência foi o Seminário da Beira, realizado entre Dezembro de 1974 e Janeiro de 1975. Nele, foram tomadas decisões sobre algumas alterações que deveriam ser efectuadas no currículo escolar em vigor naquela altura. Nesse momento foi idealizada a criação de um novo currículo escolar que fosse de acordo com a ideologia da FRELIMO, em substituição ao currículo colonial. Com efeito, através do Decreto-Lei nº38/75, de 15 de Abril, foram extintas as disciplinas de Religião e Moral em todos os graus e ramos de ensino. No que ao currículo diz respeito, foram introduzidas as disciplinas de História e Geografia de Moçambique, em substituição dos conteúdos da História e Geografia de Portugal. Ademais, foram também introduzidas as disciplinas de Actividades Culturais e Actividades Produtivas (Anuário do Ensino de 1975 & 1976).

A operacionalização das decisões do III Congresso da FRELIMO, realizado em 1977, conjugadas com o Decreto nº 12/75 de 06 de Setembro de 1975 (BR nº 32 de 12 de Setembro de 1975 todas as escolas (oficiais, privadas, missionárias) passaram à inteira responsabilidade do Estado. Esta nacionalização aparece como forma de garantir o acesso ao ensino para todos os cidadãos, independentemente da sua origem, raça, religião ou condição social. Este interesse de massificar o ensino em Moçambique aparece plasmado na constituição da República Popular de Moçambique RPM, 1975 nos seguintes termos “...todos os cidadãos da República Popular de Moçambique gozam dos direitos ...” “na República Popular de Moçambique o trabalho e a educação constituem direitos e deveres de cada cidadão...” Estava, então, claro que, através da Lei Fundamental, o interesse de garantir que todos moçambicanos tivessem acesso à educação (Golias, 2009).

Com a experiência adquirida na massificação do ensino, que levou a um crescimento descontrolado dos efectivos escolares, houve necessidade de reajustar a política educativa, em 1979, de forma a adequá-la à situação vigente. Portanto, através da Resolução nº 8/79 da Comissão Permanente da Assembleia Popular, ficou decidido que:

“...as estruturas centrais do Estado devem prever a afectação de recursos financeiros ao sector de educação e que o Ministério da Educação e Cultura, no quadro de uma planificação central, definirá o número de alunos, que poderão ingressar nas escolas primárias, secundárias e superiores, bem como o número, localização e tipos de escolas que deveriam ser abertas”.

Iniciava-se, então, o processo de planificação em que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) era chamado a tomar responsabilidade de definir os efectivos escolares em função das condições disponíveis (salas de aulas, professores e capacidade financeira). Em 1981, através da Resolução nº 11/81 são aprovadas as Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação (SNE), que viria a entrar em vigor a partir de 1983. Estas, constituíram o culminar do processo de estruturação, planificação e organização da educação moçambicana descolonizada.

Para garantir a implantação do novo sistema de educação foi criado o Conselho Nacional de Educação, um órgão superior de consulta e análise sobre matéria relativa à educação e de coordenação e controlo da implementação do Sistema Nacional de Educação, através do Decreto Presidencial nº4/82. Durante este período, os objectivos, as políticas e as experiências adquiridos determinaram o acesso ao ensino no país.

O acesso ao ensino no período da independência

Devido a um conjunto de estratégias levadas a cabo para garantir o acesso à educação, os primeiros anos deste período foram caracterizados por um aumento de efectivos jamais vistos até então na história da educação moçambicana. Este aumento torna-se ainda mais significativo se nos recordarmos que a maioria esmagadora do corpo estudantil em 1973 era constituída por portugueses que beneficiavam da sua posição privilegiada de classe e de raça. Em 1978, a maioria dos estudantes eram filhos de camponeses pobres moçambicanos. Ao mesmo tempo começou a entrar para as escolas um número crescente de raparigas, que durante séculos foram privadas do ensino devido a questões tradicionais e coloniais. Mas por volta de 1976 já era visível esta mudança na composição sexual da massa estudantil (Isaacman; Stehfan, 1984).

No período de 1975 a 1979, a taxa de crescimento anual foi em média de 22 por cento no ensino primário do primeiro grau, 43 por cento no ensino primário do segundo grau e de 20 por cento no ensino secundário geral (Valoi, 2010). Este crescimento dos

efectivos escolares deveu-se a uma intensa mobilização popular levada a cabo quer pelos oficiais do sector, quer pelos grupos dinamizadores. Esta campanha, no quadro de uma planificação centralizada, foi galvanizada ainda mais, com o lançamento da palavra de ordem de popularização da educação “fazer da escola uma base para o povo tomar o poder” (Machel, 1979). Portanto, para que o povo pudesse tomar o poder a partir da educação, esta deveria estar apenas ao seu serviço, eliminando a crença em seres sobrenaturais promovida pela educação tradicional e a crença na inferioridade dos moçambicanos promovida e difundida pela educação colonial (*Ibid*).

Uma das estratégias adoptadas para a massificação da educação foi o lançamento da Campanha Nacional de Alfabetização a 3 de Julho de 1978, a qual teve adesão de todas as esferas da sociedade levando a um crescimento descontrolado dos efectivos escolares. Ao nível do ensino primário, estes elevaram-se de 671.617 em 1975 para 1.498.729 em 1979, correspondendo a um crescimento na ordem dos 123 por cento. Dentre as consequências imediatas do crescimento acelerado dos efectivos escolares está o crescimento do número de escolas primária incompletas (1^a à 5^a classe) em todo o país, com maior destaque para as zonas urbanas. Apesar de taxas de admissão terem subido para 123 por cento em 1979, uma grande maioria de crianças em idade escolar continuou fora da escola devido a muita demanda e pouca capacidade de oferta (Valoi, 2010).

A partir de 1979, iniciou-se um longo processo de planificação, direcção e controlo das actividades educativas. Gradualmente, as escolas incompletas foram reduzindo e agregadas a escolas completas, de igual modo que começaram a se traçar metas para o ingresso na escola em função das vagas disponíveis (Isaacman; Stehfan, 1984). No entanto, nos anos 80, com vista a acelerar os níveis de formação da população moçambicana, o Governo decidiu nacionalizar o ensino, tendo elaborado a segunda reforma conhecida como a Lei de 4/83, de 23 de Março decretado a escolarização obrigatória e gratuita do ensino primário de 7 classes isto na sequência da introdução do novo sistema. A institucionalização da escolaridade obrigatória tinha em vista facultar, todos os cidadãos, oportunidade de frequentarem o ensino, na perspectiva de aumentar a capacidade do capital humano e reduzir o alto índice de analfabetismo. Esta medida surtiu impacto imediato, aumentando, de forma acelerada, o número de alunos em todos os níveis de ensino. Os programas de alfabetização e as campanhas de escolarização constituíram estratégias de sucesso, que levaram ao aumento acentuado do número de efectivos escolares.

Tabela 1. Evolução dos Efectivos no EP1 e EP2 (1989-1992).

Ano	EP1	EP2
1989	1.210.671	96.907
1990	1.160.218	116.718
1991	1.217.364	118.775
1992	1.119.847	114.504

Fonte: MEC, 2002.

O presente quadro mostra uma ligeira descida dos efectivos do EP1 de 1989 a 1990 e 1991 a 1992. Mas no EP2 a tendência é de aumento do número de efectivos entre 1989 a 1991. Em contrapartida, o número baixou em 1992. Podemos dizer que o factor impulsionador destas tendências foi a “Guerra Civil” que assolava o país.

No começo da década de 1990, ainda sob as limitações impostas pela guerra e pelo reajustamento estrutural, o sistema educacional moçambicano encontrava-se estagnado, desestruturado e fragmentado. Perto de 50 por cento das escolas primárias haviam sido destruídas, com maior incidência nas zonas rurais do Centro e Norte do país. Dentro deste quadro a Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE) 4/83 de 23 de Março foi revogada pela Lei 6/92 de 6 de Maio que estabelece uma política de educação para todos, sem discriminação de género, a todos os níveis (SARDC, 2006). Este quadro legal preconizava que, o Estado moçambicano apenas organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República de Moçambique, onde a educação constitui “o direito e dever de todo o cidadão”, cabendo ao Estado a promoção do seu acesso.

Segundo o Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano da PNUD (2005), nos primeiros anos da década de 1990, permanecia, no ensino primário (EP1 e EP2), a tendência decrescente das taxas de escolarização. Em 1992, as taxas brutas e líquida de escolarização no EP1 atingiram o seu nível mais baixo, 55,6 e 38,8 por cento respectivamente. Relativamente ao EP2, registava-se a mesma tendência. A taxa bruta de escolarização passou de 17 por cento, em 1990, para 14,4 por cento em 1996. Na primeira metade da década de 90, as taxas de escolarização, em ambos os níveis, mostram quão distante Moçambique se encontrava de atingir a escolarização universal. Em 1996, mais de 40 por cento das crianças moçambicanas, de seis e doze anos de idade, não estavam escolarizadas. Às limitações cobertura, é preciso acrescentar a extrema precariedade de recursos didácticos que a maioria das escolas enfrentava, com particular enfoque nas zonas rurais. As escolas, sem livros para alunos e professores, sem cadernos, sem giz, sem quadros pretos, dificilmente podiam

garantir as condições mínimas para um ambiente adequado para desenvolver processos de ensino-aprendizagem de qualidade (PNUD, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que a educação constitui um direito fundamental de cada cidadão torna-se importante salientar aqui que a educação em Moçambique carrega até os dias actuais, as marcas de um passado histórico. A educação que numa primeira fase era tradicional e de carácter conservador. É alterada com a chegada dos portugueses, pois não só Portugalizaram a educação, como também introduziram um ensino discriminatório baseado na diferença de raças.

No período pós-colonial a educação implantava-se pela mobilização popular e, a FRELIMO servia-se dela para mobilizar as populações para o seu projecto global de reconstrução nacional. Houve um esforço por parte do Governo com a introdução da educação para todos, entretanto, muita população, especialmente das zonas rurais permaneceu fora do sistema devido a dificuldades do próprio sistema educativo bem como por questões sociais e culturais. Com a liberalização económica, em 1990, o Governo optou por um modelo educativo “à imagem ocidental”, expandindo a rede escolar em todas as povoações, melhorou também o acesso a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bastos JD, Duarte SM (2015). Necessidades e possibilidades de educação patriótica em Moçambique. In: Duarte SM, Maciel, CA (org.). *Temas Transversais em Moçambique: educação, paz e cidadania*. Maputo: Educar-UP. P. 68-77.
- Boahen A (2010) *História Geral da África VII: África Sob dominação colonial, 1880-1935*. Brasília: Unesco. 1040p.
- Borges M (2007). “Educação e Género: Assimetrias e Discriminação na Escolarização Feminina em Bissau”. In: MATA, Inocência e PADILHA, Laura c. *A mulher em África: Vozes de uma margem sempre presente*. Lisboa: Edições Colibri. 136-158p.
- Cabaço JL (2009). *Moçambique: Identidade, colonialismo e libertação*. São Paulo, UNESP. 360p.
- Cipiri F (1996). *Educação Tradicional em Moçambique*. Maputo: EMEDIL. 475p.
- Golias M (1993). *Sistemas de ensino em Moçambique: Passado e Presente*. Maputo: Editora Escolar. 150p.


- Gómez MB (1999). *Educação Moçambicana: história de um processo, 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária. 426p.
- Isaacman B, Steffan J (1984). *A mulher moçambicana no processo de libertação*. Maputo: INLD. 133p.
- Mazula B (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Lisboa: Afrontamento. 276p.
- Meneses MP (2018). “Colonialismo como Violência a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique”. In: *Revista Crítica*. Coimbra: CES. 115-140p.
- MEC (2002). *Estratégia do Ensino Secundário Geral 2008-2015*. Maputo: MEC. 35p.
- MINED (1995). *Política Nacional da Educação*. Maputo: MINED. 30p.
- Mondlane E (1995). *Lutar por Moçambique*. Maputo: Nosso Chão. 251p.
- Muiuane AP (2006). *Datas e documentos da História da FRELIMO*. Maputo: CIEDIMA. 305p.
- PNUD (2005). *Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano 2005: alcançando os objectivos de desenvolvimento do Milénio*. Maputo: SARD/PNUD. 335p.
- Machel SM (1979). *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*. Maputo: AEL. 35p.
- Ranger T (1997). “A invenção da Tradição na África Colonial”. In: Eric Hobsbawn e Terence Ranger. *A invenção das tradições*. Brasil: Paz e Terra. 250p.
- SARDC-WIDSAA (2006). *Para Além das Desigualdades 2005: A mulher em Moçambique*. Maputo e Harare: Fórum Mulher/SARD. 279p.
- Valoi A (2010). *Evolução do sector de educação e cultura na Província de Gaza, pós-independência*. Xai-Xai: ACADÉMICA. 50p.
- Zucula CM (1994). “Aspectos sócio-culturais relacionados com a frequência escolar das raparigas em Moçambique”. In: Afonso A. *Eu Mulher em Moçambique*. Maputo: CNUM. p. 79-99.

Orientação e mobilidade: a importância do atendimento educacional especializado visando a autonomia de alunos com deficiência visual

Recebido em: 30/04/2020

Jhonathan Martins da Costa^{1*}

Aceito em: 06/05/2020

 10.46420/9786599064180cap15

INTRODUÇÃO

Durante o decorrer da vida do homem, ele adquiriu milhares de especificidades que contribuem para além de seu desenvolvimento pessoal, aspectos individuais que trazem laços de sua autonomia. Uma das áreas influenciadas trata-se da localização espacial, da forma como este indivíduo consegue manter-se ou deslocar-se para um outro ponto, assim aprendemos a dar os primeiros passos que já são trabalhadas inconscientemente, sendo elas duas questões importantes; a orientação e a mobilidade, no qual se configuram como sinônimas.

Para educandos que apresentam dificuldades de locomoção, seja qual for o motivo, compete ao atendimento educacional especializado – AEE trabalhar essa área, a fim de proporcionar autonomia e de promover a inclusão do aluno em todos os ambientes sociais, sendo este um reflexo do trabalho educacional inclusivo realizado por este profissional, que responde e pode atender tanto dentro do ambiente da sala de recursos multifuncional ou fora dela.

Quando se inicia uma pesquisa de orientação e mobilidade, percebemos que eles sempre se fizeram presente no decorrer de nossas vidas. É importante enfatizar que tudo que será trabalhado nesta escrita evidencia possibilidades de acessibilidade, portanto, de contribuir para que cada vez mais pessoas com deficiência visual possam se locomover de forma mais autônoma e segura possível.

Basta fazermos uma análise de nossa infância que perceberemos o quanto a orientação e mobilidade foram fundamentais e trabalhadas em nossas vidas, ao sair de casa

¹ Gerência Municipal de Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação (SEME/RB). Rua Quintino Bocaiuva, nº 1833, Bosque. CEP 69.900-670, Rio Branco, Acre, Brasil.

* Autor correspondente: jhonacreano@yahoo.com.br.

nossos pais sempre dialogavam informando os lugares, cada cheiro, temperatura dos ambientes caracterizavam os espaços pelos quais estávamos, portanto, todos esses estímulos acabam por criar conexões destas características externas para com nossos sentidos.

Orientação e mobilidade possuíram significados semelhantes para melhor compreensão a orientação basicamente deve ser entendida como sendo aquilo que instrui para o oriente, portanto, denota levar a algum lugar. Já o significado da palavra mobilidade pode se resumir em apenas uma outra palavra; mover. Assim, diante desta explanação podemos compreender que orientação e mobilidade de forma conjunta demonstra o ato de mover-se de forma orientada.

Diante dos expostos, percebe-se a importância do trabalho de orientação e mobilidade principalmente para com sujeitos com deficiência visual, a fim de que prioritariamente possam se locomover de forma orientada com independência e segurança, isso só é possível pelo aprimoramento dos sentidos remanescentes que temos, sendo eles, fundamentais para a aprendizagem. Desta forma, garantimos a este grupo de pessoas o direito de frequentar os ambientes de sua preferência de forma independente. Garantindo a acessibilidade que pode ser entendida como qualidade daquilo que é acessível às pessoas, sendo um termo bastante genérico quando se refere aos sujeitos com necessidades específicas.

Trabalhar uma pesquisa a respeito de orientação e mobilidade, atrelado ao atendimento educacional especializado – AEE, é de fundamental importância social, afinal ele contribui para o aprimoramento a respeito do entendimento da importância da acessibilidade para pessoas principalmente com deficiência visual, garantindo direitos a este grupo que ainda se encontram limitados principalmente no que se refere a locomoção em ambientes externos urbanos públicos.

Assim, a escola que efetivamente inclui é pensada dentro da perspectiva da política nacional de educação especial inclusiva na qual acaba tornando-se protagonista na defesa e no aperfeiçoamento prioritariamente de sujeitos com deficiência visual, no que tange seus processos de independência, por meio dos trabalhos de métodos e técnicas passadas pelos profissionais responsáveis pelas salas de recursos multifuncional, portanto, do atendimento educacional especializado – AEE.

Busca-se por meio desta pesquisa compreender o conceito de orientação e mobilidade aplicado dentro da educação especial, bem como o trabalho do atendimento educacional especializado – AEE voltado para esta área de trabalho, visando garantir a autonomia para alunos com deficiência visual.

Portanto, diante do exposto, está escrita procura compreender o conceito dado à questão da orientação e mobilidade, na perspectiva apresentada dentro da modalidade de ensino especial, bem como fundamentar a importância deste trabalho. Além, de identificar as atribuições inerentes ao profissional responsável pela oferta do serviço conhecido como atendimento educacional especializado – AEE, desde a aplicação de suas técnicas á exercícios de orientação e mobilidade para alunos com deficiência visual.

Precisando, o planejamento, o desenvolvimento e as técnicas nas direções de estratégias para a orientação e mobilidade de alunos com deficiência visual na escola regular de ensino. Cabe dentro deste delineamento de escrita a exposição investigativa teórica de variadas formas pelos quais possam ser garantidos aos educandos que fazem parte deste grupo seus direitos, cumprindo a modalidade da educação especial por meio da escola de ensino regular inclusiva os seus objetivos claros dentro do processo de inclusão.

ENTRE IDAS E VINDAS: OS (RE)DESCOBRIMENTOS Á RESPEITO DA DEFICIÊNCIA VISUAL

Por muito anos, para ser mais preciso, por muitos séculos, as pessoas que até então eram estereotipadas como portadoras de deficiência visual, conhecido popularmente como “cega” foram rotuladas como indivíduos incapazes, portanto, improdutivos no que se refere ao cunho social, pessoas que viveriam para sempre em uma escuridão profunda. Criaram-se diversos preconceitos a estes sujeitos, muitos até mesmo vinculados a supostamente um castigo sobrenatural, teoria defendida por algumas entidades religiosa.

Diante do passar do tempo e de muito ativismo pelo direito a pessoa com deficiência no Brasil e no mundo, este grupo de indivíduos passaram a ganhar o direito de terem suas vozes e ideias propagadas, o século XXI proporcionou como resultado de um intenso trabalho, ótimos avanços no que se refere, a garantia e aplicabilidade dos direitos, bem como a confecção de instrumentos jurídicos que garantissem a inclusão de todos.

A Declaração de Salamanca apresenta-se como o documento internacional mais importante neste viés, já o Estatuto da pessoa com deficiência, sendo este o documento mais abrangente a nível nacional, diante de tais exposições fica a questão, afinal, qual a definição certa para a compreensão da deficiência visual ou cegueira:

Cegos são indivíduos que perderam totalmente a visão de forma congênita ou adquirida. Pessoas com baixa visão são aquelas que possuem comprometimentos no funcionamento da visão, que não podem ser sanados por lentes ou tratamentos (Fundação Dorina, 2015).

Portanto, o indivíduo pode ser considerado cego a partir do momento em que ocorre a apresentação da perda, desde a percepção luminosa até a ausência total da visão. Todavia, importante salientar que tal prejuízo não o torna um indivíduo incapaz, pois o próprio corpo humano trabalha a fim de desenvolver os outros órgãos dos sentidos como a audição, paladar, olfato e o tato para auxiliarem no seu desenvolvimento geral, a essas especificidades adquiridas pelo sujeito chamamos de “sentidos remanescentes”, que se apresentam inclusive como sendo primordiais para a locomoção, orientação e mobilidade do sujeito com a deficiência visual.

Caso um sujeito venha perder a visão de um dos olhos, tendo o outro olho não afetado por nenhum problema, este caso não é considerado deficiência visual, pois no Brasil entende-se que são necessários o comprometimento nos dois olhos. O que tem levado a terminologia utilizada na referência da pessoa com deficiência visual em nosso país ser alvo de intermináveis críticas e discussões, dentre elas: deficiente visual, cego, portador de deficiência visual, pessoa com baixa visão, portador de visão subnormal.

O que se tem notado é que existem várias classificações para a deficiência visual, sendo elas variáveis de acordo com as limitações e os fins a que se destinam. Apesar dos indivíduos com deficiência visual terem em comum o comprometimento da visão, as alterações estruturais e anatômicas geram alterações que procedem em níveis individualizados nas funções visuais, que intervêm de forma distinta no comportamento de cada indivíduo. Portanto, torna-se necessária à existência de categorizações, que de acordo com as indigências e particularidades exibidas pelo deficiente visual, proporcione a ter uma participação ativa no meio social, escolar e esportivo.

Importante salientar que a cegueira ou deficiência visual pode ser congênita, caracterizada como uma especificidade desde o nascimento do indivíduo ou adquirida, que como o próprio nome induz refere-se à aquisição da perda da visão, após o nascimento do sujeito, assim, compreende-se a deficiência visual como sendo uma limitação ou mesmo perda das funções básicas do sistema visual, portanto do olho. Diante de tais exposições pode-se considerar que a cegueira implica justamente na falta de percepção visual oriundo de alguns fatores fisiológicos ou neurológicos. Assim, a cegueira total ou simplesmente amaurose, caracteriza-se pelo completo detrimento da visão na falta da percepção visual de forma e luz.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE E A INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL, A IMPORTÂNCIA DA ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE

O decreto N. 7.611/11, estabelece que: “A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes...” assim, o governo brasileiro oferta o atendimento educacional especializado – AEE. Um serviço público, constituído por um conjugado de atividades e recursos que venham complementar/suplementar o desenvolvimento de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotados, disponibilizando apoio especializado a fim de extinguir ou diminuir as barreiras que venham dificultar o processo de aprendizagem destes alunos.

Dentre uma em várias atribuições dada aos profissionais do atendimento educacional especializado, compreende-se uma muito importante dentro do serviço para a melhor orientação e mobilidade, sendo justamente um dos objetivos inerente a eles, que é de garantir as condições para o prosseguimento dos estudos e demais níveis, etapas e modalidades de ensino. Avançar, sempre significara mudar, portanto novos ambientes no qual o aluno com deficiência visual será desafiado.

Diante das atribuições incumbidas ao atendimento educacional especializado - AEE, posto em prática pelos profissionais responsáveis pelo serviço de atendimento que possuem especialização na área da modalidade do ensino da educação especial, as principais técnicas a serem trabalhadas em orientação e mobilidade são:

Guia vidente, que consiste na ambientação da pessoa com deficiência visual em ser guiado por uma outra pessoa com visão; Bengala longa, trabalha-se o manuseio do instrumento facilitando sua locomoção inclusive em ambientes externos; Equipamentos eletrônicos, são também muito utilizados e ensinados os mais diversos instrumentos são utilizados, e que inclusive serve para complementar outro equipamento, como por exemplo, sistema de aviso sonoro e vibratório acoplado a bengala que identifica e alerta obstáculos (Brasil, 2010).

Mediante as exposições fica manifestado a importância do atendimento educacional especializado - AEE para o aproveitamento dos métodos e de técnicas de orientação e mobilidade para educandos com deficiência visual. Afinal, a transmissão desta catequização é essencial para a garantia de autonomia e inclusão das pessoas pertencentes a este grupo.

Cabe ao poder público por meio de todas as suas instâncias e diversas estruturas que a possuem atuar de forma conjunta com todos os setores da sociedade a fim de garantir a acessibilidade desses sujeitos. Para isso vários aspectos precisam ser repensados inclusive nos ambientes externos ao da escola, como por exemplo;

Para auxiliar nesse processo de adaptação existem requisitos de acessibilidade que devem ser implementados nos espaços públicos da sociedade. Entre esses requisitos estão: a existência de piso tátil sinalizando calçadas, travessias e edificações urbanas; a adequação do mobiliário urbano à padrões específicos; a sinalização de travessias de ruas; a implementação de recursos sonoros de alerta

em semáforos e no transporte público. Esses requisitos de acessibilidade facilitam o desenvolvimento do trabalho com orientação e mobilidade, sendo que este trabalho está incluso em uma área voltada à educação e reabilitação de pessoas cegas ou com baixa visão que enfoca a utilização dos sentidos remanescentes para promoção de autonomia na locomoção, independência e qualidade de vida (Brasil, 2015).

Mesmo sabendo que nem sempre existe acessibilidade nos espaços públicos, o que pode prejudicar o desenvolvimento do trabalho de orientação e mobilidade.

Compete à escola trabalhar de forma enérgica por meio do atendimento educacional especializado no qual dentre as suas atribuições tem como pilar a oferta de um serviço que almeje a autonomia do indivíduo independentemente de sua deficiência, nesta perspectiva compreende-se como atribuições do AEE, as seguintes questões:

Art. 3. São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2010).

Dentro do ambiente escolar, se faz necessários que o aluno receba e entenda todo o universo ao seu redor garantido e instituído a fim de que tenha acessibilidade no ambiente educativo, para isso:

Pensando em um ambiente escolar, onde o aluno passará uma parte considerável do seu tempo diário, é necessário que ele consiga se localizar e compreender o espaço em que está presente. E não apenas a sala de aula que está inserido, mas todo o ambiente escolar, pois esse aluno é parte desse ambiente como todos os demais. Mas não é apenas mostrar para o aluno como está constituída a escola arquitetonicamente, esse aluno ao mesmo tempo que precisa criar uma independência, precisa ter colegas que saibam como conduzi-lo e quais as possibilidades e limitações que esse aluno com deficiência visual possui (Ravazzi; Gomes, 2013).

Diante de tais desafios, técnicas e métodos devem ser estabelecidas a fim de garantir o atendimento a acessibilidade desses alunos com deficiência visual sendo os mais usuais, as seguintes:

Dentre as técnicas de orientação e mobilidade para pessoas com deficiência visual podemos enumerar as seguintes: Guia Vidente (para ambientes internos e externos): consiste em uma pessoa vidente guiar e orientar uma pessoa com deficiência visual a caminhar por vários lugares permitindo que ele coloque sua mão no cotovelo do guia vidente. O braço do guia deverá formar um ângulo de 90º com o seu corpo... Auto-ajuda em ambientes interno: as técnicas de auto-ajuda permitem que os alunos se desloquem de forma independente, sem riscos, em lugares familiares, e também permitem localizar objetos... Bengala longa em ambiente externo e diagonal em ambientes interno: a bengala longa dá ao usuário maior independência nos seus deslocamentos, desde que tenha adquirido habilidades... Equipamentos eletrônicos: É o uso da tecnologia ajudando no

processo de facilitação para identificar obstáculo no processo de orientação e mobilidade (Giacomini, 2010).

O educando com deficiência visual tem direito a usar materiais adaptados, como livros didáticos transcritos para o braile ou a reglete para escrever durante as aulas. Bem como compartilhar de uma organização promovida pela escola dos objetos em sala de aula em conjunto com o aluno, a fim de facilitar o acesso a mobilidade melhorando o seu bem-estar no ambiente educacional. Aos profissionais cabem manter as carteiras, as estantes e mochilas sempre na mesma ordem, e comunicar as alterações previamente ao aluno quando ocorrerem bem como sinalizar os objetos para que sejam facilmente reconhecidos.

Dentre outras ações que a escola pode estar tomando, elenco a antecipação da adaptação dos textos realizados pelos educadores responsáveis pela sala de recursos, junto com os outros profissionais de ensino, pois ao ter na escola uma máquina braile, faz-se importante que todos saibam operá-la bem como a impressora e equipamentos adaptados. A alfabetização em braile das pessoas com deficiência visual deve ocorrer de forma simultânea ao processo de alfabetização das demais crianças no ambiente escolar, com todo o apoio dos serviços de atendimento educacional especializado – AEE.

Vale ressaltar que o AEE é apresentado pelo Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, como: “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2008). Assim, o Estado tem a obrigação de proporcionar base técnica e financeira para que o atendimento educacional especializado – AEE, e que ele esteja presente em toda a rede pública de ensino. Cabendo ao gestor da escola e às Secretarias de Educação a administração e o requerimento dos recursos para essa finalidade.

Assim, afirmam-se por meio deste trabalho todo um levantamento a respeito da forma como o atendimento educacional especializado atua por meio de seus profissionais para a aprendizagem e aprimoramento de técnicas e métodos de orientação e mobilidade de educandos com deficiência visual, apontando estes serviços como ações efetivas de uma política educacional da educação especial na perspectiva inclusiva.

Diante dos expostos aqui neste trabalho, fica evidente que o papel da escola pode dar-se-á logo no início do fato, pois tem autoridade a escola de poder convocar os responsáveis do aluno e recomendar que busquem fazer o exame de acuidade visual das crianças sempre que notarem comportamentos relacionados a dificuldades de leitura, dores de cabeça ou vista cansada durante as aulas. Importante salientar que estas são as principais características iniciais da deficiência visual. Acredita-se que tenha ficado claro a conceptualização da cegueira no texto, bem como suas principais características.

Todavia, está escrita busca enfatizar o trabalho do atendimento educacional especializado – AEE, no que se refere as questões inerentes a orientação e mobilidade, buscando promover a inclusão não apenas educacional, mas principalmente social deste indivíduo. Ressaltar nesta escrita a importância de todo trabalho de forma geral, não só com as ferramentas apresentadas e ir além tornou-se fundamental tendo em vista que outras características assim como o braile também é fundamental para o processo de autonomia e independência deste cidadão.

O importante é sempre continuar seguindo em prol da efetivação das garantias dos direitos das pessoas não só com deficiência visual, mas de todos os seres com deficiência, por isso, em prol da inclusão, que possamos gritar: siga-mos!!!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil (2010). MEC/SEESP. *Manual de Orientação: Programa de Implementação de Salas de Recursos multifuncionais*. Brasília.
- Brasil (2015). *Presidência da República*. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei da acessibilidade. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 10 de abr. de 2020.
- Brasil (2008). *Presidência da República*. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008580775-publicacaooriginal-103645-pe.html> Acesso em 10 de abr. de 2020.
- Brasil (2011). *Presidência da República*. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 10 de abr. de 2020.
- Bernardine AG, Felicetti AS, Carteli Z, Santos AS (2016). Acessibilidade, orientação e mobilidade: um estudo de caso considerando o ponto de vista de pessoas cegas ou com baixa visão. *Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 9(1): 39-51p.
- Giacomini L (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial – Brasília*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: (Fortaleza) Universidade Federal do Ceará. 67p
- Fundação Dorina (2015). *O que é deficiência visual?* Fundação Dorina Nowill para cegos, 2020. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/o-que-e-deficiencia/>>. Acesso em: 20 de jun. de 2020.

Ravazzi N, Gomes, M (2013). *Orientação e Mobilidade: Percepções iniciais em um curso de capacitação*. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina. Universidade Estadual de Londrina. 735p.

ÍNDICE REMISSIVO

A

agroecologia 6, 7, 8, 9, 10, 14
altas habilidades ...6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13,
14, 15
Anísio Teixeira.7, 8, 10, 11, 12, 15, 18, 20,
22
aprender fazendo.....7
aprendizagem 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 7,
8, 11, 12, 13, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 8, 10,
12, 13, 14, 15, 6, 7, 10, 11, 6, 7, 9, 10,
11, 12, 13, 14, 15, 7, 8, 11, 6, 7, 8, 10,
12, 15, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 9, 19, 7,
10, 11, 12
baseada em equipe..... 11, 12, 13
significativa 8
autonomia do aprendiz..... 10

C

cognitivo.. 12, 9, 15, 6, 7, 11, 12, 13, 12, 7,
24
colonialismo 10, 11, 12, 13, 15
construção de conhecimento... 6, 7, 9, 13,
7, 10, 11, 14, 10, 13, 17, 18
costumes.....7
cultura ..6, 7, 11, 12, 13, 9, 8, 9, 12, 13, 17,
19, 9, 14

D

deficiência intelectual.. 16, 7, 9, 10, 11, 12,
13
deficiência visual...6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
democracia 11
disciplina 6, 7, 8, 9, 11, 12, 6, 10, 11, 8
distopia..... 6, 7, 9, 12, 13, 16, 20
docência..... 7, 12, 15, 7

E

educação 6
inclusiva.....16, 7, 8, 11, 12, 6, 10, 12
especial10, 11, 6, 7, 8, 10, 11, 12
básica 10
profissional9, 6, 9

educador.....12, 9, 10
ensino 6, 8, 6, 7, 9, 6, 9, 14, 17, 8, 15, 8,
10, 15
colaborativo..... 7
escola(s)
especial..... 7
pública.. 11, 12, 10, 6, 13, 11, 13, 15, 16
de tempo integral ...6, 8, 13, 14, 15, 16,
17, 18, 20, 21, 22, 24
Espanhol 6, 11
estratégias...8, 9, 11, 14, 7, 8, 9, 10, 11, 16,
6, 8, 11, 6, 8, 14, 16, 17, 8
estudante 12, 8, 9, 11, 14, 12, 7
experiência na educação..... 7

F

formação
continuada .12, 13, 11, 6, 7, 8, 9, 10, 15,
21, 23
competências..... 9
integral.....8, 6, 7, 11, 13, 15, 17, 18, 20,
21, 22, 23
formas simbólicas6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14,
15
FRELIMO12, 13, 14, 15, 19

G

gênero..9, 11, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14,
16, 17, 18
grupo operativo.....7, 10, 14

I

identidade..... 12, 6, 9, 10, 11, 13, 18
inclusão 7, 10, 12, 6, 12, 14, 15, 6, 7, 8, 10,
11, 14, 9, 6, 8, 10, 13
indisciplina . 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 13
instituições especializadas 11
Instituto Federal..... 6, 7, 6, 7, 14
Internet..... 6, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18,
19, 20

J

José Moran..... 10

L

LIBRAS 7, 9, 10, 11
língua inglesa 6, 10, 11, 12, 13

M

Maranhão 6, 7, 14
metodologias ativas 6, 9
mobilidade 9, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
Moçambique . 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15,
18, 19

N

novas tecnologias 6, 10

P

planejamento. 6, 9, 14, 15, 13, 16, 7, 9, 11,
17, 7, 9, 8
podcasts 11
políticas públicas 7, 10, 14, 18, 15, 6, 7, 9,
13, 6, 8, 9, 12, 13, 14, 20, 24
poluição sonora .6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14,
15, 17
pós-modernidade 8
prática pedagógica 10, 15, 10, 6, 7

professor 6, 14, 7, 9, 10, 11, 12, 7

S

sala de aula
heterogênea 7
invertida 11
sala de recurso multifuncional 12
saúde do professor 11
senso de plausibilidade 9
signos 7, 8
superdotação..6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14,
15
surdo 6, 7
sustentabilidade 10, 15

T

tecnologia 6
tecnologias digitais de informação e
comunicação 9
tempo escolar ampliado 24
teorias de ensino e aprendizagem 6

U

utopia 6, 7, 9, 11, 16

 **LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul.

Contato: lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.

ISBN 978-659906418-0



Pantanal Editora
Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br