



DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO

Inclusão, Linguagens
e Tecnologias

Kamylla Pereira Borges
Lidiane de Lemos Soares Pereira
Suzana Lopes de Albuquerque
(Organizadoras)

DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO
Inclusão, Linguagens e Tecnologias

**Kamylla Pereira Borges
Lidiane de Lemos Soares Pereira
Suzana Lopes de Albuquerque
(Organização)**

DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO
Inclusão, Linguagens e Tecnologias

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Kamylla Pereira Borges; Lidiane de Lemos Soares Pereira; Suzana Lopes de Albuquerque (Organização)

Diálogos sobre educação: inclusão, linguagens e tecnologias. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 302p.

ISBN 978-65-5869-055-9 [Impresso]
978-65-5869-056-6 [Digital]

1. Estudos sobre educação. 2. Educação inclusiva. 3. Linguagens e tecnologia.
4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

Sumário

Apresentação	11
Núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE) no IFG: impasses e possibilidades <i>Maria Helena Pereira Magalhães</i> <i>Esthefany Sabrine Pereira Santos</i> <i>Dayanna Pereira dos Santos</i>	17
O processo de inclusão/exclusão de estudantes com TDAH na escola contemporânea: entre o real e o ideal <i>Edson Silva de Carvalho</i> <i>Dayanna Pereira dos Santos</i>	37
Compreendendo o autismo: as nuances da síndrome <i>Thiffanne Pereira dos Santos</i>	55
O que nos dizem os tradutores/intérpretes de LIBRAS a respeito do ensino de Química? Uma análise a partir da cidade de Anápolis - Goiás <i>Reginaldo Rodrigues Santos</i> <i>Lidiane de Lemos Soares Pereira</i> <i>Newton da Rocha Nogueira</i>	75
Políticas de educação inclusiva e neoliberalismo: uma análise dos governos do PT <i>Kamylla Pereira Borges</i> <i>Newton da Rocha Nogueira</i>	97

Trabalho e linguagem: uma leitura a partir de Marx e Vigotski	119
<i>Kamylla Pereira Borges</i> <i>Lidiane de Lemos Soares Pereira</i>	
Culturas, desigualdades e conflitos no espaço escolar: uma análise do filme Entre os muros da escola	137
<i>Antunina Dias de Moura Saraiva</i> <i>Dorian Erich Castro</i>	
Incongruências entre a atual PNA, BNCC e pesquisas na área de alfabetização no Brasil	157
<i>Amanda de Andrade Costa</i> <i>Suzana Lopes de Albuquerque</i>	
Concepções de estagiários do curso de Licenciatura em Química diante da pedagogia freireana	177
<i>Vanessa Carneiro Leite</i> <i>Márlon Herbert Flora Barbosa Soares</i>	
A EJA no IFG: uma análise documental acerca das concepções freirianias	201
<i>Mariana Daniel Rocha</i> <i>Maria Carolina Terra Heberlein</i>	
Utilização da plataforma digital YOUTUBE nas práticas educativas no IFG	221
<i>Lincey Elias Sousa</i> <i>Cláudia Helena dos Santos Araújo</i>	
As tecnologias nas práticas educativas da educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Goiás	239
<i>Lenir de Jesus Barcelos Coelho</i> <i>Cláudia Helena dos Santos Araújo</i>	

O ensino a distância é o “novo normal” da educação? 257
– Reflexões sobre o ensino a distância no Brasil

Reynaldo Zorzi neto

Gleise Kelli de Melo

Antônio Borges Júnior

Beleza e saúde coletiva: a influência da mídia nos 277
corpos dos estudantes do IFG Goiânia Oeste

Grazielly Queiroz Nascimento

Isabel Luísa Sampaio e Silva

Eliene Lacerda Pereira

Contranarciso
em mim
eu vejo o outro
e outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente
centenas

o outro
que há em mim
é você
você
e você

assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós.

LEMINSKI, P. Toda Poesia. São Paulo:
Cia das Letras, 2013.

Apresentação

Esta obra é fruto do trabalho coletivo de estudo, pesquisa e extensão do Panecástica – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás (IFG), câmpus Anápolis e câmpus Goiânia Oeste. Desde a sua fundação, no ano de 2017, o Panecástica se constituiu como um importante núcleo de estudos e pesquisas no âmbito do IFG. A cada ano este núcleo tem publicado uma coletânea, que se configura como um espaço de divulgação da produção acadêmica não só do núcleo, mas da comunidade científica do nosso estado.

O ano de 2020 tem sido um ano muito difícil, devido a Pandemia de Covid-19, estamos vivendo um momento nunca antes experimentado pela humanidade, de luta pela saúde e sobrevivência através do isolamento social. As aulas, encontros de grupos de pesquisa e todo tipo de reunião presencial foram canceladas. Estamos em um período obscuro, cujas tecnologias têm sido nossa janela para o mundo, nos permitindo interação e um contato humano, mesmo que virtual.

Apesar deste cenário, a educação não para; milhares de alunos e professores estão aprendendo, ensinando e trabalhando através de diferentes recursos tecnológicos e da Educação à Distância (EAD). E nós, do Panecástica, como professoras e professores, defensores de uma educação pública, gratuita e de qualidade também não ficamos de braços cruzados, continuamos nosso trabalho, mediado pelas tecnologias, e apresentamos aqui o volume 4 da coletânea Panecástica. Nosso objetivo é abrir o espaço para reflexão, estudos, debates a todos que vivenciam e se preocupam com os processos de formação em uma perspectiva emancipadora.

Nesse 4º volume da coletânea Panecástica vem à luz um conjunto de textos que expõe as reflexões em torno da questão

central da Educação e suas articulações com as tecnologias, linguagens e a inclusão social. Elegemos essa temática visando fomentar o debate crítico, a reflexão e o intercâmbio de experiências entre pesquisadores, docentes da educação básica e educação superior e, estudantes em geral.

Os textos dessa coletânea, com seus delineamentos específicos, constroem críticas e reflexões em relação ao papel da educação no processo histórico da inclusão social, além da problemática articulação entre educação e tecnologias e as diferentes linguagens e culturas envolvendo os aspectos educacionais. Todos calcados em uma perspectiva de educação comprometida com uma formação humana, omnilateral, voltada para emancipação e construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Sendo assim, o capítulo 1, “Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) no IFG: Impasses e Possibilidades”, busca refletir sobre o processo de inclusão escolar no âmbito do IFG, mediante estudo sobre a implantação dos NAPNEs. Nesse estudo as autoras consideram que a criação dos NAPNEs significou um grande avanço para os institutos, sobretudo no que se refere ao debate sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à acessibilidade. As autoras também discutem sobre as dificuldades e impasses atrelados à falta de estrutura física, recursos humanos e de ordem financeira, que se constituem como barreiras para a consolidação de ações de inclusão escolar no âmbito do IFG.

O capítulo 2, “O processo de inclusão/exclusão de estudantes com TDAH na escola contemporânea: Entre o real e o ideal”, traz a discussão das contradições que envolvem a inclusão/exclusão dos estudantes com TDAH na escola, como formação docente, equipes de apoio, recursos didáticos e outros. Os autores também discutem sobre as possíveis ações para implementação da inclusão escolar dos estudantes com TDAH.

O capítulo 3, “Compreendendo o Autismo: As nuances da síndrome”, apresenta as nuances que permeiam o autismo para disponibilizar um subsídio teórico que contribua para a prática de

uma educação pautada nos princípios inclusivos. A autora inicia seu ensaio a partir de um breve levantamento da historicidade do autismo, bem como suas possíveis etiologias. Em seguida, a autora aborda a definição de autismo e suas características, demonstrando como se configuram os principais sintomas.

O capítulo 4, “O que nos dizem os tradutores/intérpretes de Libras a respeito do ensino de química? Uma análise a partir da cidade de Anápolis – Goiás”, discorre sobre uma pesquisa participante que teve como objetivo traçar o perfil dos Tradutores/Intérpretes de Libras (TILS) na cidade de Anápolis, Goiás, bem como fazer um movimento de escuta por parte dos TILS, quanto ao processo de interpretação nas aulas de Química. Os autores utilizaram como instrumento de coleta de dados o questionário e a análise dos dados foi realizada em uma perspectiva quali-quantitativa. Os autores, a partir de seus resultados, apontam que é preciso investir em formação dos TILS e que o trabalho colaborativo entre professor e TILS pode potencializar um maior acesso ao pensamento químico pelo aluno surdo.

O capítulo 5, “Políticas de Educação Inclusiva e Neoliberalismo: Uma análise dos governos do PT”, tem como objetivo compreender a relação entre os pressupostos neoliberais e as políticas de educação inclusiva dos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Os autores realizaram um estudo de natureza qualitativa, do tipo exploratório, descritivo e analítico e a coleta de seus dados se deu a partir de pesquisa bibliográfica e análise documental do escopo das políticas de educação inclusiva dos governos do PT. Os autores perceberam que apesar de representar avanços em termos de financiamento e aumento do número de matrículas dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) na rede pública de educação, há um processo de disputa e articulações em que existe a manutenção de uma perspectiva neoliberal nas políticas de educação inclusiva, evidenciado através do financiamento público das instituições privado-assistenciais de educação especial, a terceirização via

parcerias público privado e o deslocamento do conceito de educação como direito para educação como serviço.

O capítulo 6, “Trabalho e Linguagem: uma leitura a partir de Marx e Vigotski”, tem como objetivo explicitar a relação existente entre pensamento e linguagem no processo de formação humana, a partir do conceito de trabalho de Marx e dos estudos sobre pensamento e linguagem de Vigotski. Nesse texto, as autoras apresentam o conceito de trabalho de Marx e os estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de Vigotski, com destaque para os relacionados ao pensamento e à linguagem. Dessa forma, as autoras reforçam a importância da influência do conceito de trabalho de Marx para construção do arcabouço teórico dos estudos de Vigotski.

No próximo capítulo, “Culturas, desigualdades e conflitos no espaço escolar: uma análise do filme entre os muros da escola”, temos uma análise da realidade escolar através da reflexão sobre o filme “entre os muros da escola”. Os autores discutem como o filme traz uma reflexão importante sobre a escola, que é compreendida como uma instituição conservadora que reproduz os valores socialmente instituídos, e ignora as desigualdades culturais e sociais de estudantes e professores, garantindo a manutenção das diferenças existentes entre as classes sociais no sistema capitalista e exploração de uma classe sobre a outra.

Em “Incongruências entre a atual PNA, BNCC e Pesquisas na área de alfabetização no Brasil”, capítulo 8, as autoras discutem a proposta de alfabetização e letramento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Há uma reflexão sobre as divergências dessa política e as consequências para a educação brasileira, que implicam em um processo de padronização dos métodos de alfabetização, que ignora o caráter histórico e social da alfabetização e letramento e foca apenas nos aspectos metodológicos como saída para o analfabetismo.

O capítulo 9, “Concepções de estagiários do curso de licenciatura em química diante da pedagogia freireana”, apresenta um estudo que reflete sobre as concepções e resistências dos

estagiários do curso de Licenciatura em Química em relação as propostas educacionais de Paulo Freire. Os autores discutem sobre a dificuldade dos estagiários desse curso compreenderem e colocarem em prática os ideais freireanos para educação, demonstrando, através da pesquisa, que os estudantes se mantem atrelados a uma visão de educação tradicional, chamada por Freire de educação bancária.

Também fundamentado no referencial teórico de Paulo Freire, o capítulo 10, “ A EJA no IFG: uma análise documental acerca das concepções freirianas”, traz uma investigação documental sobre a existência ou não dos pressupostos freireanos em três documentos que norteiam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no IFG: o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019-2023); a resolução CONSUP/ IFG N° 008, de 30 de março de 2017; e o Projeto Político de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio na EJA. As autoras, discutem através dessa análise, as concepções de educação e ensino-aprendizagem dos documentos oficiais que regulamentam a EJA no IFG

Ao apresentar um estudo em andamento sobre o uso da plataforma *YouTube* e vídeos nas práticas educativas do IFG, o capítulo 11 analisa diferentes formas de se aprender e ensinar, através do uso constante da *internet* entre os estudantes, revelando poucas práticas de utilização do *YouTube* e vídeos como recursos pedagógicos no Instituto Federal de Goiás no período de 2015 a 2020.

Nessa mesma linha de investigar o uso das tecnologias nas práticas educativas da EJA no IFG, o capítulo 12 aponta para as poucas pesquisas sobre o uso das tecnologias na EJA – EPT, o que reforça a necessidade de estudos sobre o tema. Ao tratar-se de uma abordagem qualitativa, de forma documental e pesquisa de campo, propõe a elaboração de um produto educacional na categoria Material Pedagógico Formativo abordando a temática pesquisada com possibilidade de utilização na formação a distância.

Ao analisar o avanço do ensino a distância (EaD) no Brasil, indicando os principais marcos históricos e institucionais, o

capítulo 12 discute algumas implicações e consequências, bem como a ótica dos defensores e críticos. Os defensores vão apontar as vantagens de o sistema ser acessado de qualquer lugar, possuindo um caráter democratizante por baixar os custos dos cursos. Os críticos, por sua vez, apontam as limitações do sistema, sugerindo que seja uma educação destinada às classes mais baixas, bem como afirmam ser o EaD apenas mais uma estratégia dos setores empresariais para aumentar o lucro, oferecendo educação de baixo custo e também de baixa qualidade.

Voltando-se para uma pesquisa no IFG, em um de seus campus, o Goiânia Oeste, o próximo capítulo apresentado teve por finalidade abordar as concepções que os estudantes do Ensino Médio possuíam a respeito de corpo, saúde, beleza e saúde coletiva, vislumbrando analisar as relações entre saúde coletiva e beleza, identificar a concepção de corpo e saúde coletiva, a influência da mídia na relação beleza-saúde coletiva, buscando alternativas transformadoras e conscientes no âmbito da saúde coletiva.

Dessa forma, enveredando por diferentes nuances da educação, essa coletânea buscou dialogar com autores de diferentes áreas de formação, que se voltam para os dilemas e desafios de materialização de uma proposta educacional crítica, democrática e emancipatória. Para além dos desafios, os textos que compõem essa obra, também nos fornecem ideias, trajetórias e horizontes para construção de uma educação pública e de qualidade para todos. Esperamos que este livro contribua para a problematização dessas diferentes variantes educacionais e para construção de uma nova proposta de educação e sociedade.

As organizadoras
Julho de 2020

NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NAPNE) NO IFG: IMPASSES E POSSIBILIDADES

Maria Helena Pereira Magalhães
Esthefany Sabrine Pereira Santos
Dayanna Pereira dos Santos

Apresentação

Este artigo busca conhecer a Inclusão Escolar no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) mediante estudo sobre a implantação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Com efeito, ao investigar, via análise documental, percebeu-se que a criação dos referidos núcleos significou um grande avanço para as políticas de inclusão do Instituto no que se refere ao fomento do debate sobre a necessidade da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e acessibilidade. Contudo, dificuldades e impasses relacionados à falta de estrutura física, recursos humanos e de ordem financeira, entre outros, constituem-se barreiras para qualificação de suas ações em prol da real inclusão dos estudantes no IFG.

Educação especial no Brasil a partir de 1990: alguns apontamentos

O direito à escola é algo ainda contemporâneo em nossa sociedade e durante vários anos frequentar a escola foi privilégio de poucos (CURY, 2008). Apenas com a Constituição Federal (1988) é que a educação, em seu artigo 6º, torna-se um direito social, sendo competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência” (BRASIL, 1988, p. 13). Essa situação é tão complexa que o texto original da Constituição Federal (1988) supunha somente a oferta do Ensino Fundamental como obrigatório e gratuito. A

obrigatoriedade/gratuidade da Educação Infantil e do Ensino Médio é prevista tardiamente com a Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a Lei n.º 12.796/2013.

De modo específico, a partir do processo de democratização da escola brasileira, acirra-se o paradoxo inclusão/exclusão quando as redes de ensino buscam universalizar o acesso, mas mantêm dispositivos de exclusão em relação a sujeitos e grupos avaliados como fora dos modelos homogeneizadores da escola. Ora, sob modos diversos, a evasão, a reprovação e a exclusão, por exemplo, têm apresentado características próprias dos processos de segregação e integração que implicam a seleção entre seus agentes, normatizando o fracasso escolar.

Sob esse prisma, com a chegada à década de 1990, é possível observar que, a partir da Declaração de Jomtien, documento resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), novas proposições sobre a educação inclusiva são expressas nos subsequentes Planos Nacionais de Educação (PNE). Segundo a Declaração Mundial de Jomtien de 1990, em seu artigo 1º:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990).

O documento em questão sinaliza a necessidade de um modelo educacional que preze pela igualdade de direitos a todos

aqueles que, de algum modo, são postos à margem da sociedade. A intenção expressa é a de garantir o fim do analfabetismo e a universalização do ensino. Diante disso, entende-se que deve haver um compromisso mundial em relação à garantia ao acesso à educação básica para todos, pois “[...] toda pessoa tem direito à educação” (UNESCO, 1990).

Nesse contexto, o conceito de deficiência passa por alterações e deixa de evidenciar a incapacidade e a ausência para que haja foco nas potencialidades a serem desenvolvidas para a eliminação das barreiras (BUENO, 1993). Como efeito desse entendimento, acontece, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, agenciada pela Unesco, pelo Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo BM (Banco Mundial).

Nesse cenário, em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial dispendo sobre o processo de “integração instrucional” que regula o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais. Ao reforçar princípios elaborados a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, não se consegue uma reformulação efetiva das práticas educacionais de forma que sejam valorizados os distintos potenciais de aprendizagem no ensino comum. Isso porque se conserva a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no campo da educação especial.

Com efeito, cabe então perguntar: O que é a inclusão escolar? Quais são seus elementos estruturantes? Em que proporção os recursos financeiros são investidos? De que modo a formação inicial e continuada dos profissionais tem sido desenvolvida? A inclusão escolar é ou não uma responsabilidade social da escola e de seus agentes? O que seria normalidade em um contexto de diversidade?

Para tentar esboçar possíveis respostas a essas questões, cabe lembrar que, na Constituição Federal de 1988, no inciso III do artigo 208, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, é tratado como direito e dever do Estado. Isso por ser entendido como mecanismo capaz de favorecer o acesso e a permanência do aluno na rede regular de ensino. Sob esse prisma, a LDB n.º 9394/96 compreende a Educação Especial numa perspectiva como sendo a modalidade de educação destinada aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, prioritariamente na rede regular de ensino.

Por conseguinte, as políticas públicas educacionais são discutidas e elaboradas nesse contexto, sob o discurso de que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. No art. 58 da LDB, pressupõe-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial”. Destarte, depreende-se que, com a LDB, as pessoas com deficiência têm validado e legitimado seu direito a uma educação de qualidade e com ênfase na inclusão escolar. Essa realidade tem fomentado mudanças no processo avaliativo, nas ações metodológicas e didáticas e na implementação de novas tecnologias assistivas. Isso com a finalidade de aprimorar o sistema educacional e primar pelo princípio da inclusão.

Nesse sentido, o texto da referida lei cita ainda como indispensáveis ao processo de inclusão escolar as flexibilizações e adaptações curriculares em relação ao projeto pedagógico das escolas. Prevê ainda apoio especializado às classes comuns, por meio da ação de professor capacitado, professor intérprete e profissionais itinerantes.

A esse respeito, importa esclarecer que o Brasil também é signatário da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (Convenção da Guatemala, 1999). Esse documento

reafirma a impossibilidade de tratamento desigual com base em deficiência, determinando como discriminação "toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência [...] que tenham efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais". A referida convenção é promulgada no Brasil via Decreto n.º 3.956/2001, segundo o qual a pessoa com deficiência tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Esse decreto reverbera na educação, demandando reinterpretações da educação especial, entendida no contexto da diferenciação, concebidas para promover o banimento dos empecilhos à escolarização.

Mantoan (2011, p. 36) esclarece que

A inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. "É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente".

Sob esse prisma, a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No art. 5, identifica-se a alteração da expressão "portador de necessidades especiais" por "educandos com necessidades educacionais especiais". Isso implica considerar também os estudantes com dificuldades aguçadas de aprendizagem ou restrições no processo de desenvolvimento (não necessariamente causada por elementos orgânicos específicos); sujeitos com problemas de comunicação, carecendo da utilização de linguagens e códigos aplicáveis; e também educandos com altas habilidades.

A esse respeito, o Plano Nacional de Educação-PNE, Lei n.º 10.172/2001, sublinha que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola

inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao fixar objetivos e metas para que os sistemas de ensino estimulem e garantam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o PNE aponta um déficit no que tange à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Diante disso, a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de educação superior devem oportunizar, em sua organização curricular, formação docente destinada para a atenção à diversidade e que contemplem conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse caso, a formação deve garantir aos professores conhecimentos acerca da gama de especificidades que permeiam o espaço escolar. A abordagem da temática da diversidade nos cursos de licenciatura, conforme determinado nas diretrizes, pode representar um grande avanço no que se refere à adequada formação do docente. Ao entrar em contato com conhecimentos importantes para o desenvolvimento de uma prática inclusiva, já no início da formação, o profissional poderá reduzir os desafios que advêm do processo de inclusão escolar. (SANTOS, 2017, p. 40)

Vale salientar que, conforme Bueno (1993), a formação de professores e a qualificação do ensino inclusivo implicam dois aspectos de formação profissional: o básico de formação para professores do ensino regular e a formação de professores especializados nas distintas necessidades educativas especiais. A qualidade é, pois, considerada o elemento estruturante de um trabalho pedagógico centrado no atendimento às pessoas com necessidades especiais. Esse processo exige uma compreensão da

realidade social e educacional, levando em consideração aspectos científicos e pedagógicos na busca da apreensão da realidade histórica em sua totalidade e contradições.

No curso da história da educação inclusiva no Brasil, é importante destacar a atuação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003); do Programa Incluir (2005), que sugere ações de acessibilidade de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e a criação de núcleos de acessibilidade nesses espaços; e do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007), com o objetivo de amparar os sistemas de ensino na organização e na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Vincula-se a esse contexto a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), cujo documento afirma que a pessoa com deficiência deve ser compreendida como aquela que enfrenta impasses/impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, que, em interação com diferentes barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

O referido documento pode ser identificado como reflexo do movimento mundial pela educação inclusiva, que predispõe um paradigma educacional pautado pela concepção de direitos humanos, pela indissociabilidade entre igualdade/diferença e pela superação da exclusão “dentro e fora da escola”, conforme afirmam Garcia e Michels (2011, p. 21). O conteúdo do documento prevê ruptura em relação ao padrão integracionista, a partir da apresentação de um conjunto de metas e diretrizes. Entre essas, destaca-se o AEE como um elemento cogente para o processo de inclusão de qualidade nas escolas regulares. O AEE refere-se às ações complementares (no caso dos estudantes com deficiências e/ou Transtorno Global do Desenvolvimento) e suplementares (no caso dos estudantes com altas habilidades/superdotação) realizadas fora da sala de aula comum, considerando as necessidades específicas dos estudantes.

Nesse sentido, o PNE, aprovado pela Lei n.º 13005/2014, pressupõe, em sua Meta n.º 4, universalizar o AEE para os educandos de 4 a 17 anos que constituem o público da Educação Especial, prioritariamente na rede regular de ensino, visando estabelecer um sistema educacional inclusivo. A fim de atender a essa meta, o documento dispõe de metodologias de trabalho como a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, o incentivo à formação continuada dos professores, a criação de centros multidisciplinares de apoio, a oferta de educação bilíngue, a promoção de pesquisas centradas na elaboração de recursos úteis ao AEE, entre outras.

A Educação Profissional e a implantação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) no IFG

Com a LDB 9394/96, a educação básica e profissional é tratada em capítulos diferentes. Sendo assim, o capítulo primeiro é destinado à educação básica, que passou a ser composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. No artigo 35, o ensino médio é apresentado como etapa conclusiva da educação básica, com duração de no mínimo três anos. Ele tem como objetivo promover sequência à aprendizagem atingida no ensino fundamental, possibilitando condições para que esses estudos pudessem ter continuidade, proporcionando habilitação mínima para o trabalho e cidadania, formação humana, ética, autônoma, intelectual e crítica (BRASIL, 1996).

Já no segundo capítulo, a LDB 9.394, no artigo 39, estabelece que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (BRASIL, 1996)”. É afirmado que a educação profissional “será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 1996)”. Sob

esse prisma, a lei determina que o conhecimento adquirido fora do ensino regular pode ter reconhecimento e certificação, desde que passado por uma avaliação, possibilitando habilitação para outras etapas de estudo ou mesmo conclusão.

Nesse contexto, a formação para o trabalho e a capacitação profissional são compreendidas de forma dual. A esse respeito, Moura (2007, p. 13) afirma:

Como a educação brasileira é estruturada na nova LDB em dois níveis – educação básica e educação superior, e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto.

Conforme exposto no fragmento acima, é possível perceber uma dicotomia existente entre as modalidades de ensino, entre a elite e a classe menos privilegiada. Conforme Saviani (2007), o papel fundamental da escola de nível médio será então o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, envolvendo o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

É sob essa perspectiva que, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), num ato autoritário e antidemocrático, instituiu-se o Decreto n.º 2.208/1997, cujo objetivo foi o de separar o ensino médio da educação profissional. Com o referido decreto, o ensino médio passa a ser totalmente propedêutico, enquanto o ensino técnico passa a ser ofertado de forma concomitante com matrícula e currículos separados, podendo ser cursado na mesma instituição (concomitância interna), ou em diferentes instituições (concomitância externa). Os cursos subsequentes eram oferecidos para aqueles que haviam concluído o ensino médio.

Segundo Kuenzer (2006), o Decreto n.º 2.208/97 é revogado pelo Decreto n.º 5.154/04, instituído no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula), restabelecendo o ensino médio integrado como modalidade. Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação ratifica as diretrizes curriculares para o ensino médio e para a educação profissional anteriores ao Decreto n.º 5.154/2004. Assim, referenda-se a independência entre formação média e profissional, que podem ser ministradas como partes autônomas, embora integrantes do mesmo curso.

Na concepção da autora, o Decreto n.º 5.154/2004 expandiu o conjunto de alternativas com o ensino médio integrado sem, contudo, inibir ações privadas de formação precarizada com recursos públicos. O novo decreto não reafirma, em sua totalidade, a primazia da oferta pública, pois também viabiliza, por meio de políticas públicas, a possibilidade de as instituições privadas continuarem se beneficiando financeiramente por meio da “venda” de cursos, como aconteceu no Senai, Senac e Sebrae.

Em 2008, ocorre outra reformulação no ensino profissionalizante, isso através da Lei n.º 11.892/2008, que reorganiza a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com a criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET). Os IFET são constituídos como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, desde a educação de jovens e adultos profissionais até doutorado profissional. Cerca de metade do orçamento dos IFET seria destinada à oferta de cursos profissionalizantes de nível médio. A proposta teve como finalidade fortalecer o ensino técnico integrado ao médio, a educação de jovens e adultos e a formação inicial e continuada de trabalhadores da educação. Na educação superior, 20% dos investimentos foram designados a cursos de licenciatura para formação pedagógica de professores e especialistas nessas disciplinas. Isso devido ao déficit de professores de tais áreas do conhecimento.

Em síntese, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ofertam desde educação técnica integrada ao ensino médio até a pós-graduação. Eles buscam atuar de forma integrada, alicerçando suas ações no tripé trabalho, cultura e ciência como forma de assegurar a emancipação humana. Nessa perspectiva, a formação profissional é concebida como espaço para o aprofundamento de saberes e, simultaneamente, para a refutação de tônicas sociais excludentes. Nas palavras de Ramos (2007, p. 3), “uma educação dessa natureza precisa ser politécnica, isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida”.

Ademais, garantiu-se que a rede de educação profissional oportunizasse o acesso e a permanência do estudante com deficiência em suas instituições escolares, por meio de adaptações arquitetônicas, adequações em equipamentos e nos espaços, equipamentos necessários para o atendimento das especificidades, além de promover a flexibilização curricular, a qualificação e a capacitação dos envolvidos nesse processo de inclusão, bem como o adequado encaminhamento para o mundo do trabalho. A lei pressupõe que os sistemas de ensino ofereçam às pessoas com necessidades especiais “currículos, métodos, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Frente a essa realidade, considerando que cada instituição educacional precisa encontrar mecanismos para que o direito à inclusão, assegurado pelas leis e documentos oficiais, seja realmente colocado em prática, no ano 2000, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Secretaria de Educação Especial - SEESP publicaram o primeiro documento-base que instituiu o então Programa TECNEP – *Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais*, no âmbito das instituições federais de educação profissional e tecnológica.

Imbuído de tal tarefa, o Programa TECNEP criou os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), objetivando sistematizar o acolhimento das pessoas com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ainda conforme o Manual de Orientação da Ação TECNEP:

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) é o setor que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação/ implementação do TECNEP no âmbito interno. Tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e atitudinais. (BRASIL, 2010, p. 4)

É possível aferir que a institucionalização dos NAPNEs no IFG representa um mecanismo encontrado pela instituição para promover o acompanhamento do desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas, uma vez que os núcleos almejam propor ações que visem melhor qualidade de ensino para todos (CONSUP/IFG, 2017, p. 5). Com efeito, os NAPNEs no IFG têm como atribuições a apreciação de assuntos referentes:

- a) à quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, atitudinais e comunicacionais;
- b) ao atendimento de pessoas com necessidades educacionais específicas no Câmpus;
- c) à revisão de documentos visando à inserção de questões relativas à inclusão no ensino regular, em âmbito interno ou externo;
- d) à promoção de eventos que envolvam a sensibilização e capacitação de servidores em educação para as práticas inclusivas em âmbito institucional. (CONSUP/IFG, 2018, p. 2)

Cabe salientar que, no IFG, o NAPNE atua como o setor responsável por articular, no âmbito local interno e externo da instituição, ações de inclusão de pessoas com deficiência (visuais,

auditivas, físicas, intelectuais e outras), incentivando a pesquisa aplicada em Tecnologia Assistiva e discutindo aspectos técnicos, didático-pedagógicos, adequações, quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e educacionais, bem como as especificidades e peculiaridades de cada deficiência.

No entanto, Rosa (2011) esclarece que,

Localmente, é um erro considerar que o NAPNE sozinho, dentro de uma instituição, dará conta de todo o trabalho inclusivo. Entretanto, via de regra, esta situação ocorre. Muitas instituições componentes da Rede, simplesmente delegam as funções aos NAPNEs e imaginam estar em dia com as responsabilidades inclusivas. O Núcleo tem a função de articular os diversos setores da instituição nas variadas atividades relativas à inclusão, ou seja, é ele quem deve mobilizar e assessorar toda a estrutura local que envolve o ensino, a pesquisa, a extensão, todos em prol da inclusão, e não chamar e assumir sozinho todas as tarefas ligadas à questão (p. 22).

Sob esse prisma, entende-se que o NAPNE tem a função de fomentar ações que contribuam com o trabalho de inclusão, embora essa não seja uma tarefa exclusiva do núcleo. Trata-se, portanto, de um núcleo de apoio, e isso é diferente de dizer que o núcleo tem a responsabilidade de sistematizar o atendimento ao estudante. Tal proposição é legitimada no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, com vigência de 2019 a 2023, no qual são organizados missões, objetivos e metas que a instituição pretende atingir durante determinado período. O atual PDI ratifica a identidade do IFG mediante a compreensão da instituição como “universal, gratuita, inclusiva, democrática, laica”. Pressupõe ainda que a instituição diferencia-se no cenário nacional qualitativamente por se estruturar na “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na formação integrada” (IFG, 2019, p.13). Logo, pretende ofertar um modelo de educação que assegure a democracia, os direitos constitucionais, contribuindo para a efetivação de uma sociedade igualitária. Tal proposição é evidenciada na referência feita aos princípios ético-políticos da instituição que

[...] estão estruturados a partir da defesa da democratização da sociedade, da dignidade humana, dos direitos humanos, da diversidade, da inclusão, do desenvolvimento sustentável e da justiça social, a fim de contribuir na construção de uma sociedade justa e menos desigual. (IFG, 2019, p.13)

No que tange à formação integrada, destacam-se as seguintes ações:

Elaborar e efetivar o regulamento dos cursos de nível médio integrado em tempo integral.

Elaborar e implementar diretrizes gerais que orientem o trabalho pedagógico com o currículo integrado.

Criar um Grupo permanente de Estudos sobre Currículo Integrado que problematize a educação integrada, no sentido de fomento desta temática com servidores e coordenações de curso, vinculado ao Fórum dos Cursos Técnicos Integrados. Fomentar no interior do fórum dos cursos técnicos integrados ao ensino médio a discussão em torno do tempo para integralização dos cursos ofertados pela instituição, garantindo a troca e o debate das diferentes experiências vivenciadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e na rede de educação tecnológica. (PDI, 2019, p. 29)

É possível observar que o PDI constitui-se como instrumento de planejamento e gestão que traduz a identidade e as intenções do IFG, no que diz respeito à sua missão, visão e valores; às diretrizes pedagógicas e filosóficas que orientam suas ações inclusivas; à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e administrativas que desenvolve e/ou pretende desenvolver. Logo, seu conteúdo realça a importância da manutenção dos cursos médios integrados, do adequado trabalho pedagógico e da qualificação da formação dos docentes. Para tanto, valoriza a indissociabilidade entre educação, trabalho e prática social, considerando a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem, entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e afirmada no currículo e na prática pedagógica,

objetivando a superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular.

Sob esse prisma, o PDI conceitua o NAPNE como “um órgão consultivo e executivo, de composição multidisciplinar, que responde pelas ações de acompanhamento às pessoas com necessidades educacionais específicas” (CONSUP/IFG, 2018, p. 2). Ele é constituído por uma equipe multidisciplinar, por profissionais como pedagogos, psicólogos, intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), técnicos em assuntos educacionais, assistente de alunos e professores, entre outros.

No que se refere aos aspectos da política e da legislação inclusiva no IFG, observou-se que é dada uma maior atenção às demandas relativas à acessibilidade arquitetônica, que aparecem em maior constância e com descrição mais detalhada do que as atividades de atendimento educacional que, conforme previsto no PDI, deverá contar com a

Reserva de códigos de vaga visando à contratação de professor para o exercício da docência no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual deverá compor o NAPNE, para acompanhar o público-alvo do AEE (alunos com necessidades educacionais específicas, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação). Esse profissional deve ter formação em Pedagogia ou licenciatura com especialização em Educação Inclusiva. (2019, p. 24)

Cabe ressaltar que o cuidado com a demonstração do cumprimento da lei contrasta com o silenciamento das práticas educativas e da menção à aprendizagem nos relatórios de gestão dos últimos dois anos.

Todavia, a partir da análise das metas traçadas no PDI, é possível aferir que o IFG, por meio da atuação dos NAPNEs, pretende, até o ano de 2023, reduzir a propagação de discursos e práticas de pseudoinclusão. Para tanto, objetiva avaliar as contribuições das ações afirmativas no processo de inclusão, da

permanência e do êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas mediante o

[...] estabelecimento de uma política de acompanhamento da vida acadêmica da/o discente considerando o seu contexto histórico-social, cultural e econômico com atenção especial às/aos estudantes com necessidades educacionais específicas e as/os de recorte interseccionalizados de raça, gênero e de sexualidade e de expressões religiosas por meio da equipe pedagógica e acadêmica envolvidas no processo didático e por meio de núcleos específicos, como o NAPNE. (PPPI/IFG/2019, p.12).

Essa proposição envolve diversos aspectos, como o número de matrícula deste alunado, o direito garantido por lei de acesso à educação e ao ensino profissionalizante e a maneira como a equipe pedagógica lida com essa inserção, além da atuação dos profissionais que estão diretamente em contato com esses alunos, considerando como a política de inclusão do IFG tem sido operacionalizada no cotidiano institucional.

Considerações Finais

Considerando a evolução histórica da educação especial numa perspectiva inclusiva, procurou-se, neste texto, refletir sobre o processo de implantação dos NAPNE no IFG cujo objetivo expresso nos documentos oficiais é o de promover a inclusão e acessibilidade dos alunos com necessidades educacionais específicas com vistas à promoção da igualdade de oportunidades como fator de desenvolvimento da cidadania.

No entanto, entende-se, a partir dos pressupostos de Rosa (2011), que a mera implantação dos NAPNE para atender exigências legais não favorece o processo de busca da efetivação de políticas inclusivas. Assim, torna-se cogente que a inclusão escolar, no âmbito do IFG, seja compreendida como responsabilidade de todos da comunidade escolar. Isso porque a implantação de uma

cultura de inclusão não pode ficar ao encargo de poucas pessoas ou departamentos: carece ser institucionalizada. O papel primordial do NAPNE é, sobretudo, mobilizar a instituição, articular as ações objetivando a inclusão, todavia essa responsabilidade não é exclusiva dele, é da instituição como um todo, visto que envolve diferentes agentes, desde os docentes aos técnicos.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: DOU, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: DOU, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 02/2001**. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF: MEC/SEE, 2001.

BRASIL. **Decreto n.º 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso: 11 jan. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 10. jan. 2001. Seção 1, p.1.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 18 de fevereiro de 2002. Brasília, DF: CNE/CP, 2002.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 4 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208**, de 17 de abril de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 2004.

BRASIL. **Resolução n.º 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. **Portaria MEC/SETEC n.º 29**, de 25 de fevereiro de 2010. Disciplina a forma de operacionalização da Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP. 2010.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno deficiente**. São Paulo: EDUC, 1993.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da ANPEd. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-123, Edição Especial, maio/ago. 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS-IFG. **Resolução CONSUP/IFG n.º 01**, de 04 de janeiro de 2018. Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS-IFG. *Projeto Político Pedagógico*

Institucional (PPPI), 2019. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/documentos>. Acesso em: 18 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS-IFG. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**, com vigência de 2019 a 2023. Disponível em: <<https://www.ifg.edu.br/documentos/plano-de-desenvolvimento-institucional>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

KUENZER, Acácia Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300012>>. Acesso em: 3 fev. 2019.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Natal, ano 23, v. 2, 2007.

ROSA, Vanderley Flor da. **Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP na Rede Federal de Educação Tecnológica**. 2011.137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos. **Educando na diversidade: a questão da sala de Recursos Multifuncionais**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologia) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

O PROCESSO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TDAH NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: ENTRE O REAL E O IDEAL

Edson Silva de Carvalho
Dayanna Pereira dos Santos

O processo de inclusão/exclusão de estudantes com TDAH na escola contemporânea é marcado por contradições, com importantes avanços e inúmeros obstáculos a serem superados, aí incluídas questões ligadas à formação docente, equipes de apoio, recursos didáticos adequados entre tantos outros.

Nesta perspectiva, este capítulo traz a discussão destas contradições, ao tecer considerações acerca da inclusão do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na escola tendo em vista o ideal e o que tem sido possível implementar nas escolas diante das condições disponíveis.

Introdução

Este trabalho, de natureza bibliográfica, busca refletir sobre o processo de inclusão de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), os quais, por não se enquadrarem nas exigências e preceitos do contexto escolar, são muitas vezes rotulados e estigmatizados como alunos problemáticos. Essas rotulagens podem causar efeitos psicoemocionais em quem as recebem, causando efeitos negativos na constituição da subjetividade. Isso porque rótulos depreciativos, problemas de aprendizagem e comportamentais contribuem para que tais sujeitos possuam uma percepção e crenças negativas a respeito de si mesmos e suas capacidades e/ou potencialidades (COUTO et al., 2010).

Com efeito, pensar sobre a experiência escolar numa perspectiva inclusiva e o diagnóstico do TDAH constitui uma

tarefa complexa porque envolve múltiplas compreensões sobre educação e saúde. Nesse contexto, torna-se imprescindível a reflexão sobre o papel da instituição escolar, do professor e das intervenções pedagógicas. Para tanto, a base teórica deste artigo é composta por autores que discutem a medicalização da infância e adolescência, nos termos propostos por Collares e Moysés (2014), entre outros; o cotidiano escolar de estudantes com o diagnóstico de TDAH, nos preceitos de Benczik (2000) e Dupal e Stoner (2007) e as intervenções pedagógicas também a partir das elaborações de Benczik (2000).

Sob esse prisma, é realçada a emergência de uma percepção do transtorno para além da patologia e o papel do diagnóstico na construção de ações inclusivas e não excludentes. Como pressupõe Barkley (2002), ainda que estudado desde o século XIX, não há unanimidade sobre o TDAH, principalmente a respeito das suas causas, consequências e tratamento, o que leva a controvérsias sobre o diagnóstico. Ademais, este trabalho registra como indicativo a necessidade de que sejam aprofundadas as pesquisas sobre a importância da participação dos alunos com TDAH nas aulas regulares e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): conceituação e diagnóstico

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno de etiologia ainda não claramente definida, que aparece na infância, possivelmente derivado da combinação de fatores genéticos, biológicos, ambientais e sociais, caracterizando-se basicamente pela desatenção, impulsividade e inquietação. Pode acompanhar o sujeito na vida adulta, causando várias dificuldades em termos escolares, sociais e até mesmo profissionais.

O TDAH envolve basicamente três problemas primários na capacidade de um sujeito controlar seu comportamento: dificuldades em manter sua atenção, controle e inibição dos

impulsos e da atividade excessiva (BARKLEY, 2002). Nos termos do DSM-V (APA, 2014), o TDAH é conceituado como

[...] um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar. (APA, 2014, p. 32)

Caracterizado por início precoce, o TDAH manifesta-se, sobretudo, durante os cinco primeiros anos de vida, quando o sujeito apresenta falta de perseverança nas atividades que exigem envolvimento cognitivo e tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associadas a uma atividade global desorganizada, descoordenada e excessiva (MAIA; CONFORTIN, 2005).

O diagnóstico do TDAH é fundamentalmente clínico, apoiado em critérios operacionais de sistemas classificatórios como o DSM-V e o CID-10, bem como em exames neurológicos, analisando-se a frequência, intensidade, amplitude (persistência em mais um contexto) e duração (pelo menos seis meses) da tríade sintomática desatenção-hiperatividade-impulsividade. Sugere-se reavaliação semestral, tendo em vista o aspecto dinâmico e transitório do transtorno (SANTOS; VASCONCELOS, 2010).

Para se diagnosticar o TDAH, o sujeito precisa apresentar sintomas em pelo menos dois ambientes diferentes (como em casa e na escola), descartando-se assim a possibilidade de diagnosticar erroneamente uma criança que apresente desatenção e hiperatividade apenas na escola devido à inadequação dos métodos de ensino, ou que apresente tais sintomas apenas em casa devido a dificuldades no relacionamento familiar (ROHDE; BENCZIK, 1999).

Tais critérios visam evitar diagnóstico equivocado, uma vez que determinados fatores ambientais e sociais podem influenciar o comportamento do sujeito, o que não necessariamente significa que o mesmo sofra de algum transtorno. Os sujeitos com TDAH podem apresentar determinadas características, podendo, nessa perspectiva, serem classificados basicamente em três “tipos”:

Tipo Desatento: Não enxerga detalhes ou faz erros por falta de cuidado, tem dificuldade em manter a atenção, parece não ouvir, sente dificuldade em seguir instruções, tem dificuldade na organização, não gosta de tarefas que exigem um esforço mental prolongado, frequentemente perde os objetos necessários para uma atividade, distrai-se com facilidade e tem esquecimento nas atividades diárias. Hiperativo Impulsivo: Inquietação mexendo as mãos e os pés ou se remexendo na cadeira, dificuldade em permanecer sentado, corre sem sentido ou sobe nas coisas excessivamente, sente dificuldade de se engajar em uma atividade silenciosa, fala sem parar, responde às perguntas antes mesmo de serem terminadas, age a 200 por hora, não consegue esperar sua vez e interrompe constantemente. Combinado: Este tipo é caracterizado pelos dois tipos juntos, o desatento e o impulsivo. Esses tipos de hiperativos só são diagnosticados quando têm mais de seis sintomas. (AMORIM, 2010, p.1-2)

O sujeito predominantemente desatento apresenta, muitas vezes, uma desatenção passiva, letárgica e uma hipoatividade, como se estivesse “no mundo da lua” ou “sonhando acordado”. O de subtipo combinado, juntamente com a hiperatividade, apresenta dificuldade de sustentar a atenção por um período prolongado, distraindo-se facilmente por estímulos irrelevantes (FOLQUITTO, 2009).

Os sintomas do TDAH acompanham o sujeito na vida adulta em 67% dos casos, acarretando implicações à rotina da criança e da família, consequências ao sistema educacional, estando frequentemente relacionadas ao insucesso escolar, baixa

performance profissional, perda na renda familiar, impacto econômico e social (LARROCA; DOMINGOS, 2012).

Pode-se aferir que, entre as consequências mais comuns para o sujeito com TDAH ao longo da vida, destacam-se: baixo desempenho escolar, repetência, expulsões e suspensões escolares, relações difíceis com familiares e colegas, desenvolvimento de ansiedade, depressão, baixa autoestima, problemas de conduta e delinquência, experimentação e abuso de drogas precoce, acidentes de carro e multas por excesso de velocidade, assim como dificuldades de relacionamento na vida adulta, no casamento e no trabalho (ROHDE; HALPERN, 2004).

Os níveis de desatenção tendem a variar conforme o contexto em que a criança está inserida e o nível de estruturação e estimulação da tarefa. Segundo Barkley (2002), as crianças com TDAH são mais facilmente atraídas por aspectos imediatamente reforçadores das tarefas, buscando constantemente novos desafios e situações estimulantes.

Tem-se observado certa tendência em rotular indevidamente sujeitos como pessoas com TDAH, baseando-se em critérios pouco científicos. Há uma inclinação em se distinguir o normal e o anormal, sendo este último o sujeito que difere do “normal” apenas por estar um passo atrás no desenvolvimento de suas capacidades, tornando o diagnóstico do TDAH um construto baseado na mistura de expectativas pessoais, sociais, morais e econômicas (LARROCA; DOMINGOS, 2012).

Desse modo, muitas vezes o sujeito é diagnosticado equivocadamente, chegando, inclusive, em certos casos, a ser submetido a tratamentos medicamentosos que podem trazer sérios riscos à saúde. Tal fenômeno vem sendo definido como “medicalização da infância”, em que se busca conter o comportamento infantil ou do adolescente sob o pretexto de que apresentam algum “transtorno” nem sempre comprovado em termos científicos.

Por outro lado, em casos efetivamente diagnosticados, o tratamento do TDAH requer uma abordagem múltipla,

envolvendo intervenções psicoterápicas (sobretudo terapia comportamental) e farmacológicas, além da participação de múltiplos agentes sociais como pais, outros familiares, educadores, profissionais de saúde e da própria criança (SANTOS; VASCONCELOS, 2010).

É de suma importância identificar os casos reais de TDAH e oferecer ao sujeito tratamento adequado, bem como evitar rotulagens indevidas, denominando como TDAH qualquer criança/adolescente um pouco mais agitado ou desatento, o que pode perfeitamente ser apenas uma característica individual.

Medicalização e patologização da infância e adolescência contemporânea: em questão o TDAH

Foucault (2011) faz referência ao processo de medicalização e patologização relacionando-os à construção de uma sociedade na qual o sujeito e a população são regidos por saberes oriundos da medicina. Sob esse prisma, o autor refere-se ao desenvolvimento de um poder sobre a vida, a partir do qual os saberes médicos passam a entremear todas as dimensões sociais e instituem-se como relações de poder. Esses saberes dirigem, mobilizam, difundem-se, operam como uma maquinaria social que não está fixa em um lugar e se dissemina por toda a estrutura social.

Segundo Decotelli, Bohre e Bicalho (2013), o saber médico incide com maior intensidade no espaço escolar no final do século XVIII com a finalidade de balizar os ditos anormais. Como efeito deste discurso, advêm na escola explicações biológicas para dificuldades na aprendizagem. A medicina passa a exercer seu poder social por meio do uso da medicalização como instrumento de padronização e eliminação das diferenças individuais, e o que se faz é, cada vez mais, afirmar uma noção de mundo onde outros mundos não caibam, onde as dificuldades de comportamento e aprendizagem na infância e adolescência têm sido o cerne de várias discussões na área médica e educacional, especialmente nos últimos anos.

É sabido que o diagnóstico do TDAH está muitas vezes relacionado ao não atendimento, pelo sujeito, de expectativas em termos de comportamento, criadas por parte sobretudo da família e da escola. Entretanto, nem sempre um comportamento mais agitado, desatento ou indisciplinado é sinal de algum transtorno como o TDAH. Obviamente, o sujeito deve ser avaliado por um profissional capacitado a realizar o diagnóstico com base em critérios científicos, evitando assim medicalização inadequada, bem como culpabilização do sujeito por problemas que nem sempre estão sob sua responsabilidade.

Sobre o termo medicalização, esse pode ser definido como

O processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política em questões médicas, isso é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no sujeito, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do sujeito, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo. (COLLARES; MOYSÉS, 2014, p. 25)

Refere-se, portanto, à situação em que se busca encontrar na criança/adolescente um diagnóstico que explique seu comportamento desviante do que é esperado. Entretanto, nem sempre tal comportamento decorre de algum transtorno, visto que pode apenas constituir uma resposta ao ambiente, um sinal de que aquele sujeito não está sabendo lidar com determinada situação.

A medicalização utiliza meios de correção não punitivos, mas que visam à transformação dos sujeitos por meio de toda uma tecnologia do comportamento, aplicando à sociedade uma distinção entre o normal e o patológico e impondo um sistema de normalização dos comportamentos e das existências, dos trabalhos e dos afetos (FENANDES; RESMINI, 2012).

A contenção do comportamento por meio da medicalização reflete um processo de patologização do fracasso escolar ou do comportamento desviante do aluno, considerado muitas vezes o único culpado pelo desempenho escolar insatisfatório. Entretanto, há de se considerar a responsabilidade do contexto sociocultural e não apenas supor que os problemas são individuais e não coletivos, ou seja, o problema está no aluno e não na escola e em seus métodos de ensino ou até mesmo nas demais forças que compõem uma determinada cultura (GOMES; MAGALHÃES, 2018).

Freqüentemente, transfere-se ao aluno a responsabilidade ou a “culpa” por seu insucesso escolar, desconsiderando-se as demais variáveis que podem estar interferindo no processo, tais como: problemas familiares, uso de metodologias inadequadas, inadaptação ao ambiente escolar, entre tantas outras.

A própria tentativa de se buscar um diagnóstico que justifique a não aprendizagem do aluno pode lhe ocasionar problemas de autoestima, além do fato de que muitas vezes a busca pelo diagnóstico visa à busca por tal justificativa e não de uma efetiva solução para o problema. A escola freqüentemente solicita a intervenção familiar e o encaminhamento médico e a medicação surge como a principal forma de tratamento indicada pelos médicos. Apesar de em muitos casos tal medicação ser de fato necessária, é preciso olhar com cautela o número elevado de crianças e adolescentes que vem sendo medicado a fim de tratar supostos transtornos (GOMES; MAGALHÃES, 2018).

[...] o Brasil é o segundo maior consumidor de psicotrópicos do mundo, sendo que a droga mais prescrita é o metilfenidato, comercializado com os nomes de Ritalina® e Concerta®. Em relação a esses medicamentos, existem severas críticas, incluindo a dependência química, a drogadição, os altos níveis de toxicidade, podendo, inclusive, levar à morte súbita. Observa-se que a adesão dos pais pelo medicamento deve-se, provavelmente, à melhora da capacidade da atenção e ao controle da agitação dos filhos. Entretanto, essa facilidade de aceitação pode estar relacionada à falta de compreensão dos familiares sobre os efeitos colaterais que o

medicamento pode causar. Além disso, o uso do medicamento é a forma mais evidente de concretizar que o problema/erro é exclusivo da criança, e que o remédio resolverá/corrigirá, como o próprio nome sugere (Concerta®) (BELTRAME et al., 2019, p. 8).

A grande preocupação é que o uso de medicamentos se torne abusivo e indiscriminado, aplicado em alguns casos em que não haveria tanta necessidade. É importante evitar que os medicamentos sejam usados para resolver problemas que poderiam ser percebidos como normais e ser resolvidos usando estratégias diferenciadas, mas acabam sendo tratados como se fossem doenças (LERNER, 2014).

Sem desconsiderar os interesses financeiros que muitas vezes influenciam a prescrição indiscriminada de tais medicamentos, é preciso avaliar, com cautela, os casos em que, de fato, são necessários. Concomitantemente, é indispensável avaliar, também, os demais fatores envolvidos no comportamento considerado desviante, o que incluem o contexto familiar e também o contexto escolar, onde podem estar diversos elementos que contribuem para manifestação de sintomas do TDAH.

Obviamente, há casos em que a terapia medicamentosa será necessária, associada a outras medidas como atendimento psicoterápico e intervenções de caráter pedagógico, as quais constituem, aqui, o principal objeto de discussão.

TDAH e a formação docente numa perspectiva inclusiva: desafios e possibilidades

Na concepção de Maia e Confortin (2005), o diagnóstico e o tratamento precoce do TDAH são fundamentais para a prevenção de outras comorbidades, impedindo prejuízos ao processo de desenvolvimento da vida social e intelectual de crianças e adolescentes. Para as autoras, o transtorno pode comprometer de modo acentuado a vida da criança e do adolescente em fase escolar, pois alterações neurobiológicas acarretam dificuldades como

controle dos impulsos, concentração, memória, atenção, organização, planejamento e autonomia, sensorio-motor e aprendizagem. Ou seja, os sintomas do TDAH podem acarretar importantes implicações para a aprendizagem.

Com efeito, tal realidade impõe aos professores o desafio de planejar e executar atividades que atendam às especificidades de cada sujeito. De acordo com Landskron e Sperb (2008), a prática docente é decisiva para o desenvolvimento psicológico do estudante e para a garantia do envolvimento da comunidade escolar no processo de inclusão. As pesquisadoras alertam para o fato de que as escolas precisam ter cuidado ao encaminhar crianças e adolescentes à clínica médica para não repassar o problema da não aprendizagem para os setores de saúde. Destarte, é preciso rigor e compromisso ético para evitar a tomada do mau comportamento como determinante no diagnóstico de TDAH.

Na concepção de Santos e Vasconcelos (2010), os estudantes diagnosticados com TDAH são fonte de medo e insegurança por parte dos educadores, que muitas vezes não contam com uma ampla visão de desenvolvimento ou de metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem daqueles que se mostram diferentes ou que desafiam uma rotina escolar. Cabe ressaltar que, “devido ao seu início precoce e ao seu caráter crônico, esse transtorno prejudica o desenvolvimento do sujeito, trazendo limitações que posteriormente serão difíceis de serem superadas (FREITAS et al., 2010, p. 176). Logo, a pessoa com TDAH apresenta um padrão de agitação psicomotora que impede de focar a atenção em estímulos importantes, dificultando o processo de desenvolvimento das capacidades cognitivas essenciais, porém, não necessariamente o aluno com TDAH apresenta algum déficit intelectual. A criança ou o adolescente hiperativo, muitas vezes, tem uma inteligência normal ou acima da média, apesar de ser vista como criança com problemas de aprendizado e comportamento (MATTOS, 2005).

Diante dessa realidade, surge a necessidade de uma formação docente capaz de abarcar as demandas consequentes da inclusão

escolar. Logo, “é importante que todos os professores tenham conhecimentos sobre as necessidades especiais dos seus alunos, sobre como lidar com eles, como organizar o ensino e o currículo de maneira a atender as necessidades de todos” (MARTINS, 2011, p. 53). Nesse sentido, objetivando assegurar a todos os estudantes uma educação verdadeiramente equitativa e de qualidade, a formação docente tencionando à Educação Inclusiva ganha ênfase e torna-se urgente no contexto escolar brasileiro.

A esse respeito, Santos (2017) ressalta que a formação docente não deve ser compreendida como única solução para todos os questionamentos e desafios oriundos da inclusão escolar de crianças e adolescentes com necessidades educacionais específicas. Isso porque “muitas outras questões – como a estrutura física das escolas e o número excessivo de alunos por sala – estão envolvidas nesse processo e não só a atuação do professor” (Ibid., p. 44). Entretanto, seguramente, uma adequada formação cooperará positivamente para que o professor desenvolva práticas educativas que reverenciem a diversidade presente no contexto educacional e, igualmente, estimulem todos os estudantes à aprendizagem, independentemente de suas características.

O processo de inclusão/exclusão do estudante com TDAH na escola: algumas considerações

De acordo com Jannuzzi (2004), no decorrer da história, a educação especial foi abalizada pela segregação de estudantes com deficiência em escolas especiais. A educação especial caracterizou-se como substitutiva da educação regular, gerando a criação de escolas e classes especiais de caráter assistencialista. Entretanto, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), definiu-se o que se entende por educação especial, afirmando que a educação dos alunos com deficiência deve se dar no âmbito da educação regular. A referida lei reitera, no seu artigo 58, a necessidade da implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE),

preferencialmente na rede regular de ensino, com o intuito de efetivar ações voltadas para o processo de inclusão escolar.

Todavia, apenas com o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que revogou o Decreto n.º 6.571/2008, definiu-se que o “dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado”, entre outros, mediante “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011). Na concepção de Glat e Blanco (2015), apesar dos desafios postos à concretização de tais objetivos, importa reconhecer que as políticas de inclusão escolar que defendem o acesso ao ensino comum de estudantes com diferenças significativas no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento – que, por muitos anos, eram responsabilidade única da Educação Especial – problematizam a concepção prevalente de escola como uma instituição meritocrática, classificatória e homogeneizadora. Nas palavras das autoras,

Mais do que nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos alunos [...]. A proposta de Educação Inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola. (p.16-17)

Sob esse prisma, pode-se considerar que a inclusão escolar de estudantes com TDAH exige que o docente evite qualquer classificação que cristalice estereótipos. É importante que o professor conheça as necessidades dos estudantes e com isso possa trabalhar as dificuldades de aprendizagem com a finalidade de promover o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo das crianças e adolescentes.

A melhor medida para superar as dificuldades encontradas pelos alunos com TDAH em sala de aula é a mudança de postura do professor, no sentido de tornar o ensino mais participativo, solidário,

democrático, criativo e reflexivo, ao mesmo tempo em que as políticas educacionais devem contribuir para a promoção social de todos, em sua diversidade. (REIS; CAMARGO, 2008, p. 99)

Com efeito, vale enfatizar que o TDAH é um tipo de transtorno no qual dificuldade de atenção e impulsividade são características constantes e não esporádicas. Portanto, estudante deve ser incentivado a aprender de forma gradativa, considerando os níveis de complexidade de cada atividade. Segundo Benczik (2000), faz-se necessário que o professor considere a diversidade de estratégias instrutivas em função do tipo de conteúdo a ser desenvolvido para adaptá-la a diferentes necessidades, visto que os alunos são diferentes e devem ter respostas distintas. Trata-se, sobretudo, de equilibrar as necessidades dos demais estudantes com a dedicação de que uma criança e ou adolescente com TDAH necessita, o que pode ser difícil com uma turma numerosa (MATTOS, 2007).

No entanto, ciente da complexidade do processo de inclusão escolar de estudantes com TDAH, diferentes pesquisadores indicam que, devido ao fato de apresentarem ritmo e tempo próprio de aprendizagem, na maioria dos casos, determinadas estratégias podem contribuir para o desenvolvimento do estudante com TDAH, como, por exemplo, “sentar próximo ou ao alcance do olhar direto do professor, distante da janela ou porta, num local onde tenha menor possibilidade de se distrair, longe de colegas antagonistas, no meio de colegas tranquilos e que possam ajudá-lo” (BENCZIK, 2000, p. 207). Isso porque a pessoa com TDAH enfrenta dificuldade em manter a atenção e, dessa maneira, o excesso de estímulos visuais e sonoros precisam ser evitados. A proximidade do professor com o aluno pode favorecer esse processo, evitando o máximo possível que o aluno se distraia das atividades de aprendizagem que estão sendo propostas.

A esse respeito, Benczik (2000) afirma que, entre outras intervenções, o docente pode investir na interação com a família, na adaptação do currículo, na modificação do ambiente, na flexibilidade dos modos de realização e apresentação de tarefas,

adequação do tempo de atividade quando necessária. Tanto na escola quanto no ambiente familiar, a criança ou adolescente com TDAH precisa contar com um ambiente organizado, com rotinas bem estabelecidas, assim como limites claros. Tudo isso o ajuda a ter segurança e a concentrar-se no que precisa realizar. Escola e família precisam unir-se para desenvolver estratégias que favoreçam a superação das dificuldades impostas pelo TDAH e a evolução do estudante não só em termos pedagógicos, mas, principalmente, de qualidade de vida.

Ora, é fundamental a compreensão, o estudo, a intervenção docente frente aos fatores que interferem na aprendizagem do estudante, refletindo constantemente acerca das questões internas (cognitiva, psicomotora e afetiva) e externas (escola, família, sociedade) que podem afetar os processos de construção do conhecimento, a inclusão e exclusão no sistema escolar.

Considerações Finais

O TDAH é um transtorno que aparece na infância e pode acompanhar o sujeito na sua vida adulta, marcado por sintomas como a desatenção, inquietação e impulsividade. Em termos acadêmicos, pode trazer sérias dificuldades ao sujeito, que apresenta problemas de concentração e frequentemente é visto como um aluno indisciplinado e/ou desinteressado.

Por outro lado, tem-se observado certa banalização no diagnóstico do TDAH, considerando com transtorno qualquer aluno que se desvie do padrão de comportamento esperado na escola, na família e em outros ambientes sociais. Ocorre que nem sempre o comportamento desviante é sinal de transtorno, razão pela qual o diagnóstico do TDAH precisa levar em conta critérios científicos, como os estabelecidos pelo DSM-V.

Como resultado do diagnóstico, algumas vezes equivocado, tem-se observado um fenômeno denominado “medicalização da infância”, com o uso indiscriminado de psicotrópicos na infância e na adolescência como forma de contenção do comportamento do

sujeito. Obviamente, há casos em que esta medicação é de fato necessária para o controle dos sintomas, mas é preciso uma avaliação mais criteriosa a fim de evitar o uso por aqueles que poderiam beneficiar-se de outras estratégias, como mudanças de caráter ambiental e mesmo o acompanhamento psicoterápico.

Uma vez diagnosticado, o aluno com TDAH demanda um atendimento multidisciplinar, envolvendo médico, psicólogo, psicopedagogo, além de uma forte parceria entre professores e família. É necessária a realização de adaptações curriculares e metodológicas, bem como cuidado com elementos ambientais, como a rotina, estabelecimento de regras claras, entre outros.

É importante que o professor procure estimular o aluno em suas potencialidades e valorize seus avanços, além de outras estratégias visando favorecer o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima do aluno que, se prejudicadas, podem interferir negativamente na aprendizagem. Dificuldades o aluno com TDAH enfrenta, assim como podem enfrentá-las alunos que não sofram desse transtorno. O diferencial é a forma de lidar com tais dificuldades, voltando-se, efetivamente, para a solução dos problemas e não apenas em encontrar culpados para o baixo desempenho escolar.

Referências

AMORIM, C. **Sintomas TDAH: tipo desatento, distrações, esquecimentos e lentificação**. IPDA - Instituto Paulista de Déficit de Atenção, 2010. Disponível em: <https://dda-deficitdeatencao.com.br/tdah-sintomas/sintomas-tdah-tipo-desatento-distraido.html>.

Acesso em: 13 ago. 2019.

APA (American Psychiatric Association). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARKLEY, R.A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH):** Guia completo para pais, professores e profissionais de saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARKLEY, Russel A.; MURPHY, Kevin R. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade:** exercícios clínicos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BELTRAME, Rudinei Luiz; GESSER, Marivete; SOUZA, Simone Vieira de. Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 24, 2019.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade:** Atualização Diagnóstica e Terapêutica. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico:** a patologização da educação. Artigo Original, 2014.

COUTO, T. S.; MELO-JÚNIOR, M. R.; GOMES, C. R. Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, n. 15, v. 1, p. 241-251, 2010.

DECOTELLI, K. M.; BOHRE, L. C. T.; BICALHO, P. P. G. A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder—notas sobre clínica e política. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 446-459, 2013.

DUPAL, George J.; STONER, Gary. **TDAH nas escolas**. São Paulo: M. Books, 2007

FERNANDES, D.; RESMINI, G. **Biopolítica**. Artigo Original, 2012.

FOLQUITTO, Camila Tarif Ferreira. **Desenvolvimento psicológico e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH):** a construção do pensamento operatório. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FORTUNATO, S. A. O. A Escola e o TDAH: práticas pedagógicas inovadoras pós- diagnóstico. In: CONGRESSO NACIONAL DE

- EDUCAÇÃO-EDUCERE, 10., Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC PR, 2011.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.
- FREITAS, J. S. et al. TDAH: Nível de conhecimento e intervenção em escolas do Município de Floresta Azul, Bahia. Itabuna: Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, São João del-Rei, p. 175-183, 2010.
- GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2015. p. 9-12.
- GOMES, Beatriz Corrêa da Silva; MAGALHÃES, Fernanda Canavez de. A medicalização da infância na educação. **Revista ECCOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 8, n. 2, 2018.
- JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LARROCA, Lilian Martins; DOMINGOS, Neide Micelli. TDAH: Investigação dos critérios para diagnóstico do subtipo predominantemente desatento. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.16, n. 1, jan./jun. 2012.
- LERNER, Carine Eloísa. **A medicalização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da percepção da gestão escolar e dos professores que atuam nesse nível**. Lajeado: Centro Universitário Univates, 2014.
- MAIA, Maria Inete Rocha; CONFORTIN, Helena. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Perspectiva**, Erechim, v. 39, n.148, dez. 2015.
- MARTINS, Lúcia Araújo Ramos. A visão de licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto. (Org.). **Professores e**

educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua:** Perguntas e respostas sobre Transtorno de Déficit de Atenção em Crianças, Adolescentes e Adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2005.

POKER, R. B. et al. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

REIS, M. das G. F.; CAMARGO, D. M. P. de. Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 89-100, 2008.

ROHDE, L. A.; BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade:** O que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROHDE, Luis A.; HALPERN, Ricardo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. *J. Pediatr. (Rio J.)*, Porto Alegre, v. 80, n. 2, supl. p. 61-70, 2004.

SANTOS, Leticia de Faria; VASCONCELOS, Laércia Abreu. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 26, n. 4, out./dez. 2010.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos. **Educando na diversidade:** a questão da sala de Recursos Multifuncionais. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologia) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

COMPREENDENDO O AUTISMO: AS NUANCES DA SÍNDROME

Thiffanne Pereira dos Santos

Apresentação

Nesse estudo são apresentadas as nuances que permeiam o autismo¹ a fim de disponibilizar um subsídio teórico que contribua para a prática de uma educação pautada nos princípios inclusivos. Conhecer as singularidades que compõem essa síndrome é essencial para se pensar uma prática pedagógica capaz de respeitar os alunos com autismo em suas particularidades, bem como para promover a eles oportunidades reais de desenvolvimento. Nesse ensaio será feito um breve levantamento da historicidade dessa síndrome, bem como de suas possíveis etiologias. Abordar-se-á também a definição de autismo e suas características, demonstrando como se configuram os principais sintomas. Desse modo, a abordagem teórica realizada sobre a síndrome visa corroborar com o aprimoramento do arcabouço teórico daqueles que encontram nas diferenças uma oportunidade para o desenvolvimento de uma educação de cunho humanista com vistas ao respeito a diversidade.

1. Breve histórico sobre o autismo

O Autismo é um transtorno do desenvolvimento que compromete a socialização, a comunicação e/ou o comportamento

¹ O termo autismo, presente nesse estudo, refere-se à síndrome caracterizada pela presença da tríade de sintomas que envolve as áreas da socialização, da comunicação e do comportamento, independentemente do grau de intensidade de manifestação desses sintomas.

dos sujeitos² acometidos pela síndrome. Os sintomas do autismo se manifestam de forma heterogênea e peculiar. Assim, cada sujeito pode apresentar sintomas com diferentes intensidades, dentre os quais podemos citar: respostas exageradas ou indiferentes aos estímulos; tendência em evitar o contato social; perfil heterogêneo de habilidades e prejuízos; presença de movimentos repetitivos e alterações na comunicação (SCHWARTZAMAN, 2011). Todas essas particularidades tornam o autismo uma síndrome complexa com várias vertentes que ainda precisam ser melhor compreendidas. Por esse motivo, para entender as concepções que se têm atualmente sobre o autismo é importante conhecer um pouco da historicidade dessa síndrome.

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra Eugen Bleuler. Na época, a referida expressão nomeava uma das peculiaridades das pessoas com esquizofrenia, o retraimento ou a separação da realidade valorizando excessivamente a vida interior. Mais tarde, em 1943, Leo Kanner, psiquiatra infantil austríaco, realizou a primeira descrição do autismo a partir da observação de um grupo de onze crianças. O psiquiatra notou que todas as crianças apresentavam características em comum, como o isolamento, a falta de capacidade de se relacionar com as pessoas, a grande necessidade de seguir rotinas e o apego exagerado a objetos. Além disso, esse grupo demonstrava atraso na obtenção da fala e uso não comunicativo dela, acarretando em ecolalia imediata e/ou tardia³ e ainda inversão pronominal⁴.

Durante as pesquisas, Kanner percebeu ainda que as crianças com autismo possuíam a habilidade de memorizar grande

² Nesse estudo adota-se a concepção de “sujeito” como ser que faz parte do todo, que é ativo, participante, ou seja, que é ator do todo e da ação.

³ A ecolalia imediata é caracterizada repetição de sons, palavras, frases e/ou falas logo após o sujeito ouvi-las. Já a ecolalia tardia é marcada pela repetição de sons, palavras, frases e/ou falas minutos, horas ou dias depois de ouvidas.

⁴ A inversão pronominal acontece quando o sujeito se refere a si mesmo usando a terceira pessoa do singular ou o seu próprio nome.

quantidade de informações, decorando com facilidade nomes, poemas, músicas, listas e sequências. Outra situação que chamou a atenção do psiquiatra foi o fato de as crianças não possuírem nenhuma deficiência física aparente. Segundo Leboyer (2005), a descrição de Kanner organizava-se em torno do distúrbio central, que é a inabilidade dos sujeitos com autismo em constituir relações normais com as pessoas e em reagir normalmente às situações desde o início da vida. Por isso, ele escolheu o termo “autismo” para descrevê-lo. Com isso, Kanner mostrava a relevância que queria conferir à noção de afastamento social.

Ademais, ao abordar a etiologia do autismo, inicialmente Kanner descreveu a teoria da “mãe geladeira”. Para o psiquiatra, o comportamento frio ou indiferente da mãe com a criança resultaria no desenvolvimento do autismo. Durante muito tempo, essa teoria provocou angústia nas mães de sujeitos com autismo. As progenitoras se sentiam culpadas por suas crianças terem desenvolvido a síndrome. A problemática suscitada por Kanner acarretou alguns desconfortos às famílias de sujeitos com autismo. “No entanto, o que poucas pessoas sabem é que anos mais tarde o próprio psiquiatra veio a público retratar-se por essa consideração” (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p.160).

Os estudos realizados por Kanner foram de grande relevância para que se chegasse as descobertas relacionadas ao autismo. Os legados de Kanner sobre a síndrome perduram até os dias atuais. Seus estudos constituíram a base para investigações mais aprofundadas. Em 1944, Hans Asperger, pediatra austríaco, descreveu o autismo de forma bastante similar à realizada por Kanner. Ambos usaram o termo para designar um quadro de sintomas observados por eles, cuja principal característica dizia respeito ao extremo retraimento social.

Assim, tanto Kanner quanto Asperger usaram o termo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social que envolve a questão do isolamento físico, timidez ou rejeição ao contato com as pessoas e que se caracteriza, principalmente, pela

dificuldade em estabelecer contato afetivo com os outros, de modo natural e mútuo. (BOSA, 2007).

Dentre as características identificadas por Asperger além da dificuldade de se relacionar socialmente, estava a dificuldade de coordenação motora, de se identificar/colocar no lugar de outra pessoa e de fixar o olhar durante o contato social. Também havia a presença de estereotípias, exacerbado interesse por um assunto em especial e fala monótona. Esse conjunto de características identificadas por esse estudioso posteriormente seria denominado como Síndrome de Asperger.

A grande diferença entre as descrições de Kanner e as de Asperger se encontra nos aspectos relacionados à questão da linguagem. Nos relatos de Kanner, as crianças com autismo não falavam e, se caso houvesse fala, ela acontecia mecanicamente, sem objetivo comunicativo, sendo caracterizada pelas ecolalias. Já Asperger afirmava que, mesmo tardiamente e de forma invariável, as crianças conseguiam falar. Embora a fala delas não apresentassem alterações de entonação nas diversas situações emotivas.

Avançando um pouco mais na trajetória histórica do autismo, surge, em 1970, outro nome importante, o de Lorna Wing. Psiquiatra inglesa e mãe de uma menina com autismo, Wing realizou diversos estudos na área e descobriu que os sujeitos com autismo apresentavam uma “tríade de sintomas: alterações na sociabilidade, comunicação/linguagem e padrão alterado de comportamentos” (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p.161). Esse conjunto de sintomas relacionados pela psiquiatra ficou conhecido como Tríade de Wing.

Com o objetivo de demonstrar que as pessoas com autismo poderiam possuir sintomas com graus de manifestações diferentes, Wing propôs o conceito de “espectro autista” em substituição ao termo autismo. De acordo com esse conceito, cada pessoa apresentaria os sintomas com características variadas e diferentes graus de comprometimento. Apreciado e aceito pela National

Autistic Society britânica, esse conceito passou a ser a referência para a elaboração de critérios de diagnóstico do autismo.

A partir da década de 1980, o autismo recebe atenção especial. Não é mais identificado como um sintoma da esquizofrenia ou uma psicose passando a ser considerado uma síndrome. Antes disso, havia grande divergência quanto à terminologia e critérios do autismo, gerando grande confusão conceitual. Segundo Goergen (2013),

o termo autismo permeia nossa literatura ora como generalização de um conjunto de sinais e sintomas, ora com um tipo específico de transtorno do espectro do autismo (TEA). Transtorno global do desenvolvimento (TGD), transtorno do espectro do autismo (TEA) ou transtorno invasivo (pervasivo) do desenvolvimento (TID) são terminologias para nominar o mesmo conjunto de sinais e sintomas [...]. No DSM-5 [...] as subdivisões deixam de existir e todos ficam sob o guarda-chuva do TEA, no qual os níveis de comprometimento serão classificados como leve, moderado ou grave. (GOERGEN, 2013, p. 29)

Assim, devido a questões conceituais, atualmente ainda é comum o uso de diferentes termos para se referir ao autismo. Diante das diferentes formas de classificação utilizada para se referir ao autismo, algumas divergências podem surgir, mas é imperioso ressaltar que seja qual for a abordagem teórica utilizada, a noção de que sujeitos com autismo possuem déficits nas relações interpessoais, na linguagem e/ou comunicação, na capacidade simbólica e, ainda, comportamento estereotipado, não tem sido desafiada (BOSA, 2007).

2. Etiologia do autismo

A principal dúvida relacionada ao autismo é sobre sua etiologia. O que se sabe, são apenas hipóteses sobre a origem dessa síndrome. A verdadeira causa ainda é uma incógnita. Vários estudos buscam identificar o que daria início ao desenvolvimento da síndrome. Inúmeras abordagens tentam explicar sua causa, no

entanto, nenhuma delas é conclusiva ou consegue elucidar o princípio do desenvolvimento do autismo, isso porque ele pode se manifestar de maneira peculiar em cada sujeito.

Pesquisas atuais indicam fortes indícios de uma causa ligada a fatores genéticos. De acordo com Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 173), é possível afirmar que “o autismo tem como causa fundamental as alterações genéticas. As pesquisas apontam que a origem do transtorno estaria relacionada a um grupo de genes e da interação entre eles”. Porém, apesar dos esforços empreendidos, ainda não há dados devidamente comprovados sobre o assunto.

Há uma diversidade de teorias que buscam definir a origem do autismo. Leboyer (2005), representa as teorias que tentam explicar a causa do autismo por meio de três modelos: o psicodinâmico, o genético e o orgânico. O modelo psicodinâmico abrange a ideia de que o desenvolvimento do autismo se daria a partir de causas psicológicas. Para os adeptos dessa linha de investigação, “a criança é biologicamente normal ao nascer, e [...] o desenvolvimento dos sintomas é secundário, atribuível, portanto, às condutas parentais inadequadas” (LEBOYER, 2005, p. 39). Sendo assim, a criança seria absolutamente normal e a relação de cuidado que se estabelece com ela é que causaria o autismo. Esse modelo etiológico apresenta grande relação com os primeiros registros de Kanner sobre a causa do autismo, a teoria da “mãe geladeira”.

Conforme o exposto, os adeptos desse modelo etiológico acreditam que fatores externos afetam psicologicamente a criança e podem desencadear o autismo. Os traumas sofridos precocemente, a indiferença da mãe com a criança associada à incapacidade do pai de intervir nessa situação, o comportamento e a linguagem inapropriada dos pais, são exemplos de fatores externos que poderiam dar origem ao autismo.

No modelo psicodinâmico há uma outra corrente teórica que atribui a causa do autismo a aspectos peculiares relacionados aos pais das crianças. Essa corrente do modelo psicodinâmico inclui os estudos realizados sobre a classe social dos pais e sobre o nível de inteligência deles. Segundo essa corrente teórica, o fato de os pais

de sujeitos com autismo apresentarem Quociente de Inteligência superior à média e pertencerem, em sua grande maioria, a classes sociais mais elevadas poderia ter alguma relação com o surgimento do autismo nas crianças. No entanto, essa e as demais hipóteses que fazem parte desse modelo não obtiveram nenhuma comprovação de que tais fatores teriam relação com a causa do autismo. Nesse sentido,

as teorias psicogênicas não parecem explicar a patogenia do autismo. Não podemos aceitar o modelo segundo o qual pais normais (com frequência calorosos e afetuosos) seriam responsáveis por graves distúrbios de seus filhos, enquanto seus irmãos e irmãs são normais. Várias décadas de pesquisas permitem refutar a ideia de que o autismo deveria ser atribuído de maneira privilegiada a fatores psicossociais, a distúrbios de personalidade dos pais, a estresse ou conflitos familiares ou ainda a um mau relacionamento dos pais com seus filhos. As crianças autistas provêm de lares normais e a dinâmica familiar, as dificuldades cotidianas e as condutas educativas não apresentam nada de excepcional. (LEBOYER, 2005, p. 48)

Dessa forma, percebe-se que apesar de os primeiros estudos apontarem que a etiologia do autismo teria relação com fatores psicogênicos, nenhum deles efetivamente conseguiu comprovar tal fato.

No modelo genético, os estudos estão focados na existência de uma relação de genes responsáveis pela causa do autismo. Nesse modelo, é possível encontrar dois grupos com teorias distintas. No primeiro grupo, estão as teorias que defendem a ideia de o autismo ser transmitido geneticamente, herdado, o que seria a única causa do desenvolvimento do autismo na criança. Esse é o chamado autismo idiopático que se caracteriza por não ter nenhuma comorbidade associada. Conforme afirma Brunoni (2011, p. 62), nesses casos “por mais abrangente que a investigação etiológica ocorra, uma causa não é identificada”. Entre as teorias desse grupo estão as que investigaram o risco de morbidade de autismo em irmãos de sujeitos com autismo e as que realizaram o estudo de gêmeos.

O segundo grupo acredita que a criança nasce com uma predisposição genética, despertada por um fator externo/ambiental. Tais fatores envolvem a relação estabelecida com parentes; o uso de medicamentos, drogas, bebidas alcoólicas durante a gravidez, entre outros, os quais levariam a criança, com carga genética propícia, a desenvolver o autismo. Segundo Leboyer (2005), os dados atuais não eliminam a hipótese de uma transmissão genética, mas também não a confirmam. Para alguns sujeitos com autismo, o fator genético seria isolado, já para outros não apareceria senão por uma predisposição genética e ocorrências exógenas (especialmente acidentes perinatais) associadas. Nesse caso, o fator genético é necessário, mas não suficiente para que o autismo se desenvolva. No primeiro caso, o fator genético seria suficiente.

Segundo Leboyer (2005), há muitas evidências de que a etiologia do autismo está relacionada a fatores genéticos, mas ainda não há pesquisas conclusivas que possam confirmar essa ligação. As teorias que defendem a relação entre predisposição genética e fatores externos/ambientais são as que apresentam maior veracidade de acordo com os estudos atuais. Para Amâncio (2012, p. 14), “embora haja consenso entre os pesquisadores sobre a existência de um componente genético na gênese do autismo, ele ainda não foi identificado. A ideia predominante é que ele resulta da interação entre genética e ambiente”.

Logo, embora haja indícios consistentes de uma etiologia genética para o autismo é importante conhecer as teorias que acreditam na ligação entre o autismo e a presença de outras patologias. Essas teorias, de acordo Leboyer (2005), fazem parte do modelo orgânico que relaciona o desenvolvimento da síndrome a presença de outras doenças orgânicas. Estudos mostram que um grande número de sujeitos com autismo tem alguma comorbidade, apresentando sintomas de outra disfunção além do autismo corroborando com as teorias do modelo orgânico. A literatura menciona vários casos em que o autismo tem relação com outras doenças orgânicas. A lista de situações patológicas é extensa e engloba fatores pré, peri e neonatais, infecções virais neonatais,

doenças metabólicas, doenças neurológicas e doenças hereditárias (LEBOYER, 2005).

Fica evidente com as ponderações realizadas que apesar de haver uma busca incisiva sobre a causa do autismo, as teorias existentes ainda não conseguiram explicar a etiologia da síndrome. O que se sabe, baseado nos estudos atuais, é que a causa genética, associada a fatores ambientais, constitui um caminho significativo de investigação.

3. Autismo: conhecendo os sinais

Por se tratar de uma síndrome de origem ainda desconhecida, o autismo se manifesta de forma peculiar. Segundo Schwartzman (2011, p. 37), suas “características básicas são anormalidades qualitativas e quantitativas que, embora muito abrangentes, afetam de forma mais evidente as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento”. Os sujeitos com autismo começam a apresentar os sintomas “antes do terceiro ano de vida” (LACET; NEVES, 2012, p. 36). Os primeiros sinais se mostram via comprometimento nas relações interpessoais, na dificuldade para se comunicar, no apego excessivo a objetos, resistência a mudanças, brincadeiras mecânicas e repetitivas, hipossensibilidade ou hipersensibilidade sensorial e estereotipias.

Esse conjunto de sintomas pode se manifestar de maneiras distintas em cada sujeito, variando o grau de intensidade nas diferentes áreas afetadas. Na área da comunicação, por exemplo, enquanto alguns desenvolvem a fala, ainda que de forma anômala, outros não conseguem verbalizar nenhuma palavra. Essas diferentes formas de manifestação dos sintomas evidenciam a necessidade de mais estudos e pesquisas sobre autismo. Apesar das especificidades de cada caso, é importante ressaltar que o diagnóstico da síndrome demanda a existência de sintomas que comprometam as três áreas – socialização, comunicação e comportamento. A seguir, serão apresentadas com detalhes as particularidades de cada área.

3.1 A socialização

A área mais afetada nos sujeitos com autismo é a da socialização. Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 20), a habilidade social é “a principal área prejudicada, e a mais evidente”, pois ela impede a interpretação dos sinais sociais e a compreensão das intenções dos outros. Assim, os sujeitos com autismo não conseguem perceber “corretamente algumas situações no ambiente em que vive” e por isso, ficam alheias às ações e/ou situações características do relacionamento pessoal.

As anomalias na área da socialização podem ocorrer de forma diferenciada e em distintos graus de intensidade em cada sujeito, variando entre o grave, o moderado e o leve. Desse modo, alguns sujeitos podem se retrair totalmente e criar um mundo particular, impedindo qualquer forma de relacionamento com a presença de reciprocidade. Outros podem estabelecer relações pessoais ainda que superficiais e sem formação de vínculos. O processo de interação social desses sujeitos é bastante comprometido, já que eles possuem dificuldade para estabelecer e manter relações interpessoais.

Por não conseguirem se relacionar com o outro de forma natural, a interação social é um grande desafio para os sujeitos com autismo. Em razão disso, eles acabam se retraindo nas atividades que envolvem a integração com as pessoas apresentando, muitas vezes, indiferença para com o outro. Esse desconforto aparece logo nos primeiros anos de vida.

Por mais que outros sujeitos tentem se comunicar e estabelecer uma relação de amizade e afeto, na maioria das vezes, o sujeito com autismo tende a recusar e ignorar a tentativa de contato, permanecendo em seu estado de isolamento. Nas palavras de Menezes (2012), a característica mais marcante de sujeitos com autismo é a falta de afeição às outras pessoas, escolhendo o isolamento e resistindo a aproximação.

A ausência do relacionamento social afetivo apresentado por esses sujeitos não é uma vontade ou um desinteresse delas pelo

outro. De acordo com Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 25), pessoas com autismo não escolhem ficar sozinhas, “mas a falta de habilidades sociais as mantém distantes das outras, entretidas no seu mundo, sem demonstrar desconforto”. Esse comportamento é uma forma de se protegerem já que se sentem intimidadas por não conseguirem compreender as intenções/emoções do outro.

Os sujeitos com autismo apresentam déficits na capacidade de entender crenças, sentimentos e pensamentos das demais pessoas. Eles “não contam com o repertório de habilidades sociais, desenvolvidas ao longo da vida, que nos permitem prever comportamentos e distinguir estados mentais alheios” (HOOD, 2012, p. 06). As dificuldades que apresentam para distinguir as representações, as intencionalidades e os estados emocionais dos outros estão relacionadas a um déficit na Teoria da Mente⁵. E isso os torna inábeis à atribuição de estados mentais a outras pessoas o que acaba interferindo em todo o processo de socialização nos ambientes de convívio desses sujeitos.

Outro sintoma bastante característico do autismo e que compromete a socialização é a falta ou o pouco contato visual. O contato visual é uma forma de comunicação com o mundo e com as pessoas. É um modo de mostrar o interesse em estabelecer relações. O sujeito com autismo nem sempre consegue manter esse contato, evita-o nas mais diferenciadas situações. E isso se constitui em mais um empecilho no processo da interação social.

A falta ou o pouco contato visual desses sujeitos não pode ser entendido especificamente como uma recusa ao processo de interação, possibilitado pela troca de olhares. Na verdade, essa é uma forma encontrada pelos sujeitos com autismo para se

⁵ Segundo Araujo (2011), a Teoria da Mente se refere a habilidade de entender que as percepções e pensamentos das outras pessoas são diferentes de suas próprias percepções e pensamentos. Isso requer compreender que a outra pessoa tem suas próprias necessidades, percepções e ideias sobre o mundo. É uma habilidade fundamental para entender, explicar, prever e influenciar o comportamento dos outros. Déficits na Teoria da Mente refletem problemas para levar a perspectiva alheia em consideração ou para a compreensão das intenções do outro.

preservarem de uma quantidade excessiva de estímulos. Em muitos casos, o sujeito com autismo se sente sobrecarregado pelo conjunto de estímulos (gestos, posturas e expressões faciais) que compõem o ambiente no momento do contato visual, preferindo, assim, evitá-lo. De acordo com Bosa,

não olhar porque não compreende a extensão das propriedades comunicativas do afeto e do olhar é diferente de não querer olhar. Com isso, não queremos dizer que a criança não procure evitar o olhar (por exemplo, dando as costas para o parceiro), mas aí está uma situação na qual a pessoa como um todo é evitada e não somente o olhar [...] Em outras palavras – uma necessidade de pausa da interação ou uma forma de protesto contra uma demanda à qual não está conseguindo responder. (BOSA, 2007, p. 35, grifo da autora).

Evitar o contato visual com o outro é uma forma encontrada pelo sujeito com autismo de se resguardar de algo que no momento desperta um sentimento de inquietação, de desconforto. Ao desviar o olhar, o sujeito acaba por retirar de seu ambiente aquilo que gera desorganização, e isso a mantém em uma zona de conforto.

3.2 A comunicação

Conforme Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 20), a comunicação verbal e não verbal é a segunda área mais comprometida no sujeito com autismo. A área da comunicação dessas crianças é na maioria das vezes prejudicada e marcada por anomalias, tanto na linguagem verbal como na linguagem não verbal. No que se refere à linguagem não verbal, Macedo e Orsati (2011, p. 244) afirmam que “são observadas alterações na utilização de gestos, expressões, contato ocular e posturas corporais com valor comunicativo”. No caso da linguagem verbal quando ela é desenvolvida, geralmente, não apresenta valor comunicativo. Os comprometimentos na área da comunicação podem variar bastante no grau e na intensidade de sua manifestação. A esse respeito, Macedo e Orsati (2011) salientam

que a diversidade de comprometimentos comunicativos é ampla, há indivíduos que não falam nada até os que possuem linguagem verbal preservada.

No caso da linguagem verbal há sujeitos com autismo que apresentam ausência total da fala e outros que desenvolvem a fala, mas com uma série de características atípicas. Os sujeitos que apresentam linguagem verbal têm, na maioria das vezes, a fala marcada pela presença de ecolalia imediata e/ou tardia, inversão pronominal e monotonia. Com isso, em muitos casos, os sujeitos com autismo que fazem uso da linguagem verbal apenas reproduzem palavras de maneira aleatória, sem nenhum significado, ou seja, não utilizam a fala como forma de comunicação. Somente pronunciam palavras, frases ou trechos de conversas, músicas, desenhos e/ou filmes que ouviram e memorizaram em determinado momento, não há presença de diálogo. A fala é totalmente desvinculada de funções comunicativas necessárias ao cotidiano.

Aquelas que fazem uso da linguagem verbal como meio comunicativo podem apresentar uma fala monótona, repetitiva em relação à temática e sem entonação capaz de representar suas emoções, dificultando o processo de comunicação. Essa fala, independentemente do assunto, do ambiente ou da pessoa a quem se dirige, é sempre constante e segue o mesmo padrão. Assim, a linguagem verbal dos sujeitos com autismo é comprometida o que influencia de maneira negativa nos processos de interação social.

Nos sujeitos com autismo, o uso da linguagem não verbal também é precário e possui déficits que dificultam a comunicação. Eles não conseguem empregar gestos, mímicas faciais e olhares para demonstrar suas necessidades e quando os utilizam é de maneira inapropriada. Essa dificuldade no uso adequado dos gestos e do olhar diminui ainda mais as possibilidades de os sujeitos com autismo desenvolverem a fala de forma satisfatória. Assim, esses sujeitos

apresentam problemas para fazer de sua comunicação um instrumento eficiente para dizer sobre suas necessidades, desejos, vontades, ou seja, durante o desenvolvimento da linguagem, formas não-verbais de comunicação (gestos, expressões faciais, olhar, etc.) estão comprometidas e, conseqüentemente, quando elas devem produzir as primeiras palavras oralmente, tal não acontece no período de tempo em que deveria acontecer ou não chega a acontecer. (SCHEUER, 2007, p. 55)

Outro aspecto afetado na área da comunicação é a capacidade de compreensão da linguagem. A maioria dos sujeitos com autismo, mesmo aqueles que conseguem falar, apresenta dificuldades de compreensão da linguagem abstrata e/ou para lidar com seqüências de instruções. Eles não conseguem entender metáforas e analogias e possuem uma percepção literal do que é falado, o que pode ser mais um agravante no estabelecimento de uma boa comunicação. Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 38), esses sujeitos “não inferem a intencionalidade de ironias e brincadeiras, nem as falas com duplo sentido [...] o que interessa para elas é a palavra ou o ato em si, e não a intenção”.

As alterações na comunicação dos sujeitos com autismo são evidentes. Elas dificultam que o sujeito se comunique de forma satisfatória, impossibilitando a compreensão por parte dos outros de suas tentativas de comunicação. Tais fatores acabam por interferir no desenvolvimento desses sujeitos, já que a linguagem é um aspecto essencial no processo evolutivo de todo indivíduo.

3.3. O comportamento

O comportamento dos sujeitos com autismo é bastante atípico, sendo caracterizado por padrões repetitivos, restritos e estereotipados. De acordo com Silva, Gaiato e Reveles (2012), as inadequações comportamentais apresentadas por esses sujeitos incluem a repetição incessante de rotinas, o repertório restrito de atividades, as reações comportamentais drásticas, o hábito de

alinhar, colocar e/ou tirar objetos, movimentos de *flapping*, entre outros. Todos esses comportamentos são característicos da síndrome e podem se manifestar nos sujeitos com autismo de forma peculiar.

Muitos sujeitos com autismo ficam ansiosos com mudanças e tem grandes dificuldades com alterações na rotina. Assim, os padrões restritos e repetitivos de comportamento dominam, com frequência, a rotina dos sujeitos com autismo, e causam impacto em suas habilidades de aprendizagem e no desenvolvimento de comportamentos adaptativos (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012)

Desse modo, os sujeitos com autismo possuem necessidade de manter a uniformidade de seu cotidiano para que consigam compreendê-lo melhor, por isso acabam desenvolvendo interesses restritos, comportamentos repetitivos e grande apego as rotinas. Tais comportamentos auxiliam-nos a ter uma previsão do que poderá acontecer e isso, conseqüentemente, causa menos impacto, surpresa e desconforto a eles. Diante dessa necessidade, esses sujeitos acabam se tornando inflexíveis, o que representa um grande transtorno para o estabelecimento de uma boa convivência social.

A exigência por uma rigidez da rotina é um comportamento bem evidente nos sujeitos com a síndrome. Elas se sentem confortáveis quando podem prever os passos do dia a dia, por isso se negam a aceitar qualquer tipo de alteração, seja a mudança de um móvel da casa de lugar, de um trajeto até a escola, de horários ou até mesmo do modo de se vestir. Qualquer modificação que ocorra na rotina desses sujeitos pode gerar ansiedade, medo e, sobretudo, comportamentos inadequados.

As rotinas se tornam verdadeiros rituais a serem seguidos nos mínimos detalhes. De acordo com Leboyer (2005, p. 18), os sujeitos com autismo “experimentam uma necessidade de imutabilidade que se manifesta por uma resistência marcada a mínima mudança no ambiente habitual”. A reprodução de rotinas representa para eles a sensação de estabilidade e quando há a quebra de um hábito próprio do seu cotidiano, eles se sentem desestabilizados com a

mudança, podendo apresentar reações diversas como agitação extrema e autoagressão.

As estereotipias como “pular, balançar o corpo e/ou as mãos, bater palmas, agitar ou torcer os dedos e fazer caretas” (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 39) também são frequentes no comportamento dos sujeitos com autismo. Essas estereotipias são uma forma de autoestimulação e, geralmente, acontecem quando o sujeito se sente inseguro diante de um fato novo ou de uma modificação ocorrida no ambiente. Podem, ainda, representar uma tentativa do sujeito de se comunicar e/ou mostrar algum desejo ou necessidade. As estereotipias podem prejudicar ainda mais a questão da socialização dos sujeitos com autismo, pois os movimentos e ações de autoestimulação dificultam a aproximação de seus pares e de outras pessoas de seu convívio.

Assim como as estereotipias, outra característica marcante no comportamento dos sujeitos com autismo é a reação exacerbada a estímulos sensoriais. Tais estímulos podem afetá-los de forma exagerada, provocando extremo desconforto e fobia ou até mesmo apatia. Conforme afirma Menezes (2012, p. 45), essas pessoas “podem [...] apresentar-se extremamente irritadas ao leve ruído de um chuvisco caindo e indiferentes ao som de um aspirador de pó ligado na máxima potência”. Assim, os sujeitos com autismo possuem sensibilidade diminuída (hiposensibilidade) ou exagerada (hipersensibilidade) a estímulos sensoriais.

Quanto ao contato com os objetos, a relação que os sujeitos com autismo estabelecem com eles é bastante peculiar. Podem apresentar um apego desproporcional a determinado objeto, a ponto de se recusar a deixá-lo mesmo que por pouco tempo. Caso isso ocorra, o sujeito pode apresentar reações extremas. Esse interesse seletivo interfere no desenvolvimento dos sujeitos com autismo, pois eles se privam do contato com outros objetos, os quais poderiam proporcionar lhes novas descobertas e saberes, estimulando suas capacidades e habilidades.

É comum os sujeitos com autismo apresentarem mudança repentina de comportamento, tais como ataques de choro ou

aumento da frequência das estereotípias. Essas reações atípicas, próprias do comportamento dos sujeitos com autismo, podem acontecer em diversos momentos do cotidiano e são denominadas de comportamentos inapropriados. Esses comportamentos podem ocorrer em diversas ocasiões e levam o sujeito a agir de maneira contundente e incisiva. Segundo Macedo e Orsati (2011, p. 244), esses comportamentos “se devem, em parte, à impossibilidade de comunicar necessidades e desejos. Dessa forma, os comportamentos inapropriados observados podem ter função comunicativa”.

Geralmente, esse tipo de comportamento tem como “gatilho” eventos desencadeadores que são os motivos que dão origem a tal comportamento. Conforme Thompson (2014), entre os eventos desencadeadores o mais comum é interromper ou, de alguma forma, impedir que o sujeito repita uma rotina muito agradável para ele ou uma atividade de autoestimulação. Questões alimentares, o fato de estar sentindo alguma dor, o excesso de barulho, ambientes com muitas pessoas, interrupção de ações próprias do cotidiano do sujeito também são exemplos de eventos desencadeadores de comportamentos inapropriados. É fundamental entender os eventos desencadeadores desses comportamentos para evitar comportamentos inapropriados e também para que seja possível auxiliá-los, já que os comportamentos inapropriados também podem ser um pedido de ajuda.

Considerações finais

Com as descobertas recentes, o autismo passou a ser visto como uma síndrome⁶ e não mais como uma doença. Síndrome caracterizada por uma tríade de sintomas que afetam a socialização, a linguagem e o comportamento podendo variar no grau de intensidade em cada sujeito. Diante do histórico que

⁶ Conjunto de sintomas e sinais clínicos que possuem uma única causa.

permeia a síndrome do autismo, fica evidente que a única questão consensual entre os estudiosos é a definição dos sintomas, restando muito ainda a se descobrir sobre a etiologia e as formas de intervenção para essa síndrome.

Compreender o universo de peculiaridades que permeiam o autismo é uma tarefa instigante e de muitas aprendizagens. Vários estudiosos enveredaram por esse mundo particular com a finalidade de entender a gama de particularidades que envolvem o autismo. Porém, devido à complexidade dessa síndrome ainda existem várias lacunas a serem preenchidas. Oferecer aos sujeitos com autismo novas possibilidades de desenvolver suas habilidades e competências é um dos objetivos dos estudos recentes.

Ademais, a busca por mais conhecimento sobre essa síndrome, em especial no campo da educação, contribui para a elaboração de novas e amplas formas de intervenção pedagógica com vistas ao desenvolvimento dos alunos com autismo. A inclusão escolar de alunos com autismo faz parte da realidade do contexto educacional atual. Com isso, tanto as instituições de ensino quanto os profissionais que nelas atuam se deparam com novos desafios a serem superados. Diante dessa realidade, a melhor forma de se “preparar” para realizar um trabalho que respeite às diferenças e que valorize o outro é buscando conhecimento sobre a gama de especificidades que cada sujeito pode apresentar. Esse é o princípio do caminho a ser trilhado quando se trata da oferta de uma educação para a inclusão de todos os alunos, entre eles os com autismo.

Frente a essa perspectiva, o presente estudo abordou a temática do autismo almejando que ao término dessa leitura cada sujeito tenha se “aventurado” um pouco mais no mundo peculiar dos sujeitos com essa síndrome. E a partir disso, consiga pensar novas formas de ensinar e aprender com os “autistas” e com todos os outros sujeitos que precisam ter suas singularidades consideradas no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- AMÂNCIO, Edson. Pensadores visuais. **Doenças do cérebro: autismo**. São Paulo: Duetto Editorial: v. 6. 2012.
- ARAÚJO, Ceres Alves de. Psicologia e os transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves. **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.de.
- BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.
- BRUNONI, Décio. Genética e os transtornos do espectro do autismo. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.
- GOERGEN, Maria Sônia. Sobre o diagnóstico em transtorno do espectro do autismo (TEA): considerações introdutórias à temática. In: SCHMIDT, Carlo (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2013.
- HOOD, Bruce MacFarlane. Mentas cegas. **Doenças do cérebro: autismo**. São Paulo: Duetto Editorial: v. 6. 2012.
- LACET, Cristine; NEVES, Andressa. Os genes e a constituição subjetiva. **Doenças do cérebro: autismo**. São Paulo: Duetto Editorial: v. 6. 2012.
- LEBOYER, Marion. **Autismo infantil – Fatos e modelos**. Campinas: Papirus, 2005.
- MACEDO, Elizeu Coutinho de; ORSATI, Fernanda. Comunicação alternativa. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.
- MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 160f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SCHEUER, Cláudia. Distúrbios da linguagem nos transtornos invasivos do desenvolvimento. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação**: Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos do espectro do autismo: Conceito e generalidades. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

THOMPSON, Travis. **Conversa franca com o autismo**: Guia para pais e cuidadores. Campinas: Papyrus, 2014.

O QUE NOS DIZEM OS TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LIBRAS A RESPEITO DO ENSINO DE QUÍMICA? UMA ANÁLISE A PARTIR DA CIDADE DE ANÁPOLIS – GOIÁS

Reginaldo Rodrigues Santos
Lidiane de Lemos Soares Pereira
Newton da Rocha Nogueira

Apresentação

Este capítulo discorre sobre uma pesquisa participante que teve como objetivo traçar o perfil dos TILS (**Tradutores/Intérpretes de Libras**) na cidade de Anápolis, Goiás, bem como fazer um movimento de escuta por parte dos TILS da cidade de Anápolis, quanto ao processo de interpretação nas aulas de Química. Utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário e analisamos os dados em uma perspectiva quali-quantitativa. Nossos resultados apontaram que é preciso investir em formação dos TILS e que o trabalho colaborativo entre professor e TILS pode potencializar um maior acesso ao pensamento químico pelo aluno surdo.

O Tradutor/Intérprete de Libras na Educação dos Surdos

A história da profissão dos **Tradutores/Intérpretes de Libras (doravante TILS)** surgiu no Brasil a partir da década de 80 e pode ser contada paralelamente à história dos surdos, pois, na medida em que os surdos se organizavam e lutavam pelo reconhecimento da Libras, como língua, as instituições sociais eram pressionadas para que houvesse a garantia da participação dos surdos nesses espaços, por meio da intermediação do TILS (SANTOS, 2012).

Durante a década de 80, mais especificamente no ano de 1988, temos a realização do I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pela Federação Nacional de Educação e

Integração de Surdos (FENEIS), uma ação que propiciou pela primeira vez o intercâmbio entre TILS e iniciativas de se estabelecer um código de ética do profissional TILS (QUADROS, 2004).

Nesse sentido, Lacerda (2014) argumenta que a profissão do TILS foi se constituindo na informalidade e nas relações sociais, a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas como trabalho e à medida que a Libras passou a ser reconhecida como meio de comunicação e expressão no Brasil, por meio da Lei n. 10.436 de 2002 e Decreto n. 5.626 de 2005.

Entretanto, apenas em 2010, houve a regulamentação da profissão do TILS, por meio da Lei n. 12.319, na qual podemos encontrar aspectos que dizem respeito a formação exigida para ser TILS, atribuições dos TILS e conduta ética desse profissional.

Concordamos com Quadros (2004) que o profissional TILS é aquele que domina a língua falada e a língua de sinais do país, em que está sendo feita a interpretação. No caso do Brasil, a língua falada dominante é a Língua portuguesa e a Língua de Sinais é a Libras.

No que diz respeito à atuação dos TILS nas escolas, Kelman (2005) ressalta que a função do TILS não se restringe a uma mera interpretação, de modo que esse desempenha diversas outras tarefas, como ensinar Língua Portuguesa para o surdo como segunda língua, ensinar Libras para o surdo como primeira língua e seus interlocutores na escola, integrar-se ao professor para o planejamento e adaptação curricular dentre outras.

Por isso, ressaltamos que dentro do ambiente bilíngue de sala de aula, os papéis do TILS e professor, precisam estar devidamente esclarecidos. O professor é o representante de uma área específica dentro da sala de aula e é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem do aluno, cabendo ao TILS a responsabilidade de atuar como intermediador do conhecimento ministrado pelo professor, fazendo uso da língua de sinais como instrumento de comunicação entre o professor e o aluno (ANICETO JÚNIOR; CARDOZO, 2014).

Para Lacerda (2014), o TILS tem uma grande responsabilidade em um ambiente de sala de aula. A autora enfatiza que além do conhecimento das línguas envolvidas, ele deve estar atento aos significados e sentidos elaborados pelos alunos surdos, já que a informação do TILS será primordial para o desenvolvimento da ação pedagógica por parte do professor.

Nesse sentido, Philippsen et al. (2019) argumenta que existem duas formas de atuação dos TILS em sala de aula, a bidocência e a codocência. A bidocência pode ser entendida a partir da presença de dois profissionais (professores e TILS) ocupando o mesmo espaço, entretanto com funções diferenciadas, enquanto na codocência, os professores e TILS devem desempenhar seus papéis mutuamente, compartilhando planejamentos, avaliações e etc.

Os autores ainda ressaltam que em um ambiente de sala de aula de Química, a atuação do TILS deve ser a codocência, pois a Química como uma ciência que possui uma insuficiência de sinais-termos (sinais dos conceitos químicos em Libras) impõe dificuldades nos processos de tradução/interpretação, e uma codocência, por parte do TILS e professor pode contribuir para evitar eventuais erros conceituais gerados no processo de ensino e aprendizagem dos surdos.

Portanto, levando em consideração que o ensino de Química exige do TILS um manejo diferenciado, quanto ao processo de interpretação, este capítulo tem como objetivo traçar o perfil dos TILS na cidade de Anápolis, Goiás, bem como fazer um movimento de escuta por parte dos TILS da cidade de Anápolis, quanto ao processo de interpretação nas aulas de Química.

Caminhos da Pesquisa

A pesquisa que originou a escrita desse capítulo se configura como pesquisa participante (PP), pois os sujeitos da pesquisa (TILS) são chamados para intervir na realidade dada na tentativa de transformá-la, ou seja, a PP pode ser definida como uma atividade de três faces: é um método de investigação social que implica a

participação total da comunidade investigada; é um processo educativo e um meio de promover o desenvolvimento (HALL, 1979).

A pesquisa participante não cria, mas responde a desafios e incorpora-se em programas que colocam em prática novas alternativas de métodos ativos em educação [...], de formação, participação e mobilização de grupos humanos e classes sociais antes postas à margem de projetos de desenvolvimento socioeconômico, ou recolonizadas ao longo de seus processos (BRANDÃO, 2006, p. 22).

Neste sentido, a PP envolve investigador e investigados na tentativa de resolver uma situação problemática e transformar a realidade vivenciada, melhorando as condições de vida dos membros da comunidade, que neste caso podem ser os próprios TILS, a comunidade surda (que se beneficiará diretamente e futuramente após a publicação dos dados) e os professores (já que a PP é um processo educativo e um meio de promover o desenvolvimento) que estão em constante reflexão de sua prática docente.

Em um primeiro instante, a Secretaria Estadual de Educação – Regional Anápolis nos forneceu o dado de que havia 21 (vinte e um) TILS atuantes no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino da cidade Anápolis. De posse desses dados, fomos às respectivas escolas e entregamos os questionários para os TILS, entretanto, obtivemos o retorno de 17 (dezessete), os quais configuram os dados desse capítulo.

Como dito anteriormente, o instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário constituído de duas seções, a primeira referia-se ao perfil do TILS e a segunda referia-se ao processo de interpretação nas aulas de Química.

De posse dos questionários, os dados foram transcritos e então foram submetidos a uma análise de cunho quantitativo e qualitativo.

Resultados e Discussão

O Perfil dos TILS

Os 17 (dezesete) TILS participantes atuam em 13 (treze) escolas das 41 (quarenta e uma) escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino da cidade de Anápolis, Goiás.

Com relação à escolaridade dos TILS, 13 possuem educação superior⁷ em diversas áreas do conhecimento, e desses 13 (treze), 5 (cinco) possuem duas graduações distintas, como podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1: Formação acadêmica dos TILS.

Formação acadêmica dos TILS	TILS
Artes: Habilitação em Música	I7
Bacharelado em Farmácia	I5
Bacharelado em Letras Libras	I8
Bacharelado em Nutrição	I12
Educação Física	I14
Licenciatura em Biologia	I2, I12
Licenciatura em História	I6
Licenciatura em Letras	I10
Licenciatura em Letras Português/Inglês	I1
Licenciatura em Pedagogia	I2, I3, I7, I9, I10
Licenciatura em Química	I3
Graduação não respondida	I4, I13

Fonte: Elaboração dos autores.

Cabe ressaltar que dos 13 (treze) TILS, 5 (cinco) deles possuem curso de pós-graduação do tipo “*latu sensu*”, sendo que 4 (quatro) na área de atuação de TILS como: a) Especialização em Libras; b) Especialização em Formação de Professores em Libras e; c) Especialização em Educação Inclusiva e Especialização em Docência em Libras: Interpretação e Tradução.

⁷ 2 (dois) dos outros 4 (quatro) TILS estavam no momento cursando Pedagogia.

Convém destacar que dos participantes da pesquisa, 7 (sete) tiveram contato com a Libras primeiramente por meio do convívio com surdos, 3 (três) por meio de instituições religiosas e 7 (sete) por meio de curso. Sendo assim, observamos que o convívio com os surdos é um fator preponderante para o aprendizado de Libras, como retratado nas falas abaixo:

I13: *O primeiro contato foi com meu sobrinho surdo, que foi aprendendo e me ensinando, depois fiz o curso de Libras na Uni-evangélica e várias outras formações na área.*

I16: *Aprendi na prática do dia-a-dia com minha esposa que é surda.*

Entretanto, é importante enfatizar que nem todos os TILS participantes da pesquisa possuem a formação necessária para atuação como TILS e que 12 (doze) dos TILS fizeram um curso que os certificaram como tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa, mesmo aqueles que aprenderam primeiramente a Libras por meio do convívio com surdos e/ou instituições religiosas.

Quanto à atuação, a maioria já atua há mais de 3 anos (12) e eles interpretam para 1 (um) ou 2 (dois) alunos em média. Com relação ao local de atuação como intérprete, 11(onze) trabalham em uma única escola e 6 (seis) trabalham em duas escolas. Contudo, dos 11 (onze) que trabalham em uma única escola, 3 (três) estendem a jornada de trabalho para dois turnos e dos 6 (seis) que trabalham em duas escolas, 2 (dois) interpretam em um turno para a educação superior e 1 (um) leciona Libras para um curso de graduação.⁸

No que diz respeito ao fator que motivou a escolha pela profissão de TILS, os dados coletados permitiram-nos convergí-los em três categorias distintas, a saber: a) Facilidade de Emprego (6 TILS); b) Satisfação Pessoal (10 TILS) e; c) Habilidade com a Libras (1 TILS).

⁸ Cabe ressaltar que esse TILS possui formação em Letras-Libras e por isso leciona Libras em uma instituição de educação superior.

Como podemos observar, a maioria dos TILS sentiram motivados a aprender Libras pelo fato de representar uma satisfação pessoal. Algumas das falas que remetem à satisfação pessoal estão descritas abaixo:

I4: *É uma área da inclusão que mais gosto e tenho facilidade. E outro motivo é por ver a necessidade de integrar o surdo na sociedade, e também por amizade com pessoas surdas.*

I16: *Pelo prazer de ser um bilíngue e gosto muito de trabalhar com os surdos.*

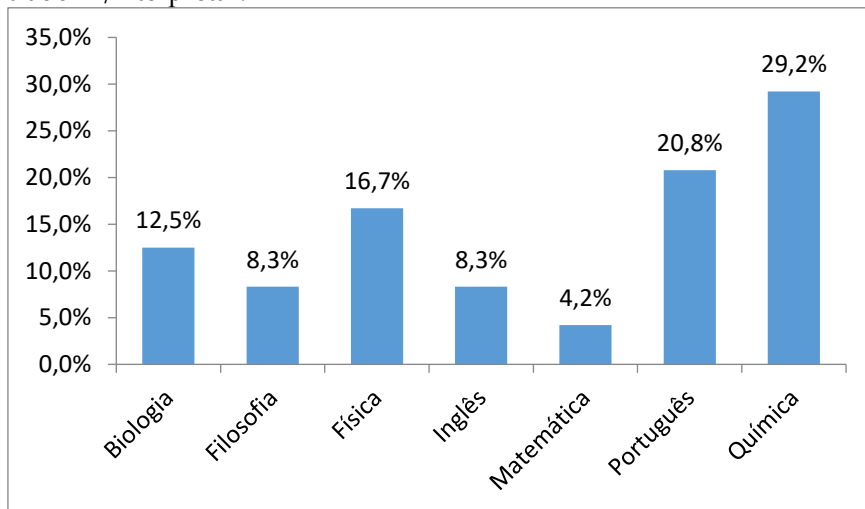
Gardner e Lambert (1972) ressaltam que podem existir dois tipos de motivação para a aprendizagem de uma segunda língua (L2), a saber: a) motivação instrumental e; b) motivação integrativa. A motivação instrumental caracteriza-se pelo desejo do aprendiz em obter vantagens econômicas ou sociais com a aprendizagem da L2, já a motivação integrativa caracteriza-se pelo desejo do aprendiz em integrar-se no grupo onde a L2 é falada. Para os autores a motivação integrativa é considerada o pilar mais importante para a aprendizagem da L2.

As falas dos TILS vão ao encontro da afirmação de Gardner e Lambert (1972), já que a maioria atribuiu a motivação em aprender Libras ao que chamamos de satisfação pessoal (motivação integrativa) e não a facilidade de emprego (motivação instrumental).

A tradução/interpretação nas aulas de Química, em Anápolis, segundo os TILS

A segunda parte do questionário abordou questões da tradução/interpretação nas aulas de Química, entretanto, quando perguntados sobre qual a disciplina lhes oferecia maior dificuldade em interpretar/traduzir. A Figura 1 identifica às vezes em que aparecem as disciplinas nas respostas.

Figura 1 – Quantidade em porcentagem de vezes que as disciplinas são citadas relacionando-se com o nível de dificuldade para traduzir/interpretar.



Fonte: Elaboração dos autores.

Como podemos observar na Figura 1, não é só a Química que impõe dificuldades aos TILS com relação ao processo de interpretação. Outra disciplina que apareceu com um valor significativo foi a Língua Portuguesa com 20,8% das respostas. Infelizmente, muitas escolas ensinam a Língua Portuguesa na modalidade escrita, fundamentada em uma concepção de língua como código (foco no aprendizado das palavras e das estruturas frasais), entretanto, na proposta bilíngue, o ensino da Língua Portuguesa deve estar fundamentado em uma concepção discursiva de língua (foco no texto). Nesse sentido, Pereira (2014) argumenta que o professor ao utilizar textos deve:

[...] traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos. As explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas. Desta

forma, os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas (PEREIRA, 2014, p. 149)

Convém ressaltar que apesar de alguns TILS relatarem dificuldades na interpretação das disciplinas de Química e Língua Portuguesa, 11,8% dos intérpretes não atribuem dificuldades ao ato de traduzir/interpretar as disciplinas, como vemos nas falas a seguir:

I7: *“Isso depende do nível de conhecimento do seu aluno, nível linguístico. É comum surdos chegarem na escola com nível baixo de conhecimento em Libras”.*

I8: *“A maior dificuldade é a falta de bagagem teórica, as lacunas na aprendizagem e falta a fluência na Libras”*

Salientamos que o problema, em questão, e que não está apresentado imediatamente nesse caso, é a aquisição tardia da Libras por parte dos alunos surdos. Nesse sentido, os estudos de Newport e Johnson (1999) revelaram que a “performance” está relacionada com a idade de aquisição, ou seja, quanto mais tardiamente o aluno surdo aprender a Libras, mais problemas com relação à leitura do mundo por meio da língua, esse aluno terá.

Apesar de muitas pesquisas (SALDANHA, 2011; CARVALHO, 2017; SOUSA; SILVEIRA, 2011; FERNANDES, 2019) relatarem que um fator preponderante na aprendizagem de Química seria a falta de sinais-termos, perguntamos aos participantes se a falta de sinais-termos interfere na aprendizagem de Química e 58,8% dos TILS argumentam que sim, como podemos verificar nas falas abaixo:

I2: *Acredito que como eu, todo intérprete esbarra nestas dificuldades, trabalhar um tema que não tem os sinais específicos, dificulta tanto o trabalho do intérprete quanto a aprendizagem do aluno, em Química especialmente, há muitas fórmulas e nomenclaturas. É muito complexa a compreensão do surdo.*

I13: *É muito difícil, pois são muitos termos que não conhecemos sinais, e isto torna o aprendizado em Química difícil. Os surdos acabam fazendo de maneira mecânica e sem compreender muita coisa.*

I14: *Com sinais facilitaria, porque com o sinal o aluno já sabe o que significa, se a palavra não tem termo, então ficamos substituindo, o que às vezes na pressa da aula dificulta o entendimento do aluno.*

I16: *Devia ter um estudo mais aprofundado para que estes sinais fossem criados, sendo eles trabalhados na língua de sinais, assim facilitaria o aprendizado do aluno.*

As falas acima trazem consigo inquietações que vão além da falta de sinais-terminos discutidos por autores como Melo et al. (2010) e Souza e Silveira (2011), se esbarrando também na complexidade do ato tradutório. Aubert (1993) em sua obra *As (in)fidelidades da tradução* alega que uma tradução será sempre infiel, em virtude de inúmeras variáveis que, neste caso específico dessa pesquisa, enfoca duas. A primeira é a diferença das línguas de partida e de chegada (bimodalidade) e a segunda é a mensagem que por falta de conhecimento da Química por parte do TILS ou planejamento conjunto entre professor/TILS pode não ser receptada da mesma maneira, não havendo equivalência e até distorção na compreensão pelo aluno surdo.

Cabe enfatizar que muitas áreas têm sofrido com a falta de sinais-terminos e em muitos congressos da área de Libras, existem trabalhos em que os surdos se unem com os representantes legítimos das áreas e elaboram sinais terminos na tentativa de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem dos surdos (SALDANHA, 2011; RIBEIRO, 2013; SOARES, GOMES; COSTA, 2015; NUNES COUTINHO, 2015; CASTRO JÚNIOR, SANTANA; TUXI, 2016; CARVALHO, 2017). Dessa forma, essas iniciativas permitem que a atuação dos intérpretes seja melhorada e são retratadas pelos participantes, quando chamados para sugerir soluções para o problema da falta de sinais terminos em Química, como podemos observar nas falas abaixo:

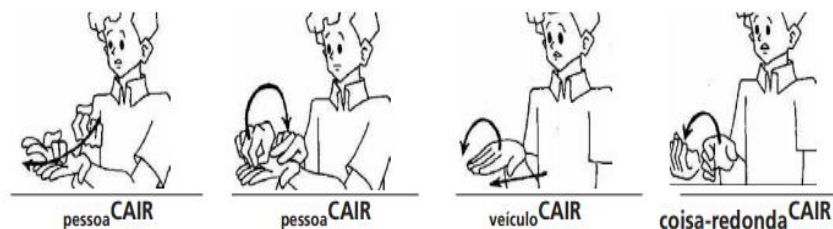
I3: *Que grupos de surdos estudiosos e pesquisadores juntamente com outros profissionais da comunidade surda criem os sinais e que esses sinais sejam repassados. Eu percebo que por meio da internet isto está acontecendo aos poucos, alguns sinais estão sendo criados.*

I13: *Que se reunissem profissionais da área, surdos e intérpretes, para que sinais fossem criados, além da capacitação para intérpretes com sinais específicos dessas dificuldades.*

Entretanto, 11,8% dos intérpretes alegaram que quando uma disciplina não dispõe de muitos sinais, o intérprete muitas vezes tenta explicar o conceito utilizando de uma ferramenta bastante útil na Libras, os classificadores (CLs). Segundo Bernardino (2012, p. 252) “os CLs, por serem na maioria das vezes icônicos, lembram de alguma forma, alguns gestos que acompanham a fala. Por esse motivo, também são muitas vezes confundidos com estes, embora tenham características distintas e regras de formação bem claras”.

Na Figura 2, temos o exemplo de classificadores distintos para o verbo cair. Como podemos observar os classificadores são utilizados para representar algo sem que necessitemos do uso do sinal para tal.

Figura 2 - Classificadores distintos para o verbo cair.



Fonte: FELIPE, 2007

Durante a análise dos dados foi possível observar que os apoios mais utilizados pelos intérpretes, na hora da interpretação de sinais termos são as tecnologias da informação e comunicação, como aplicativos de celular, tabletes, internet, como podemos observar nos relatos das falas apresentas a seguir:

I4: *A única coisa que pode auxiliar na hora é o tablet.*

I5: *Em algumas palavras sim, com o auxílio de dicionário e aplicativos de celular, já outras palavras que não existem sinais, o intérprete e aluno podem combinar um sinal e usar na sala de aula.*

I6: *O apoio auxiliar do intérprete é a internet, mesmo assim são precárias, funciona como um grupo de apoio na rede com os aplicativos de sinalização.*

I11: *Vídeos, internet, os livros de Libras, dicionário em libras, o professor ajuda muito com desenhos.*

I12: *Os apoios que uso é os recursos didáticos, imagens, figuras, filmes, fotos, desenhos e músicas. Também utilizo o aparelho celular e notebook.*

I13: *O apoio que uso é imagens que busco em livros e na internet, mas não são todos os momentos, pois nem sempre há tempo e condições para isso.*

Uma das melhores formas de atender ao processo de letramento do aluno surdo é fazer o uso recursos imagéticos. Esses recursos, aliados às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), podem auxiliar e facilitar a acessibilidade do aluno aos conceitos, melhorando seu aprendizado.

Nesse sentido, Oliveira (1997, p. 09) afirma que “o contato orientado pelos professores podem acelerar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo”. O autor ressalta que não será só o computador que fará que se atinja o objetivo da aprendizagem do surdo, entretanto, o computador traz o elemento motivacional aos surdos e demais alunos, além de contribuir com o desenvolvimento intelectual e cognitivo, raciocínio lógico e capacidade de encontrar soluções para problemas.

Freire e Prado (1998, p. 30) também afirmam que o uso do computador pode contribuir para a criação de “situações inusitadas que requerem engajamento, flexibilização de objetivos e avaliação contínua, visando à criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a construção de conhecimentos cognitivos”.

Uma contribuição que por meio dos TILS se tornou possível verificar foi quanto ao alcance pelos surdos dos três níveis do conhecimento químico. Os três níveis foram propostos por Johnstone (1982) e foram denominados de macroscópico, submicroscópico e representacional. O macroscópico consistiria no nível sensorial ou perceptivo, ou seja, da observação, descrição e explicação do fenômeno. O submicroscópico consistiria no nível molecular ou exploratório, ou seja, da utilização dos modelos da Química para explicação dos fenômenos. O representacional consistiria no nível simbólico da Química, com suas fórmulas, equações, enfim, da linguagem química.

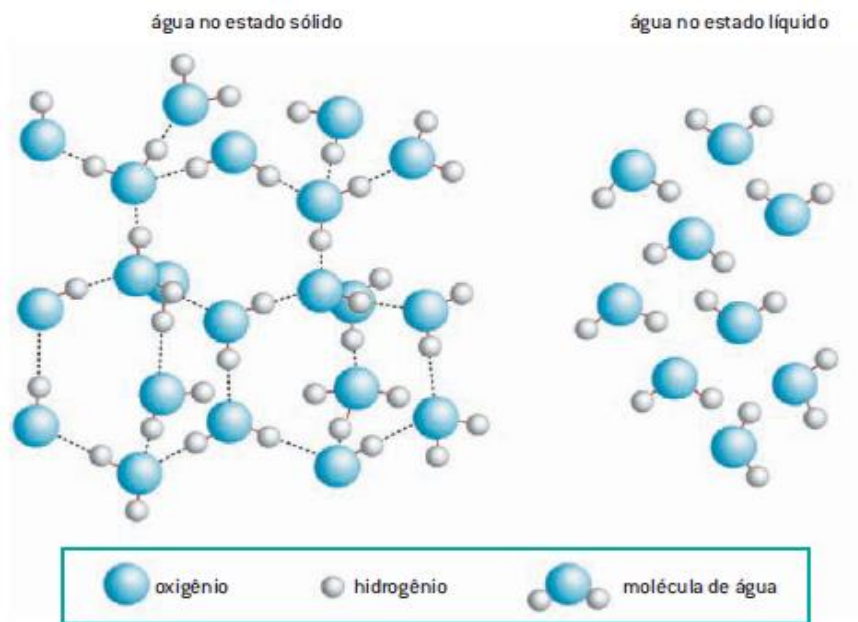
Wartha e Rezende (2011) descrevem, fundamentados em Johnstone, que grande parte das dificuldades inerentes à aprendizagem da química deve-se ao alcance do nível submicroscópico, já que a maioria dos professores explora o nível macroscópico e representacional, privando o aluno da sua capacidade de modelagem.

Existe uma tendência dos alunos para explicarem os fenômenos químicos no plano macroscópico, pois dificilmente possuem competências ou de recursos simbólicos, no plano mental, para compreensão das transformações químicas num nível que requer uma maior capacidade de abstração como é o caso do nível submicroscópico. Amparado na psicologia de Ausubel, Johnstone (1982; 1993) defende a ideia de que no processo de ensino e aprendizagem em Química o aluno deverá se mover no interior do triângulo lidando com os três componentes da Química representados nos três vértices do triângulo. De acordo com esse modelo, uma transformação química pode ser explicada em cada um dos três componentes. No nível macroscópico, comodescrição da situação empírica, no nível submicroscópico pode explicá-la pelo modelo de partículas e no nível simbólico, representa-se a transformação química por fórmulas e equações (WARTHA; REZENDE, 2011, p. 278).

Sendo assim, na tentativa de buscar juntamente com os TILS, reflexões sobre o exposto acima, pedimos aos TILS que nos indicasse qual dos níveis do conhecimento químico traria uma maior dificuldade no ato de interpretar/traduzir para o aluno surdo.

O exemplo utilizado dizia respeito ao processo de fusão da água, demonstrado pelo recurso imagético de um gelo derretendo (nível macroscópico) e pela equação (nível simbólico) $\text{H}_2\text{O}(\text{s}) \rightarrow \text{H}_2\text{O}(\text{l})$. O nível submicroscópico foi representado pelo recurso imagético que demonstra os modelos teóricos das moléculas de água nos estados físicos, sólido e líquido (Figura 3).

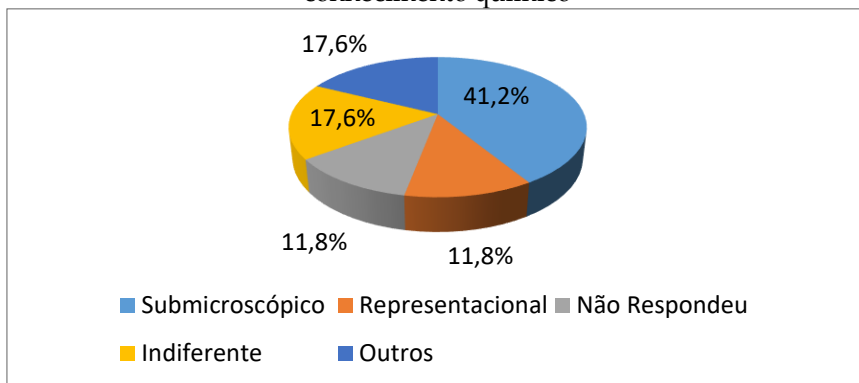
Figura 3 – Nível submicroscópico do processo de fusão da água.



Fonte: MORTIMER; MACHADO, 2013, p. 136

A Figura 4 nos mostra as respostas dos TILS quanto à dificuldade de tradução/interpretação dos níveis do conhecimento químico.

Figura 4 – Dificuldades de Interpretação com relação ao nível do conhecimento químico



Fonte: Elaboração dos autores.

Cabe enfatizar que na categoria “Outros” estão alocadas as respostas em que os TILS responderam diferentemente da pergunta, o nível em que consideraram o mais fácil de interpretar, conforme as falas abaixo:

I1: *A letra b é a mais fácil, por ser mais visual.*

I5: *B. Porque o surdo é bem visual e a imagem mostra que ele já viu e já conhece, sendo mais fácil a compreensão.*

I8: *A letra B é mais fácil, pois esse processo o aluno já conhece.*

Pereira (2020) nos argumenta que a utilização dos três níveis do conhecimento químico nas aulas de Química pode potencializar o acesso ao pensamento químico, entretanto, no caso específico dos surdos, a autora nos salienta que o professor/TILS precisa compreender que as diferentes formas de representação dos fenômenos é uma condição *sine qua non*, para que os sentidos elaborados pelos alunos estejam consoantes com o conhecimento científico escolar.

Entretanto, a maioria dos TILS (53,0%) concorda que é mais difícil traduzir/interpretar os conceitos mediante a utilização dos níveis submicroscópico e representacional, como podemos perceber nas falas:

I2: Letra C, porque a parte teórico-científica é sempre muito complexa para a aprendizagem do aluno com surdez.

I8: Na letra A e C o significante não será associado a um significado.

I9: Letra A, pois não tem imagem, só a equação química e isto dificultaria o processo de ensino e aprendizagem do surdo, já que o mesmo é muito visual.

I10: Letra C. A explicação deste modelo microscópico é uma dificuldade enfrentada. Porque há vários alunos com defasagem de conteúdo. Se tivesse um material de apoio pedagógico facilitaria muito o trabalho e o ensino.

I11: Letra C, porque a dificuldade às vezes está neste nível de aprendizado, partículas pequenas.

I13: Letra A, pois fica muito abstrato.

I14: Letra C.

I15: Letras A e C por se tratar de algo mais complexo, é mais difícil de ser explicado.

Sendo assim, nossos dados corroboram com Silva (2007), haja vista que segundo os TILS, os alunos surdos também têm dificuldades maiores em alcançar os níveis submicroscópicos e representacional.

Existe uma dificuldade maior por parte dos estudantes na compreensão do nível submicroscópico e na representação do nível simbólico, pelo fato de as mesmas serem invisíveis e abstratas. Desta forma, devido ao pensamento dos estudantes se basear em informações sensoriais, os mesmos têm a tendência em permanecer no nível macroscópico em suas explicações sobre os fenômenos e propriedades de substâncias (BEM-ZVI, EYLON; SILBERSTEIN, 1988, GRIFFTHS; PRESTON, 1992 *apud* SILVA, 2007, p. 31).

Como para os surdos a primeira forma de atingir o conhecimento é o visual, enfatizamos que para estes o fenômeno é mais bem observado. Entretanto, enfatizamos que assim como

qualquer estudante, o aluno surdo também deveria atingir os três níveis do conhecimento químico e compreendemos ser tarefa do professor em parceria como TILS a mediação do conhecimento que permita o acesso ao pensamento químico por meio dos três níveis do conhecimento.

Considerações Finais

Os TILS têm um papel primordial no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, pois ele é um elo constitutivo do processo mediacional do conhecimento. É por meio da intermediação do TILS que os significados e sentidos serão elaborados pelos alunos surdos, e dessa forma, o reconhecimento da profissionalização do TILS passa pela qualidade da formação oferecida a este como TILS.

Na cidade de Anápolis, como em boa parte do Brasil, há um déficit de profissionais formados a nível superior para atuação como TILS. Apesar de a maioria possuir curso superior, apenas um TILS tem formação superior específica para a atuação como TILS (Bacharelado em Letras-Libras). Também cabe ressaltar que 29% dos intérpretes não possuem nenhum certificado de curso básico de Libras, o que evidencia a importância da problematização da formação desses profissionais na cidade de Anápolis, Goiás.

Enfatizamos também por meio dessa pesquisa a necessidade ainda latente do reconhecimento da Libras como língua, além de focar a necessidade de compreender os processos que cercam a aquisição dessa língua pelos surdos e suas complexidades, e os atos tradutórios que envolvem o ensino de Química da modalidade oral auditiva (Língua Portuguesa) para uma perspectiva visuo-espacial (Libras).

Nossos resultados também sinalizam a necessidade de discutir a necessidade de uma formação adequada dos TILS para a tradução/interpretação em áreas com falta de sinais-termos, enfocando a importância da parceria a ser estabelecida entre o professor e TILS para que os significados e sentidos sejam

elaborados pelo aluno surdo, consoantes com o conhecimento escolar.

Compreendemos que a tradução/interpretação será sempre infiel já que necessita de um intermediador no processo, entretanto, argumentamos em favor do planejamento conjunto entre professor e TILS na tentativa de minimizar os erros/discordâncias da tradução/interpretação e/ou problematização dos conceitos químicos anteriormente com os TILS para posterior abordagem.

Referências

ANICETO JÚNIOR, D. S.; CARDOZO, S. M. S. O Intérprete Educacional de Libras: Desafios e Perspectivas. In: Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, 4, 2014. **Anais**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

AUBERT, F. H. **As (in)fidelidades da tradução: servidões e autonomia do tradutor**. Campinas: Unicamp, 1993.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida. O uso de classificadores na língua de sinais brasileira. **ReVEL**, v. 10, n. 19, p. 250-280, 2012.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa Participante: A partilha do saber**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, ano 139, n. 79, p. 23, 25 abr. 2002. Seção 1.

_____. Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, ano 142, n. 246, p. 28, 23 dez. 2005. Seção 1.

_____. Lei n. 12.319 de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, ano 147, n. 169, p. 1, 2 set. 2010. Seção 1.

CARVALHO, V. S. **Investigando os processos de emergência e modificação de sinais, durante a apropriação da sinalização científica por surdos ao abordar saberes químicos matéria e energia**. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

CASTRO JÚNIOR, G.; SANTANA, N. G.; TUXI, P. Inventário Nacional de Sinais-Termos do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Brasil em Libras. **Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades**. n.6, 2016, p. 361-376.

FELIPE, T. A. **Libras em Contexto: Curso Básico**. 8 ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FERNANDES, J. M. **A semiótica no processo de ensino e aprendizagem de Química para surdos: Um estudo na perspectiva da multimodalidade**. 2019. 290 f. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

FREIRE, F. M. P.; PRADO, M. E. B.B. **Revisitando o Processo de Formação de Professores na Área de Informática na Educação Especial**. In: Encuentro Mundial de Educación Especial y Preescolar, Conferencia Latino americana de Educación Inicial y Preescolar: “Infancia y Educación”, 2, 1998, Havana. *Anais*. Havana, Cuba, 1998.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972.

HALL, B. L. O saber como mercadoria e a investigação participativa. **Perspectivas**. vol. 9, n. 4, p. 395-411, 1979.

JOHNSTONE, A. H. Macro and micro-chemistry. **The Scholl Science Review**. n. 64, p. 377-379, 1982.

KELMAN, C. A. Os diferentes papéis do professor intérprete. **Rev. Espaço**, INES, v.24, p. 25-30. 2005.

LACERDA, C.B. F. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MELO, A. C. C.; RABELO, W. O.; OLIVEIRA, W. D.; BENITE, A. M. C. Diários coletivos na aula de química: dilemas de professores e intérpretes na educação de surdos. In: **Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química**, 33, 2010, São Paulo. **Anais**. São Paulo: SBQ, 2010.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H. **Química – Volume 1**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2013.

NEWPORT, E.; JOHNSON, J. S. Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of english as a second language. **Cognit. Psychol.** n. 21, p. 60-99, 1999.

NUNES COUTINHO, U. Registro de Sinais-Termos do curso de automação industrial do Instituto Federal da Bahia – IFBA. In: Congresso Nacional de Libras, 1, 2015, Uberlândia. **Anais do I Conalibras**. UFU, Uberlândia, 2015.

OLIVEIRA, R. **Informática Educativa: Dos planos e discursos à sala de aula**. Campinas: Papirus, 1997.

PEREIRA, L. L. S. **A Língua(gem) como constitutiva da (Re)elaboração Conceitual: Um estudo a partir da Educação Química de Surdos**. 2020. 209 f. Tese (Doutorado em Química) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: Princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**. n. 2, p. 143-157, 2014.

QUADROS, R. M. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC-SEESP, 2004.

RIBEIRO, D. P. **Glossário bilíngüe da Língua de Sinais Brasileira: Criação de Sinais dos termos da Música**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SALDANHA, J.C. Criação de sinais para o ensino de química: uma possibilidade real para surdos. In: 34ª Reunião Anual da Sociedade

- Brasileira de Química – SBQ, 34, 2011, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: SBQ, painel EDU 147, 2011.
- SANTOS, O.P. Travessias Históricas do Tradutor/Intérprete de Libras: De 1980 a 2010. **Artifícios, Revista do Difere**. v. 2, n.4, p. 1-16, 2012.
- SILVA, J. G. **Desenvolvimento de um ambiente virtual para estudo sobre representação estrutural em química**. 2007, 173 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SOARES, C. P.; GOMES, E. A.; COSTA, M. R. Expansão Terminológica em Libras: Proposta para criação de alguns sinais-termos referentes à energia. In: Congresso Nacional de Libras, 1, 2015, Uberlândia. **Anais do I Conalibras**. UFU, Uberlândia, 2015.
- SOUZA, S. F.; SILVEIRA, H. E. Terminologias químicas em LIBRAS: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos. **Química Nova na Escola**. n. 33, p. 36-46, 2011.
- WARTHA, E. J.; REZENDE, D. B. Os níveis de representação no ensino de química e as categorias da semiótica de Peirce. **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 16, n. 2, p. 275-290, 2011.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEOLIBERALISMO: UMA ANÁLISE DOS GOVERNOS DO PT

Kamylla Pereira Borges
Newton da Rocha Nogueira

Apresentação

Este trabalho tem como objetivo compreender a relação entre os pressupostos neoliberais e as políticas de educação inclusiva dos Governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo exploratório, descritivo e analítico. A coleta de dados se deu por meio da pesquisa bibliográfica e análise documental do escopo das políticas de educação inclusiva dos Governos do PT. Percebemos, que apesar de representar avanços em termos de financiamento e aumento do número de matrículas dos alunos com NEE (necessidades educativas especiais) na rede pública comum de educação, há um processo de disputa e articulações em que existe a manutenção de uma perspectiva neoliberal nas políticas de educação inclusiva, evidenciado através do financiamento público das instituições privado-assistenciais de educação especial, a terceirização via parcerias público privado e o deslocamento do conceito de educação como direito para educação como serviço.

1. Introdução

As políticas públicas são construções socio-históricas com múltiplos determinantes: sociais, culturais e econômicos. Não possuem um fenômeno monocausal e não seguem um esquema linear. O traço mais característico é o debate e a disputa sobre a organização da sociedade, ou seja, manifestam a distribuição ou transformação do poder social e dos bens coletivos, sendo espaços

de relações, particularmente, relações políticas e econômicas interessadas. Por isso exprimem tramas e conflitos já que o poder é uma das suas condições formadoras (GOMES, 2011).

Para compreendê-las, é necessário situá-las no contexto das transformações socioeconômicas dos últimos anos. É preciso desvelar as influências das crises e reorganizações do sistema produtivo que migraram do modo de produção fordista e taylorista na década de 1970 para o atual modelo Toyotista. Para garantir essa reestruturação produtiva era necessário não só a adaptação da produção material, mas de todo um sistema de aparato ideológico e político, o que proporcionou as condições históricas para o advento do neoliberalismo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Nesse cenário era preciso a criação de uma nova perspectiva educacional para responder as demandas do modelo neoliberal, de forma a garantir à formação e qualificação necessária as novas especificidades do mercado, a produção de competências para gestão de qualidade, produtividade e competitividade.

Nesta etapa de acumulação capitalista, entram em cena os organismos multilaterais como Banco Mundial, Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), FMI (Fundo Monetário Internacional), OCDE (Organização para o desenvolvimento e cooperação do Comércio), que tiveram grande influência na agenda das políticas educacionais nos países da América Latina. As estratégias dessas organizações giram em torno de redução das despesas do Estado com o financiamento da Educação Pública, na qual a qualidade da educação passa a ser definida por um modelo de gerência capaz de utilizar de forma eficiente insumos escolares, além de estratégias de descentralização e flexibilização da estrutura do ensino para reduzir os custos sociais do governo com a educação. Desta forma, nos últimos anos, várias reformas e transformações vêm ocorrendo no sistema educacional para atender as novas demandas do sistema capitalista (FONSECA, 1998; SILVA, AZZI; BOCK, 2008).

Como as políticas de educação inclusiva estão inseridas nessa sociedade concreta, elas também sofrem influências desse modelo

ideológico. A questão da educação inclusiva foi suscitada no Brasil a partir da Declaração de Jomtien em 1990, fruto da Conferência Mundial de Educação para Todos, encabeçada pela Unesco em 1990. Outro documento internacional que passou a ser referência nas políticas educacionais brasileiras foi a Declaração de Salamanca de 1994. Esses documentos reforçavam a necessidade de que todos os educandos frequentassem as escolas comuns, inclusive os com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) (PNE) (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Esses documentos e acordos sinalizados pelas Organizações Internacionais surgem em um contexto que a pobreza ganha destaque nas políticas públicas, consolidando a alegação da “Educação para Todos” sob o mote da educação inclusiva. No entanto, apesar desse posicionamento estar em consonância com as lutas dos diferentes movimentos sociais que defendem uma sociedade igualitária, ele esconde outras motivações. A primeira é que a exclusão social e a pobreza são consequências do próprio sistema neoliberal. Assim sendo, a ideia da inclusão surge como um mecanismo que visa controlar a ameaça dos excluídos. Dessa forma, “as lutas democráticas em defesa de alguns direitos sociais vão sendo capturadas e as “bandeiras” defendidas incorporadas ao discurso neoliberal” (SCHUCHTER; CARVALHO, 2017, p. 137).

Portanto, as políticas de inclusão, e particularmente também as de educação inclusiva, são marcadas por tramas, conflitos e embates entre diferentes visões e projetos de sociedade e mundo. Diante disso, este trabalho tem como objetivo compreender a relação entre os pressupostos neoliberais e as políticas de educação inclusiva dos Governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016).

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo exploratório, descritivo e analítico. A opção pela abordagem qualitativa se deve à necessidade de uma compreensão aprofundada do modo como se estabeleceram as relações entre as propostas neoliberais para a educação e a construção e implementação das políticas de educação inclusiva.

A coleta de dados se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica e da análise documental do escopo das políticas de educação inclusiva dos Governos Lula e Dilma Rousseff, ou seja, no período compreendido de 2003 a 2016. A análise dos documentos seguiu a análise de conteúdo propostas por Bardin (1977).

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundamento das análises das políticas de educação inclusiva e seus embates e articulações com as propostas neoliberais para educação. Compreender essa questão irá contribuir para o estudo e implementação de novas ações voltadas para fortalecer um conceito de educação inclusiva que vá além do que requer o ideário neoliberal. Nesse sentido, os estudos dos elementos apontados poderão contribuir para uma melhor compreensão de constituição das políticas educacionais inclusivas, fundamentando as lutas em prol de uma educação que de fato propicie a inclusão, emancipação e transformação social.

2. Políticas de educação inclusiva e o ideário neoliberal

Para uma melhor compreensão acerca das políticas de educação inclusiva, aqui estudadas, organizamos os documentos oficiais analisados em quadros. O Quadro 1 abaixo demonstra as principais ações e programas voltados para educação inclusiva do Governo Lula.

Quadro 1: Síntese das principais políticas para educação inclusiva no Governo Lula

Ano	Ações/Programas	Objetivo	Características
2003	Educação Inclusiva: Direito a Diversidade	garantia ao acesso de crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais (NEE) ao sistema educacional público, difusão da política para construção de sistemas	Três (3) linhas de ação: 1º - Estabelece a fundamentação filosófica, política e técnico-científica para a educacional inclusiva no Brasil. 2º - Difusão do conhecimento sobre

		educacionais inclusivos e apoiar a implementação do programa nos municípios brasileiros	educação inclusiva por meio de campanhas nacionais e capacitação de gestores e professores. 3º - Disseminação da política de educação inclusiva por meio de cursos de formação para gestores e professores
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), concomitantemente com o Decreto n. 6094/2007 que dispunha sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação	No que se refere à educação inclusiva, o PDE abarcava os seguintes programas: Escola Acessível, Formação Continuada de Professores na Educação Especial; Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do da Prestação Continuada da Assistência Social	O documento orientador do PDE (2007) não tem como centralidade a educação inclusiva, sendo esta, apenas um dos aspectos tratados no plano. Ao apresentar a concepção de educação sistêmica, o PDE traz a uma concepção de educação inclusiva que é ligada a superação das oposições e fragmentações da educação, assim sendo, o documento preconiza o termo educação especial e o trata como modalidade transversal da educação, articulada as diferentes etapas e modalidades de ensino.
2008	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE)	Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do AEE; formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos	Tinha como referência a convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência, que foi homologada como Emenda Constitucional em 2009.

		transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas	
2009	Resolução n. 4	Instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE	Reafirma a concepção de Educação Especial presente na PNEE e o foco no AEE, ressaltando a obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público alvo na escola comum do ensino regular, para conquista de financiamento, por meio do FUNDEB.

Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa.

De forma geral, nos dois mandatos do Governo Lula (2003-2010) podemos dizer que as políticas voltadas para a educação inclusiva se ancoraram nas propostas estabelecidas pelas Convenções Internacionais, como a de Nova York sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006, que foi sancionado como política pública por meio do Decreto n. 6949/2009 e a Declaração Universal de Direitos Humanos. E a materialização das políticas de educação inclusiva ocorreu por meio de 3 eixos: formação continuada de gestores e professores, apoio especializado aos alunos com NEE por meio do AEE⁹ (Atendimento Educacional Especializado) realizado nas SRMs¹⁰ (Salas de Recursos Multifuncionais) e provimento de acessibilidade nas escolas.

⁹ O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

¹⁰ As SRMs são espaços preparados especificamente para a realização do AEE, com recursos didático pedagógicos e tecnologias assistivas visando atender as diversas necessidades educativas específicas dos alunos, público alvo da educação inclusiva.

Quando assumiu o governo, a presidente Dilma realizou uma reformulação no MEC, através do Decreto n.7480/2011, a partir daí a Educação Especial deixou de ter condição de secretaria e suas atribuições foram transferidas para Diretoria de Políticas de Educação Especial articulada a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Essa secretaria possuía múltiplas funções envolvendo todas as modalidades de educação: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo, Indígena etc. Para Machado e Vernick (2013) essas alterações administrativas demonstraram certa descontinuidade das ações desenvolvidas no âmbito da educação inclusiva do Governo anterior. O Quadro 2 demonstra as principais políticas para educação inclusiva do Governo Dilma.

Quadro 2: Síntese das principais Políticas de Educação Inclusiva do Governo Dilma

Ano	Ações/Programas	Objetivos	Características
2011	Decreto n. 7611	Revogar o Decreto n. 6571/2008	Tratava do AEE e particularmente do financiamento da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do AEE a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação por meio do FUNDEB
2011	Decreto n. 7612	Instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites	Visava promover de forma equitativa os direitos das pessoas com deficiência.
2012	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Lei Berenice Piana	Assegurar os direitos aos portadores de TEA que antes não eram reconhecidos.	A lei ressalta os direitos da pessoa com TEA como: uma vida digna, integridade física e moral, segurança, lazer, proteção contra abuso e exploração, acesso a serviços de saúde, acesso à educação e ao ensino profissionalizante, moradia, acesso ao mercado de

			trabalho, previdência e assistência social
2014	Lei n. 13005	Plano Nacional de Educação (PNE), com 20 metas voltadas para universalização e melhora da qualidade da educação no Brasil como um todo. No que concerne à Educação Inclusiva, temos a meta 4	Em relação à Educação Inclusiva a Meta 4 institui: universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).
2015	Lei n. 13146/2015- Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	Assegurar os direitos que antes as pessoas com deficiência não possuíam..	Assegura direitos civis importantes as pessoas com deficiência: casamento, direitos reprodutivos, sexuais, acesso ao trabalho e possuir responsabilidades civis

Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados da pesquisa.

Em via de regra, o Governo Dilma (2011-2016) manteve a política de educação inclusiva iniciada por seu antecessor, mas realizou algumas alterações importantes que impactaram na forma de organização da Educação Inclusiva no país, como por exemplo, as alterações realizadas no financiamento do AEE por meio do Decreto n. 6.511/2011, trazendo para o cenário da Educação Inclusiva o embate entre o público e o privado.

Podemos afirmar também que nesse Governo, especificamente, o processo de inclusão social passou por importantes avanços com a Lei n. 12.764/2012 e Lei n. 13.146/2015 que versaram sobre direitos das pessoas que antes eram invisíveis

perante a sociedade ou consideradas incapazes pelo nosso código civil, em um direcionamento de políticas que visavam uma sociedade mais democrática e verdadeiramente inclusiva.

A partir da leitura das políticas apresentadas buscamos analisar quais aspectos demonstram a influência dos pressupostos neoliberais nessas políticas e como isso se articula com as políticas educacionais de modo geral. Para isso, traçamos algumas categorias de análise: Concepção de Educação inclusiva, financiamento e relação público-privado.

2.1 Concepção de Educação Inclusiva

Através da análise dos documentos apresentados encontramos dois conceitos de educação inclusiva que se contrapõem: educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos e educação inclusiva como serviço, disponibilizado através do AEE.

A construção do conceito de educação inclusiva tem como principais marcos a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), Declaração de Salamanca (1994) e Convenção de Guatemala (1999). Esses documentos se pautam da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 e se configuram como um marco referencial para educação inclusiva no mundo todo. A partir desse arcabouço teórico-normativo, começou-se a estruturar as políticas educacionais e os sistemas de ensino para garantir a materialização da educação inclusiva no Brasil.

Nesse contexto, a educação inclusiva está inserida em um movimento mais amplo, o de defesa dos direitos humanos. Uma educação inclusiva fundamentada nos direitos humanos reconhece a educação como um direito fundamental a ser garantida a todos, independentemente de suas características físicas, raça, religião ou deficiências. É uma educação que se pauta no fortalecimento do respeito pelo outro e visa o pleno desenvolvimento do ser humano, através da compreensão e tolerância. Uma educação gratuita e de qualidade e que garanta a aprendizagem de todos por meio de um

processo ensino-aprendizagem adaptado às diferenças e as necessidades específicas de cada um.

No entanto, existem alguns aspectos que devem ser considerados ao se pensar no conceito de educação inclusiva no contexto da sociedade neoliberal. As conferências internacionais, citadas acima, foram promovidas por agências multilaterais comprometidas com a disseminação dos pressupostos neoliberais, como o Banco Mundial e a Unesco. A base dos discursos educacionais difundida naquele momento era economicista. Nesse sentido, apesar de defender uma educação para todos, a Carta de Jomtien e a Declaração de Salamanca, fundamentam-se nos pressupostos neoliberais de educação como fator de desenvolvimento econômico voltada para a inserção produtiva no mercado (WITEZE; SILVA, 2016).

Isso é importante, pois tem relação com a construção do conceito de educação no neoliberalismo. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser compreendida como um direito constitucional, passando a ser vista apenas como mercadoria ou a prestação de um serviço, que será vendido a quem possa pagar por ele. Assim sendo, a educação se ajusta aos ditames do mercado, assentada nos princípios da meritocracia e competitividade.

O conceito de educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos é evidenciado nas publicações relacionadas ao Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade e à PNEE de 2008. Nesses, a educação inclusiva é conceituada como direito a ser garantido, independente das diferenças existentes entre os alunos, direito de o aluno frequentar a escola comum e obter uma educação de qualidade. Dessa forma, a educação inclusiva é vista como mais do que apenas garantir o acesso à escola comum, mas também fornecer todos os recursos necessários para que o aluno aprenda.

Desse modo, concordamos com Caiado e Laplane (2009) quando afirmam que, de forma geral, esses documentos se fundamentam em uma concepção de educação inclusiva que vai além daquela destinada apenas às pessoas com NEE, integrando a educação inclusiva com outras ações, econômicas e sociais, com

propostas de flexibilização da educação, para que o aluno pudesse ter várias opções para concluir a educação básica. Além disso, essa política também vinculava a educação inclusiva à relevância e valorização da diversidade.

Dessa forma, percebemos que, no Governo Lula, a concepção de educação inclusiva do Programa Educação e Diversidade (2003) e da PNEE (2008) está fundamentada na concepção dos direitos humanos, defendendo o fim de padrões discriminatórios segundo os quais os sujeitos com necessidades especiais deveriam ser segregados. Essa concepção conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

Esse conceito de educação inclusiva, na perspectiva dos direitos humanos, não está diretamente atrelado aos princípios neoliberais. Nota-se a ênfase em relação à garantia de uma educação de qualidade pelo Estado, voltada para todos e alicerçada na diversidade. O que difere dos pressupostos de educação como serviço, competitividade e meritocracia que marcam uma educação fundamentada no ideário neoliberal.

Nesse sentido, essas políticas avançam na defesa da educação inclusiva como direito. No entanto, embora o escopo da política nacional da educação especial esteja alicerçada na concepção de direitos humanos, existem contradições vinculadas a consolidação desses pressupostos legais. E aqui entra o segundo conceito de educação inclusiva evidenciado na análise dos documentos: educação inclusiva como serviço disponibilizado através do AEE.

O conceito de educação inclusiva como serviço é uma contradição ao de educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos, pois está relacionado aos pressupostos neoliberais que entendem a educação como mercadoria, que é comprada e vendida como qualquer outro produto ou serviço oferecido no mercado. Nesse sentido, perde-se o horizonte da educação inclusiva como direito, a ser garantido a todos mediante ação do Estado, visão que estava prevista nos pressupostos dos direitos humanos. E como podemos perceber esse conceito de educação inclusiva nos documentos analisados? Através da restrição da educação especial,

na perspectiva da educação inclusiva, ao AEE, realizado nas SRMs, o que foi evidenciado nos Decreto n. 6.571/2008 e Resolução n. 4/2009 no Governo Lula e Decreto n. 7.611/2011 no Governo Dilma.

Tanto o Decreto n. 6.571/2008 como a Resolução n. 4 de 2009 trazem como foco o AEE, sua definição e operacionalização. O termo educação inclusiva não aparece no documento e a centralidade está na oferta, organização e disponibilização do AEE ao público alvo da educação inclusiva. A centralidade deixa de ser a educação inclusiva como direito garantido a todos, e passa a ser a disponibilização do serviço do AEE.

A partir de então, o conceito de educação inclusiva como serviço, com foco na oferta do AEE, se sobrepõe ao de educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos. O Governo Dilma mantém esse conceito no decreto n. 7.611/2011. Nesse documento, permanece a visão de educação inclusiva vista do Decreto n. 6.571/2008 e na Resolução n. 4/2009, isto é, educação inclusiva como oferta de um serviço, o AEE realizado nas SRMs.

A centralidade do AEE, nessas políticas, evidencia uma visão restrita de educação inclusiva, que se fundamenta em duas referências neoliberais: 1º) a questão da equidade neoliberal na educação inclusiva, isto é, fornecer o mínimo para o desenvolvimento dos alunos com NEE, de acordo os recursos disponíveis e 2º) A Educação Inclusiva como serviço nega a educação como direito. Como já dito anteriormente, no neoliberalismo, a educação como serviço, é vista como uma mercadoria e não como um direito de todos a um saber, sistematizado e imprescindível para apropriação da cultura historicamente produzida e humanização dos indivíduos.

Isso interfere na forma como os sujeitos, público-alvo da educação inclusiva, vão ter acesso a essa educação, isto é, há uma transição da preocupação do processo de ensino-aprendizagem do estudante com NEE para o seu acesso a recursos práticos de acordo com sua deficiência. Dessa forma, não há garantia de que o aluno com NEE de fato irá aprender, apropriar-se da cultura historicamente produzida, que é o cerne do conceito de educação

como direito. Na educação como serviço o que importa é apenas a disponibilização do AEE, estando ele aprendendo ou não.

Portanto, a análise das políticas nos dois governos evidenciou que existem dois conceitos de educação inclusiva que se contrapõem: educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos fundamentado no paradigma da educação como direito, garantido a todos pelo Estado independente das diferenças e necessidades específicas de cada um (Programa Educação para Diversidade/2003 e PNEE/2008) e educação inclusiva como serviço, com foco na oferta do AEE, que se adequa à concepção neoliberal de educação como mercadoria ou oferta de um serviço (Decreto n.6.571/2008, Resolução n. 4/2009 e Decreto n. 7.611/2011) fundamentado no princípio da equidade, que não é sinônimo de igualdade social, pois o importante é fornecer o mínimo necessário para os alunos com NEE, em um ambiente específico, SRMs, independente se haverá aprendizado ou não.

A contradição existente entre esses dois conceitos dificulta a operacionalização de uma educação inclusiva, de qualidade e para todos. Isso porque, como já exposto acima, os documentos enfatizam o AEE, este, realizado em um ambiente específico, SRMs, cuja ênfase pode levar a um processo de exclusão velada no chão da escola, pois pressupõe que os alunos com NEE deverão ser atendidos nesse ambiente. Assim sendo, na prática, o conceito de educação inclusiva como serviço pode levar à segregação do público-alvo da educação inclusiva nas SRMs, com aplicação de recursos práticos voltadas para sua “deficiência”, deixando o aprendizado em segundo plano.

2.2 Financiamento

Outra categoria importante para compreendermos as nuances do modelo neoliberal nas políticas inclusivas é o financiamento. Para o neoliberalismo a educação deve seguir a lógica do livre mercado, se adaptando aos pressupostos de qualidade por meio da concorrência. O Estado é visto como um mau gestor, totalmente

ineficiente. Assim, a eficiência da educação pública só pode ser alcançada quando seu controle passar para as mãos do setor privado empresarial, sem intervenção estatal (FREITAS, 2018).

Por conseguinte, o financiamento da educação é uma categoria em permanente disputa. Os organismos multilaterais, com destaque para o Banco Mundial e a OCDE, batem constantemente na tecla que não é necessário aumentar os recursos financeiros para a educação, e sim, saber gerir melhor os que já existem. Dessa forma, as estratégias desses importantes interlocutores giram em torno da redução das despesas do Estado com o financiamento da educação pública.

Dos documentos analisados, o Decreto n. 6.571/2008, Resolução n. 4/2009 e Decreto n. 7.611/2011, são os que tratam mais diretamente da questão do financiamento da educação inclusiva. Em termos de financiamento da educação inclusiva o avanço do Decreto n. 6.571/2008 e da Resolução n. 4/2009 é a inclusão do cômputo dos alunos matriculados no AEE por meio de dupla matrícula para efeito de distribuições dos recursos do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação).

O Decreto n. 7.611/2011, que revogou o Decreto n. 6.571/2008, mantém a lógica da dupla matrícula dos estudantes, público-alvo da educação inclusiva, para distribuição dos recursos do Fundeb já estabelecidas no documento revogado. A diferença é que há uma maior ênfase na questão de que as instituições privado assistenciais podem receber a verba pública destinada ao AEE. Podemos perceber esse fato por meio do art. 5º, que enfatiza que a União também prestará apoio técnico e financeiro às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, além das públicas. Ademais outra evidência desse destaque é que esse decreto, em seu art. 8º, traz na íntegra o texto do art. 14º da Política do Fundeb (Decreto n. 6.253/2007) deixando claro que as instituições privado assistenciais podem receber os recursos públicos do Fundeb se ofertarem o AEE.

É importante ressaltar que a distribuição dos fundos do Fundeb para as instituições não públicas já era uma medida existente no Decreto n. 6.571/2008, que foi revogado, isso é visto no parágrafo único do art. 6º, quando menciona que “o atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14º (Decreto n. 6.253/2007). As instituições apontadas nesse artigo são as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Não houve mudança nesse aspecto do Decreto do Governo Lula para o de Dilma, a diferença é que o de 2008 apresentava uma forma mais sutil de garantir o financiamento público às instituições privadas assistenciais, enquanto o de 2011 fez questão de esclarecer os fatos colocando o texto do art. 14º, mencionado acima, na íntegra e acrescentando o art. 5º sobre o apoio técnico e financeiro da União.

A questão contraditória é a de que há um aumento das matrículas do público alvo da educação inclusiva nas escolas comuns, um aumento do financiamento, por meio da destinação dos recursos do Fundeb, às instituições que oferecem AEE e uma presença mais forte do Estado na implementação de programas federais voltados para inclusão escolar na rede pública. Porém, o contexto neoliberal não deixa de existir, se manifestando por meio da luta pelos fundos públicos destinados à educação inclusiva, nesse jogo, há disputas entre o público e o privado, particularmente das instituições privado assistenciais na manutenção de sua participação no financiamento público.

2.3. A relação público-privado

Essa categoria pode ser considerada um desdobramento da anterior: financiamento. Isso porque concordamos com Witeze e Silva (2016, p. 379) quando salientam que as metas definidas para a educação inclusiva, principalmente a relacionada ao PNE (2014-2024), são de “longo alcance” e que os recursos do Estado são limitados para atingi-las, daí a alternativa apresentada seria a realização dessas metas

por meio da transferência de algumas dessas responsabilidades para a iniciativa privada. Os autores ressaltam que essa é uma alternativa arriscada, pois, a iniciativa privada tem outras prioridades, lucro e competitividade, o que leva a um “enfraquecimento dos princípios defendidos pelas políticas inclusivas e um consequente déficit na qualidade da educação oferecida”,

Freitas (2018, p. 29) afirma que a “educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica”, nesse processo o ponto central se torna a privatização, que segundo o autor pode se dar de várias maneiras: assessorias, privatização de serviços de apoio, parcerias público-privadas, terceirização de escolas, modalidades de “Vouchers”, dentre outras.

Desse modo, percebemos que a constituição de parcerias público-privadas é um princípio neoliberal importante, que nessa lógica, seria responsável pela melhoria da qualidade da educação pública e diminuição dos gastos do Estado com financiamento, assegurando um processo de privatização gradual da educação. Assim sendo, essa categoria, traduz-se pela análise de como as políticas de educação inclusiva tratam a relação entre público e privado e se há tendências de realização de um processo de privatização da educação inclusiva, como requer o ideário neoliberal.

Essa relação entre público-privado na educação inclusiva pode ser percebida por meio das parcerias desenvolvidas entre as escolas comuns da rede pública e as escolas privado assistenciais de educação especial. A alusão a esta possibilidade pode ser evidenciada tanto nos documentos do Governo Lula, quanto no de Dilma. Como já explicitado anteriormente, os Decretos n. 7.611/2011 e n. 6.571/2008 e a Resolução n. 4/2009 deixam em aberto a possibilidade da matrícula dos alunos com NEE nas instituições comunitárias, filantrópicas e sem fins lucrativos, abrindo a possibilidade que tais instituições recebam financiamento público por meio de parcerias desenvolvidas entre elas e o Estado.

Ademais, o PNE (Lei n. 13.005/2014) também reforçam a possibilidade da matrícula dos alunos com NEE nas instituições privadas assistenciais quando ressalta na meta 4 que a

universalização do acesso à educação básica e ao AEE poderá ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino. A chave aqui está na palavra “preferencialmente”, essa palavra indica que não é obrigatório que os alunos com NEE se matriculem na rede comum, eles podem escolher; nesse caso, abre-se o precedente de que as famílias poderão matricular seus filhos nas instituições privadas.

Além disso, nesse documento o destaque para parceria público privada, aparece na estratégia 4.17, como alternativa para “ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral”. Nessa perspectiva, os alunos podem frequentar as escolas comuns da rede pública e realizar o AEE, no contraturno, nas instituições privado assistenciais, o que acontece com muita frequência em muitas cidades e estados.

A possibilidade de parceria aparece na forma de convênio, conforme podemos ver no art. 5º da Resolução n. 4 de 2009:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

O estabelecimento do convênio com as instituições privadas permite ao Estado “terceirizar” os serviços do AEE a essas instituições, isso diminui a necessidade de investimentos e até mesmo financiamento na rede pública para a educação inclusiva. É mais fácil transferir estes alunos para as instituições já equipadas e preparadas para atendê-los do que adequar instalações, adquirir equipamentos e materiais e fornecer formação de qualidade aos professores.

Desse modo, a concepção de educação inclusiva com centralidade no fornecimento dos serviços de AEE é uma das causas da ampliação e reforço da relação público-privado na

educação inclusiva. Para Garcia (2016) esse reforço acontece em duas vias:

(...) a) com a participação do privado-mercantil mediante a venda de equipamentos para as salas de recursos multifuncionais; e b) frente à não universalização do atendimento educacional especializado, nas redes públicas, destaca-se a participação do privado-assistencial nessa oferta mediante conveniamentos das redes de ensino com instituições filantrópicas;⁶ 2) sobre a formação docente, em cursos a distância em licenciaturas ofertadas predominantemente em instituições privadas, para atender à demanda de professores necessários ao crescente número de atendimentos nas salas de recursos multifuncionais; 3) sobre o trabalho docente, considerando novas formas de recrutamento, contratação, remuneração, e o surgimento de novas figuras docentes para o apoio na classe comum (p.12-13).

A recomendação das Parcerias Público-Privadas (PPP's) aparece de forma contundente no discurso dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e OCDE, que recomendam também a redução do papel do Estado no financiamento da Educação. Para Freitas (2018) as parcerias públicas privadas são uma estratégia de privatização, difundidas no arcabouço dos ideais neoliberais. Manzini (2018) ressalta que essas parcerias, assim como a possibilidade de financiamento público para as instituições privado assistenciais, dão mostras de que o Estado tem se retraído em seu papel de garantir o direito a uma educação inclusiva de qualidade.

Considerações Finais

As políticas de educação inclusiva nos Governos do PT avançaram principalmente ao apontar uma perspectiva de educação inclusiva como direito fundamental. No entanto, os conflitos começam quando os documentos analisados começam a tratá-la em uma perspectiva pragmática, evidenciada pelo foco no AEE. A centralidade deixa de ser a educação inclusiva como

direito, para oferta do AEE nas SRMs, isto é, a oferta de um serviço, que pode se dar tanto na rede pública como privada. E conseqüentemente, o financiamento público pode ir tanto para rede pública quanto à privada que oferecer esse serviço. Essa concepção permite um processo de privatização velada da educação inclusiva, que se materializa principalmente pela possibilidade das parcerias público privadas para oferta do AEE.

Portanto, como síntese das reflexões, aqui apresentadas, sobre a influência do modelo neoliberal nas políticas de Educação Inclusiva, destacamos o conceito de educação inclusiva que é restrito ao AEE e portanto considerado um serviço. Essa concepção vai ao encontro das propostas dos Organismos Multilaterais que defendem que a educação deve funcionar a semelhança das empresas privadas e, portanto, deve ser tomada como um serviço e não um direito fundamental. A concepção de educação como serviço está relacionada à concepção de educação como mercadoria, cujo acesso é quem pode pagar por ela, enquanto educação como direito se constitui de forma independente da classe social, raça, religião ou qualquer desigualdade e diferença que possa existir entre os sujeitos.

Percebemos que apesar de ter aumentado o financiamento para educação pública de forma geral, incluindo os recursos para os programas de educação inclusiva, o que vai à contramão do que é recomendado pelo neoliberalismo, os governos do PT mantiveram o pressuposto da privatização da educação pública nas políticas de educação inclusiva, por meio das parcerias público-privadas. Através dessa estratégia o Estado poderia continuar financiando a iniciativa privada por meio do repasse de recursos para as instituições privado-assistenciais que realizavam o AEE com alunos portadores de NEE.

Portanto, ao considerar a educação inclusiva nos Governos do PT, percebemos a manutenção da influência dos pressupostos neoliberais nas estruturas das políticas voltadas para educação especial. Mesmo com o reforço das salas de aulas comuns para os alunos com NEE, aumento das matrículas na rede regular de ensino

desses alunos e o discurso contra a exclusão, essas políticas se materializam em meio à manutenção do financiamento público das instituições privado-assistenciais de educação especial, a terceirização via parcerias público privado e o deslocamento do conceito de educação como direito para educação como serviço. Essa influência neoliberal reflete o modo como foram articuladas as políticas de educação pública de forma geral no país, marcadas por embates e disputas entre o público e o privado, entre exclusão e inclusão.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Decreto n. 6.571/2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.
- BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em 20/03/2019.
- BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17/02/2020.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/agosto 2009.

FONSECA, Marília. Banco Mundial como referência para a justiça social no mundo: evidências do caso brasileiro. In: **Revista de Educação da USP**, vol.24, jan/jun, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. **Educ.soc.**, Campinas, v.24, n.82, p. 93-130, abril, 2003.

GARCIA, R.M.G. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Determinantes Econômicos e Políticos. **Comunicações** Piracicaba, v. 23 n. 3 Número Especial p. 7-26 2016.

GOMES, A.M. Políticas Públicas, discurso e educação. In: GOMES, A.M. (org). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 19-34.

KASSAR, M. de C.M.; REBELO, A.S.; OLIVEIRA, R.T.C. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019.

MACHADO, E.M.; VERNICK, M. da G. L.P. Reflexões Sobre A Política de Educação Especial Nacional e no Estado do Paraná. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 49-67, maio/ago. 2013.

MANZINI, E. J. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 810-824, dez., 2018.

SCHUCHTER, T.M.; CARVALHO, J.M. Políticas de Inclusão: avanços no campo da educação ou armadilhas do discurso neoliberal. **Revista Teias**, v. 18, n. 48, jan.-Mar., 2017.

SILVA, Camila C., AZZI, Diego, BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD,

S. (org). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008, p.15-75.

WITEZE, E. M.; SILVA E R. H. R. Políticas Educacionais Inclusivas em tempos neoliberais: o dito, o não dito e o mal dito. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, nº 3, p. 370 – 391, set. - Dez., 2016.

TRABALHO E LINGUAGEM: UMA LEITURA A PARTIR DE MARX E VIGOTSKI

Kamylla Pereira Borges
Lidiane de Lemos Soares Pereira

Apresentação

Existe uma relação fundamental entre pensamento e linguagem no processo de desenvolvimento e formação humana. Essa relação é influenciada por diferentes mediadores, que fazem a ligação entre o sujeito e o meio natural e social em que está inserido, sendo o mais importante mediador o trabalho. Nessa perspectiva, este capítulo tem como objetivo geral discutir a relação entre o trabalho e o desenvolvimento da linguagem, a partir do conceito de trabalho de Marx e os estudos sobre a relação entre pensamento e linguagem de Vigotski. Esse trabalho se justifica pela necessidade de buscar uma compreensão mais aprofundada dos estudos de Vigotski sobre a linguagem que considerem a influência marxista em seus achados.

Introdução

No processo de desenvolvimento humano existe uma relação entre a formação do pensamento e da linguagem que é fundamental para que o ser humano se desenvolva em sua totalidade. Essa relação é permeada por processos mediadores que estabelecem uma relação entre o sujeito e seu meio social.

A mediação se constitui pela associação entre estímulos externos já existentes no ambiente e a criação de estímulos artificiais que serão meios auxiliares para determinar o comportamento humano. Um dos estímulos mediadores fundamentais para a relação do pensamento e da linguagem é o trabalho.

Por meio do trabalho, o ser humano constrói e utiliza instrumentos para interagir com seu ambiente natural e social. Quando o ser humano começa a utilizar os instrumentos, desenvolvem-se os movimentos, as percepções, o cérebro, as mãos, todo o organismo. Nesse processo, que é socio-histórico, o sujeito modifica os modos e procedimentos em sua conduta, transformando sua inclinação natural e funcional, elaborando, criando novas formas de comportamento, que são especificamente culturais (VIGOTSKI, 2000).

Desse modo, esse capítulo tem como objetivo geral discutir a relação entre o trabalho e o desenvolvimento da linguagem a partir do conceito de trabalho de Marx e os estudos sobre a relação entre pensamento e linguagem de Vigotski. Esse trabalho se justifica pela necessidade de buscar uma compreensão mais aprofundada dos estudos de Vigotski sobre a linguagem que considerem a influência marxista em seus achados.

Para efeito de exposição, primeiramente iremos apresentar o conceito de trabalho de Marx (2001), em seguida falaremos sobre Vigotski e seu objeto de pesquisa, o estudo das funções psicológicas superiores, depois faremos a articulação entre a o conceito de trabalho de Marx e a pesquisa de Vigotski sobre a relação entre pensamento e linguagem, e, por último teceremos algumas considerações sobre o tema em questão.

O Conceito de Trabalho em Marx

O ser humano tem procurado ao longo da história organizar as relações sociais e a produção da vida através da adaptação da natureza às suas necessidades, isso é feito por meio do trabalho. Historicamente, o trabalho teve diversos significados e entendimentos. Na Antiguidade, era associado à atividade realizada pelos escravos e representava dor e sofrimento. Na tradição judaico-cristã, o trabalho era sinônimo de castigo, punição devido ao pecado original. Essas duas concepções, dor e punição, estão associadas ao significado do termo que deu origem a palavra

trabalho, que vem do latim vulgar *tripalium*, instrumento de tortura feito com três paus, com pontas de ferro e era usado pelos camponeses para processar os cereais (ALBORNOZ, 1988).

Essa concepção de trabalho como sinônimo de dor, sofrimento, desgaste físico e mental ainda existe na sociedade capitalista atual, na qual o trabalhador vem sendo explorado de diversas maneiras. No entanto, na perspectiva marxiana, o trabalho possui outro significado: humanização, criação, recriação, transformação dos elementos da natureza para atender as necessidades humanas.

Para Marx, o que distingue o ser humano dos outros seres é sua capacidade de ação transformadora consciente - a práxis, que se manifesta por meio do trabalho. Ao trabalhar, o homem não apenas se reproduz intelectualmente, mas ativamente e em sentido real, pois ele vê a si mesmo no que foi produzido por suas próprias mãos. Assim, o trabalho é categoria fundante da humanização, é ontológico do ser humano, é através dele que a humanidade transforma sua própria realidade e forja suas condições materiais de existência (MARX, 2001).

A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele [o ser humano] põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua movimento, ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2008). Sendo assim, o trabalho transpassa todo o ser humano e constitui sua especificidade, à medida que, pelo trabalho, os seres humanos se produzem e se reproduzem. Ele é, antes de tudo, um processo entre a humanidade e a natureza. Um processo em que homens e mulheres, por sua ação, mediam, regulam e controlam sua relação com a natureza para satisfazer suas necessidades vitais básicas. Não há trabalho humano sem consciência e finalidade, na medida em que todo trabalho busca a satisfação de uma necessidade.

Marx (2008) afirma que mais que o corpo físico preparado para o trabalho, é necessária uma finalidade, uma consciência, um desejo, pois o processo de trabalho busca satisfazer as necessidades humanas, isto é, o trabalhador produz algo útil para prover sua própria existência.

Nesse mesmo sentido, Vázquez (2011) esclarece que para Marx a finalidade seria uma transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer uma necessidade humana, por isso o resultado é uma nova realidade, que existe independente do sujeito que a criou, de modo que ela só existe pelo homem e para o homem, como ser social.

Dessa forma, o ser humano é visto como um ser de necessidades, para sobreviver é preciso superar essas necessidades materiais: é preciso comer, morar, vestir, entre outras. Se não há superação dessas necessidades materiais e biológicas o ser humano se torna escravo delas. O trabalho permite essa superação, pois, através do trabalho, o homem e a mulher podem se alimentar, se vestir, construir uma moradia, isto é, eles podem atender suas necessidades e essa superação leva a liberdade. O ser humano se liberta dessa necessidade quando trabalha e isso permite que ele possa desenvolver outras atividades. Assim sendo, é por meio do trabalho que a liberdade aparece (RAMOS, 2007).

(...) que para o homem o trabalho e sua atividade vital, é o único meio que satisfaz uma primeira necessidade e a de manter a existência física, a própria vida produtiva do ser humano, então, é, inicialmente, a própria criação da vida. O animal produz só para suprir suas necessidades físicas, e o homem produz para ele os objetos de sua vontade e a vida para ele é um objeto (MARX, 2001, p. 116).

Nessa perspectiva, o trabalho possui dupla determinação histórica e ontológica, ele permite a transformação dos objetos, do meio em que o ser humano está inserido e garante a satisfação das necessidades básicas humanas, garante sua sobrevivência e conseqüentemente o trabalho assegura a produção e reprodução da

vida humana, por isso é ontológico, faz parte da constituição humana. Ele é também histórico, pois ao longo da história o ser humano organizou suas relações sociais de produção de diferentes formas que variam desde o trabalho servil até o assalariado da sociedade capitalista (RAMOS, 2007).

Além disso, o trabalho também é fundante da consciência, à medida que ele transforma ao mesmo tempo o meio e a natureza de quem trabalha. Isso acontece porque antes de trabalhar é necessário que esse trabalho seja pensado, imaginado, planejado, essa é uma característica primordial do trabalho humano, ele deve ser projetado conscientemente e ter uma intencionalidade. Marx (2001) enfatiza que o trabalho é uma atividade consciente, atividade vital lúcida, vital dos animais. Para ele:

“a vida produtiva entretanto é a vida genérica. É a vida criando vida. No tipo de atividade vital está todo caráter de uma espécie o seu caráter genérico: é a atividade livre, consciente e constitui o caráter genérico do homem” (p. 116).

O autor segue fazendo uma relação com a atividade produtiva dos animais, que também produzem, no entanto essa produção se limita ao absolutamente necessário para sobrevivência. Nesse sentido, Marx (2001) afirma que essa produção dos animais, por ser pré-determinada geneticamente é unidirecional, voltada para satisfação de uma necessidade física imediata. Já o ser humano produz universalmente, pois, só produz se estiver livre das necessidades materiais básicas. Ao obter essa liberdade, ele pode criar e transformar sua realidade, de acordo com “suas leis e a beleza” (p.117). Cria um mundo à sua imagem e semelhança por meio da sua reprodução intelectual e reprodução da sua consciência.

Lukács (1978) ressalta o papel do trabalho na formação da consciência humana:

(...) A essência do trabalho consiste em ir além dessa fixação dos seres vivos numa competição biológica com seu mundo ambiente, o momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação dos produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da produção biológica; o produto, diz Marx, é resultado que o início do processo existia já na representação do trabalho; isto é, de modo ideal (p. 5).

Todo trabalho surge de uma necessidade, de uma indagação, da necessidade da resolução de um problema; quando trabalha o ser humano tenta responder essa indagação, solucionar esse problema. Nesse processo, ele desenvolve sua consciência em um ritmo crescente, ele consegue generalizar as respostas, ele enriquece sua atividade e desenvolve outras mediações sociais, “de modo que não apenas a resposta, mas a pergunta é um produto imediato da consciência que guia a atividade” (LUKÁCS, 1978, p. 6).

Além disso, o trabalho é o que realiza a mediação entre o ser individual e o ser social (MASCARENHAS, 2002), pois, mais que relacionar-se consigo próprio e com a natureza, ao trabalhar, o ser humano relaciona-se com outros seres humanos; assim, o trabalho é o elemento primordial na constituição de uma sociedade, já que propicia a própria sociabilidade humana. Nesse sentido, na concepção marxiana, a centralidade do trabalho na vida humana é inegável, ele é expressão da práxis, atividade transformadora consciente, no qual se fundamenta a consciência, linguagem e todas as relações sociais.

Sob o sistema capitalista o conceito de trabalho é deturpado e ele assume outra forma histórica: o emprego. Nesse contexto, o trabalho é abstraído de suas especialidades concretas e torna-se abstrato, se convertendo de forma geral em força de trabalho. Essa força de trabalho é vendida no mercado e comprada pelos possuidores dos bens de produção. Assim, o ser humano perde o poder de decisão sobre seu processo de produção, passa a produzir de acordo com critérios estabelecidos por outros. Há uma redução ou, dependendo do tipo de atividade realizada, a extinção da

criatividade, e o trabalho se torna alienado, estranhado, um trabalho que produz sofrimento, insatisfação e até mesmo dor, ao invés de realização e produção universal humana.

Neste capítulo, trataremos diretamente do conceito de trabalho como práxis em Marx, não iremos refletir de forma direta sobre a forma histórica que o trabalho adquire no sistema capitalista. Aqui, nos interessa discutir a relação entre trabalho e linguagem a partir da leitura marxiana de Vigotski, isto é, as contribuições do conceito de trabalho marxiano à teoria de Vigotski.

Vigotski e o estudo das funções psicológicas superiores

Como vimos na seção anterior, a consciência é um elemento chave na realização do trabalho na perspectiva marxiana. A consciência é uma das mais importantes funções psicológicas humanas. Lev Semionovich Vigotski (1896-1917) foi um importante teórico e pesquisador que buscou investigar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano, como o desenvolvimento da consciência, planejamento, memória e imaginação. Sendo que uma das questões fundamentais deste pesquisador foi compreender as consequências psicológicas do trabalho como mediador entre o ser humano e a natureza. Os estudos de Vigotski são fundamentais para o entendimento da relação entre o trabalho e o desenvolvimento da consciência e linguagem (REGO, 1995).

Vigotski nasceu em 1896, na Rússia, vivenciou e foi influenciado pelas correntes sociais e acadêmicas marxistas, em face da Revolução Russa de 1917. Ele iniciou seus escritos na pós-Revolução Russa, de modo que, juntamente com seus colaboradores, principalmente Luria e Leontiev, trabalhavam em um clima de grande idealismo e efervescência intelectual (OLIVEIRA, 2002).

De acordo com Toassa (2015), o principal objetivo da Revolução Russa, principalmente após a vitória dos bolcheviques

na guerra civil (1918-1921), foi criar uma nova sociedade. Para isso era preciso desenvolver um arcabouço científico que estivesse de acordo com o ideal vigente, que buscava por um conhecimento proletário, fundamentado no Materialismo Histórico Dialético (MHD) de Marx. Assim sendo, é importante ressaltar que:

A filosofia de Marx e Engels não parecia ser uma ciência isolada ou uma descrição exaustiva de toda realidade científica. Podia ser entendida como uma visão de mundo marxista, cruzando as fronteiras entre filosofia, ciência e prática social (TOASSA, 2015, p. 62).

Nesse contexto, Vigotski foi contratado na década de 1920 para atuar no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou, em uma campanha russa para reconstrução marxista da psicologia (TOASSA, 2015). Assim, Vigotski inicia suas pesquisas buscando caracterizar uma nova perspectiva de Psicologia, fundamentada nos princípios do MHD. Nas palavras de Tanamachi (2007):

A concepção materialista da dialética, que por tratar das leis mais gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano, devido à sua natureza ontológica e gnosiológica, oferece uma contribuição para a investigação e explicitação dos fenômenos estudados pela psicologia, especialmente se considerarmos a complexidade de seu objeto. Destaca ainda, a vinculação e interdependência dos fenômenos e a origem multideterminada e contraditória dos mesmos, como princípios da dialética que servem à investigação psicológica (p. 70).

Por isso, ele faz uma crítica às psicologias positivistas, à experimental, à behaviorista e à reflexologia, que reduzem o desenvolvimento humano apenas à genética. Critica também a Psicanálise, que tem uma visão metafísica, idealizada e desconsidera o aspecto social e histórico, secundarizando a cultura. Para o autor, todas essas psicologias erraram ao não conseguir formular adequadamente o problema, que para ele se refere à especificidade da cultura na formação humana (VIGOTSKI, 2000).

Sendo assim, Vigotski e seus colaboradores consideravam que a psicologia se encontrava em crise e era necessário instituir uma nova perspectiva para essa ciência. Segundo ele, existia uma relação antagônica entre duas perspectivas psicológicas, que só traziam contribuições parciais aos estudos dos fenômenos psicológicos e a base teórico-metodológica, em que se assentava tais perspectivas, não permitia abarcar a complexidade de elementos postos em jogo nos estudos psicológicos (SANTA; BARONI, 2014).

Ao criticar a psicologia, Vigotski apresenta seu objeto de pesquisa que é entender os processos de aquisição dos elementos que caracterizam as funções psicológicas superiores, ou seja, entender o desenvolvimento do psiquismo humano. O autor enfatiza que as funções psicológicas superiores envolvem dois grupos de fenômenos: 1) Domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento, linguagem, escrita, cálculo e desenho; 2) Atenção voluntária, memória, lógica, formação de conceitos. Esses dois grupos estão relacionados entre si. Para compreender como essas funções são desenvolvidas, ele estudou o desenvolvimento dos animais e, principalmente, realizou pesquisas com crianças (VIGOTSKI; LURIA, 1996; VIGOTSKI, 2000).

É importante ressaltar que Vigotski não pretendia analisar especificamente o processo de desenvolvimento da criança, esse não era seu objeto de pesquisa. Ele estuda o desenvolvimento infantil como forma de compreender o papel da cultura nos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, ele quer compreender a relação entre cultura e formação humana. É um estudo da ontogenia, estudo do ser na sua especificidade. Na ontogenia humana, o ser se desenvolve biologicamente até certo estágio e depois há uma estabilização e a partir daí é o aspecto cultural que determina a continuidade do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2000).

Para estudar essa ontogenia ele vai até a criança, pois no adulto há a estabilização do biológico, mas no desenvolvimento infantil há o entrelaçamento do biológico e cultural. Nesse sentido, quando há a união entre os aspectos biológicos e culturais no desenvolvimento

do ser humano, há a totalidade da formação humana. Nessa perspectiva, Vigotski considera que o aspecto cultural se dá de forma histórica, por isso ele faz sua abordagem das funções psíquicas humanas através do desenvolvimento histórico-cultural.

Dessa forma, Vigotski desenvolveu suas pesquisas fundamentadas no MHD com o objetivo de identificar o papel da cultura no desenvolvimento dos componentes fundamentais das funções psicológicas superiores. A cultura para o autor é vista como produto humano, social e concreto, concreto no sentido daquilo que se só se torna possível nas condições históricas de seu tempo. Nesse sentido, a cultura é também histórica, tanto no sentido de uma história estrutural, que corresponde ao fato histórico em si, quanto à história pessoal do sujeito, que está relacionada ao percurso da construção histórica de cada um.

Linguagem e Trabalho

A relação entre pensamento e linguagem é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sendo assim, Vigotski se interessou pela linguagem não como um sistema linguístico abstrato, mas a linguagem como instrumento psicológico, de modo que a considera como constitutiva do sujeito e por isso desenvolveu seus estudos a partir da relação pensamento-linguagem (FREITAS, 1995).

Sobre a relação entre pensamento e linguagem, Vigotski (2000) ressalta que a linguagem estrutura o pensamento e a reestruturação cria novas formas de pensamento que trazem novas relações com outras funções psicológicas como: memória, atenção, aspectos sensoriais etc. Quando o ser humano começa a se apropriar da linguagem, ele passa do pensamento natural para o pensamento cultural. O pensamento cultural é produto da apropriação cultural e dos processos sociais nos quais o sujeito está inserido.

Assim sendo, para Vigotski, diferentemente dos animais, a trajetória do pensamento é desvinculada da linguagem e vice-versa, entretanto, num determinado momento (por volta dos dois

anos) essas trajetórias se encontram, então o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional. Nesse momento, o ser humano entendido como corpo e mente e ser biológico, transforma-se em socio-histórico em um processo em que a cultura se torna parte essencial da constituição da natureza humana.

Como já dito anteriormente, Vigotski era um pesquisador, que foi fortemente influenciado pelo marxismo russo após a Revolução de 1917. Dito isso, é importante assinalar que a base dos trabalhos desse autor se assenta em Marx e Engels, principalmente o conceito de trabalho de Marx e na obra “Dialética da Natureza” de Engels.

Portanto, influenciado por Marx e Engels, Vigotski empreendeu seus estudos filogenéticos e ontogenéticos do ser humano valendo-se de estudos realizados com primatas, principalmente chimpanzés, na tentativa de compreender as formas de utilização da linguagem desses, para assim desenvolver uma relação entre o pensamento e a linguagem.

Marx (2008) argumentava que o uso e a criação de instrumentos de trabalho é uma característica específica do processo do trabalho humano. Engels (1977) salientava que a capacidade de fabricação e utilização de instrumentos pelo ser humano era o que o diferenciava dos animais. Só o ser humano possuía uma relação diferenciada com a natureza, transformando-a ativamente através dos instrumentos. Para o autor, a história da humanidade iniciou quando a humanidade desenvolveu uma postura ereta possibilitando o manuseio de objetos pelas mãos, dessa forma a partir do trabalho em cooperação – o que exigiu a comunicação – houve o desenvolvimento da linguagem.

Vigotski, então, traz a noção de instrumentos para estudar as funções psicológicas superiores. Essa é uma questão importante para o entendimento da apropriação do conceito de trabalho de Marx pelo autor. Para Vigotski (2000), o desenvolvimento cultural humano está associado à utilização dos instrumentos na infância. E no cerne da utilização dos instrumentos está o trabalho. Por isso, não tem como compreendermos o conceito de instrumento em Vigotski, sem compreensão do conceito de trabalho de Marx.

Desse modo, fundamentado no conceito de trabalho marxiano, Vigotski em sua psicologia histórico cultural, estabelece uma relação entre o uso dos instrumentos e o desenvolvimento da linguagem. Para desenvolver essa relação, o autor introduz o conceito de signo em sua obra. O signo é definido como todo estímulo condicional criado pelo ser humano de forma artificial, para determinar sua conduta, própria ou externa (VIGOTSKI, 2000).

O autor elaborou o conceito de signo a partir do conceito de instrumento de Engels (1977). Segundo o autor, o signo funciona como um instrumento da atividade psicológica de maneira semelhante ao papel de um instrumento no trabalho. Ele ainda afirmou que a analogia entre instrumento e signo repousa na função mediadora que os caracteriza, ressaltando que a diferença mais essencial entre eles consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano (VIGOTSKI, 1998).

Logo, o autor afirma que a determinação social do comportamento com a ajuda dos signos é o princípio regulador da conduta humana. E no contexto dos sistemas de relações sociais humanas, o mais importante é a linguagem, pois os seres humanos são influenciados e influenciam outras pessoas através da linguagem (VIGOTSKI, 2000).

Vigotski (2000) estabelece uma relação entre signos e instrumentos, diferenciando-os e apresentando suas especificidades. Os signos são meios auxiliares, mediadores, para solução de alguma tarefa psicológica: memorizar, comparar, informar, tem uma função instrumental interna. Os instrumentos são meios de trabalho, meios utilizados para dominar a natureza. Os animais também usam instrumentos, mas apenas o ser humano os cria, mediante o trabalho. O instrumento é externo ao sujeito.

A diferença essencial entre os dois é sua orientação, os instrumentos como meio de trabalho, modificam a natureza, o ambiente, de forma externa ao sujeito. Os signos são internos e influenciam os processos psicológicos, estão relacionados ao domínio da conduta humana. Ambos possuem função mediadora. É interessante ressaltar que existe um nexo real entre signo e

instrumento, pois o domínio da natureza externa e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, em um desenvolvimento filogenético e ontogenético. Para Shuare (1990):

La diferencia fundamental es que el instrumento está dirigido a provocar unas u [sic] otras modificaciones en el objeto de la actividad, es el medio de la actividad externa del hombre destinada a conquistar la naturaleza. El signo no cambia nada en el objeto de la operación psicológic; es el o medio de la acción psicológica sobre el comportamiento, está dirigido hacia adentro (p. 64).

Essa reciprocidade pode ser evidenciada nas próprias palavras de Vigotski:

Antes de controlar o próprio comportamento a criança começa a controlar o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz mais tarde o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (1998, p. 12).

Nesse contexto, antes das trajetórias do pensamento e linguagem se encontrarem, vemos a criança assimilando palavras que funcionam como estímulos condicionados ou substitutos de alguns objetos, pessoas, ações, estados e desejos, ao passo que tais palavras são conhecidas a partir das relações estabelecidas com seus entes próximos. Entretanto após o encontro das trajetórias, do pensamento e linguagem, a criança passa a assimilar a palavra a partir do signo pertencente ao objeto e então a linguagem entra na fase intelectual do seu desenvolvimento, ou seja, a criança descobre a função simbólica da linguagem (VIGOTSKI, 2009).

Dessa forma, a partir do momento em que a trajetória do pensamento e da linguagem se encontra, a criança começa a controlar o meio em que está inserida, o que permite uma produção de novas relações com o meio e consequentemente uma nova

organização do comportamento, na qual pode-se explorar a relação do signo com o significado a partir das palavras assimiladas.

A palavra é o signo, condutor do significado, dando-lhe sentido como atributo do pensamento. À medida que as palavras são assimiladas a partir de seus significados, o pensamento e a linguagem se unem em pensamento verbal, possibilitando uma maior relação com o meio e a criação de sistemas de representação da realidade. De acordo com Freitas (1995) fundamentada em Vigotski:

A relação pensamento-palavra não pode ser compreendida sem uma clara compreensão da natureza psicológica da fala interior. Fala interior e fala exterior têm estruturas divergentes e processos inversos. A fala interior não é propriamente uma fala, mas uma atividade intelectual e afetivo-volitiva. Ela tem uma formação específica, leis próprias e mantém relações com outras formas de atividade de fala¹¹ (p. 95).

Vigotski propôs a linguagem interior a partir do conceito de linguagem egocêntrica de Piaget, argumentando que a linguagem egocêntrica é o estágio transitório na evolução da linguagem oral para a linguagem interior. O autor explica que nas fases iniciais da aquisição da linguagem, a criança utiliza a linguagem com a função de se comunicar, entretanto, no decorrer de seu desenvolvimento, a criança passa a utilizar a linguagem egocêntrica, ou seja, a criança fala para si mesma.

Através da fala a criança planeja a solução do problema e então executa a solução elaborada através de uma atividade visível. A fala, além de facilitar a efetiva manipulação dos objetos pela criança, controla o comportamento da própria criança (VIGOTSKI, 1998, p.15).

Sendo assim, a linguagem egocêntrica acompanha as atividades da criança sendo dirigida para a solução de um problema em questão, de modo que quanto mais complexa a ação

¹¹ Compreendemos fala e linguagem como sinônimos.

para a resolução do problema, mais as crianças a utilizam, além do fato de que ela também acompanha o planejamento das ações futuras pela criança.

Na cadeia da evolução, a criança que utilizava a linguagem exterior (no sentido de comunicar) passa a utilizar a linguagem egocêntrica que se interioriza tornando-se linguagem interior¹². Tal evolução foi descrita por Vigotski a partir de quatro estágios: 1) Estágio natural ou Primitivo: linguagem pré-intelectual e pensamento pré-verbal; 2) Psicologia ingênua: uso de instrumentos na experiência da criança com propriedades físicas do seu corpo e dos objetos à sua volta; 3) Signos Exteriores: as operações externas são usadas como auxiliares na solução de problemas internos e; 4) Crescimento para dentro: as operações externas se interiorizam e passam por uma grande mudança.

Ela [a conclusão básica] estabelece que a linguagem interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que ela [a linguagem interior] se separa da linguagem exterior das crianças ao mesmo tempo que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da linguagem; por último, que as estruturas da linguagem dominada pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento (VIGOTSKI, 2009, p. 148).

É importante ressaltar que esses estágios não são lineares, pois se tratam de processos complexos permeados por contradições e rupturas, que provocam mudanças qualitativas nos sujeitos. Essas mudanças provocam saltos no desenvolvimento que iniciam um novo processo de desenvolvimento.

A partir do exposto podemos argumentar que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende de todos os mediadores, instrumentos e signos, e do meio sociocultural da criança, propiciado pelas relações estabelecidas

¹² Esse processo de evolução envolve a reconstrução da atividade psicológica, sendo um fenômeno de transição das funções intersíquicas (atividade social) para as intrapsíquicas (atividade individual).

com outros seres humanos. E por isso, chegamos à conclusão de que o desenvolvimento do pensamento e/ou da linguagem não é uma simples continuação em termos de trajetória, mas sim um processo de desenvolvimento cultural, de modo que o ser biológico desenvolve-se em um ser histórico-cultural.

Algumas Considerações

Vigotski destacou uma crise da psicologia, enfatizando os limites metodológicos das ciências naturais e da vertente clássica da psicologia, o que constitui a questão central em seus estudos acerca da construção de uma nova vertente dessa ciência. Desse modo, o autor buscou apresentar um novo panorama para o desenvolvimento dos estudos psicológicos, a partir dos princípios do materialismo histórico dialético de Marx, inaugurando a vertente da psicologia histórico cultural, que reconhece o caráter histórico e cultural do pensamento e da linguagem.

Nessa perspectiva, o autor começa a desenvolver suas pesquisas buscando compreender o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores: consciência, planejamento, memória e imaginação, ressaltando o papel da cultura e da história nesse processo. Assim, em seus estudos, Vigotski percebeu a existência de uma relação entre pensamento e linguagem que é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vigotski reforçou que essa relação acontece através de processos de mediação, por meio de instrumentos e signos. Os instrumentos são meios de trabalho produzidos para dominar a natureza, e os signos são instrumentos psicológicos, isto é, meios auxiliares para solucionar uma tarefa psicológica: memorizar, planejar e etc. Ambos, instrumentos e signos, estão interligados, não há dicotomias entre eles, pois o domínio da natureza externa, meio social e o domínio da conduta e do comportamento do indivíduo estão associados.

Assim sendo, percebemos que a apropriação do conceito de trabalho de Marx é fundamental para que Vigotski construa seu arcabouço teórico, estruturando o trabalho como fundamento principal para construção de instrumentos e signos mediadores da relação entre pensamento e linguagem. Nesse contexto, ele explica que existe uma correlação entre o trabalho, o desenvolvimento da linguagem, exteriorização do pensamento e da representação da realidade objetiva no cérebro, ou seja, entre o trabalho e a formação das funções psicológicas superiores. Linguagem e trabalho estão portanto, intimamente conectados, pois se há trabalho, há relação entre os seres humanos, linguagem, comunicação, consciência, finalidade e conseqüentemente práxis.

Referências

- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- ENGELS, Friedrich. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. Global Editora, 4ª Edição: 1990.
- FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: Um intertexto**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.
- LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas, São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas, v. 4, pp. 1-18, 1978.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro 1, Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- MASCARENHAS, A.C.B. **O trabalhador e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Alternativa. 2002.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2002.

- RAMOS, M. N. Conceitos Básicos sobre o trabalho. In: FONSECA, A. F., STAUFFER, A. de B. (Orgs). **O processo histórico do trabalho em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007. P 27-53.
- REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SHUARE, M. **La Psicología Soviética tal como la veo**. Moscú: Editorial Progreso, 1990.
- TANAMACHI, E. A Psicologia no Contexto do Materialismo Histórico Dialético: Elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.) **Psicologia Histórico-Cultural**: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 63-92.
- TOASSA, G. Há um “Materialismo Vygotskyano?” Preocupações ontológicas e epistemológicas para uma psicologia marxista contemporânea (Parte I). **Dubna Psychological Journal**, n. 1, c. 58-68, 2015.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras escogidas**. Tomo 3. Madrid: Visor, 2000.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CULTURAS, DESIGUALDADES E CONFLITOS NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO FILME ENTRE OS MUROS DA ESCOLA

Antunina Dias de Moura Saraiva
Dorian Erich Castro

Introdução

A escolha do longa *Entre os Muros da Escola* foi motivada pelo mal-estar que esse filme gera aos espectadores. Ao retratar vivências e experiências de estudantes pobres, marginalizados, moradores da periferia da cidade de Paris, capital de uma das nações mais ricas do globo, causou repercussão onde foi exibido, tanto no mundo acadêmico quanto fora dele.

As narrativas presentes no longa marcadas pelo desapareço dos alunos pela escola são motivadas por estes não se reconhecerem como pertencentes à instituição, por não partilharem dos valores, das regras e dos ritos presentes na cultura escolar oficial. Como também, percebe-se o desprezo da instituição pelas experiências de vida dos alunos.

Tal situação desvela a presença dos conflitos étnico-raciais, exclusão de alunos e as desigualdades em um ambiente que não reconhece a diversidade e o desnível sociocultural entre os alunos, o que nos levou a questionar, como as desigualdades sociais e imposições culturais podem gerar conflitos sociais e étnicos e quais seus efeitos no ambiente escolar.

Para compreender tais questionamentos, buscamos dialogar com diversos autores que viabilizaram o contato com conceitos relevantes para refletir sobre a temática proposta. Entre os autores, Pierre Bourdieu (1975) nos traz alguns questionamentos, que procuram desvelar questões que nos parecem alheias. Entre estes, destacamos o mito da meritocracia, que nos induz a pensar que quem tem inteligência, dom, a vontade de progredir e ascender

socialmente através da escola, conseguiria construir uma trajetória escolar/profissional bem sucedida.

Porém, percebe o autor, que são poucos os que conseguem realizar-se através das instituições escolares, pois a escola até permite o acesso dos estudantes, mas não garante a sua permanência. A maior parte dos alunos pobres não vai além dos anos iniciais ou do ensino médio, mesmo após uma longa jornada escolar, poucos conseguem o acesso a um curso superior em uma universidade.

Neste sentido, os currículos apresentam-se como campo de disputa e poder simbólico, pois selecionam e legitimam os conhecimentos que a sociedade dominante considera essencial às instituições escolares. Os conteúdos curriculares legitimados neste campo atendem aos interesses da classe dominante que detém o poder social e cultural. Os alunos das camadas sociais menos abastadas dificilmente se apropriam dos conhecimentos presentes nesses currículos, por conta do baixo capital cultural acumulado, já que os conhecimentos que tais camadas sociais são portadoras não são socialmente valorizados, suas culturas não são reconhecidas como legítimas, “O capital cultural que recebem da família serve muito pouco para o capital que a escola exige” (ALVES, 2015/2016, p. 128).

Tais conceitos nos permitem realizar leituras sobre os conflitos presentes no filme *Entre os Muros da Escola* e em nossa sociedade, dado que, em nome da cultura oficial se legitimam inúmeras violências simbólicas contra aqueles que não portam esses atributos. A cultura oficial legitimada pelos currículos, compreendida como padrão para as instituições escolares, desvela que os alunos que não tiveram acesso a conhecimentos legitimados pelas classes dominantes, acabam alheios ao que está sendo exposto pela escola, que não fala a “língua” dos alunos.

Estes não conseguem compreender porque as linguagens usadas nos estabelecimentos escolares formais não lhes são acessíveis, não fazem parte de sua vivência cotidiana, pois a fala

sofisticada e os signos estabelecidos são conferidos às práticas culturais das elites (BOURDIEU, 1975).

Lahire (1997) nos apresenta o meio social como um forte influenciador na vida dos estudantes e defende que para melhor aproveitamento dessas experiências, torna-se necessário um ambiente social que permita o contato com amplo repertório cultural que em grande parte é adquirido no seio familiar. Se os pais têm hábitos de leitura e de escrita, por exemplo, a criança não terá maiores dificuldades em desenvolver essas capacidades.

Aqueles que não dominam tais padrões culturais de leitura, escrita e comportamento, apresentam dificuldades em transitar pelo espaço escolar. Esses alunos passam a ser identificados como portadores de padrões desviantes, “estigmatizados”, são impedidos de agir como sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem.

1. O filme como documento histórico

A partir de autoras como Guerra e Miguel tomamos contato com o autor Roger Chartier que cunhou o conceito de representação¹³, que equivale às formas como os grupos sociais ou indivíduos expressam sua percepção sobre estar no mundo, este intelectual, reconhece ser impossível captar os eventos históricos em sua totalidade, sendo possível ao pesquisador atingir apenas alguns aspectos da realidade. Segundo Miguel (2009), um filme não passa de representação do real, de uma versão dos fatos históricos que deve ser respeitada, mas analisada criticamente, investigada. Assim para a autora:

¹³ De acordo com Guerra (2008, *apud* CHARTIER, p. 17 e 65), este termo corresponde à maneira pela qual as pessoas ou grupos mostram o que pensam; equivale a uma forma de se expressar, demonstrando ou materializando anseios e formas de perceber o mundo, analisando os objetos que têm em comum com a história, compreendendo como essas análises são realizadas e como dialogam com as pesquisas históricas.

O filme com tema histórico pode ser considerado como um instrumento de luta político-ideológica, não só pelo seu alcance, mas pelo seu grande poder de convencimento, agindo em palcos de lutas políticas de grupos que disputam a legitimação de suas práticas e memórias. Daí a necessidade de uma recepção investigativa desses filmes, na busca de se compreender o possível e o improvável em sua representação, a partir da percepção das intenções ideológicas em sua construção, da confrontação de seu discurso com outras fontes que nos informem sobre o contexto de sua produção, e da verificação das questões políticas em voga no seu contexto e dos agentes envolvidos em sua produção (MIGUEL, 2009, p. 15).

Assim, as narrativas presentes no longa, sendo compreendidas como fontes de pesquisa, podem desvelar as relações sociais estabelecidas no espaço escolar. O uso de produções cinematográficas como fonte de análise do mundo social, é um debate da década de 60 do século XX, proposto pelo movimento dos Annales, que revolucionou o uso das fontes históricas - a partir deste movimento, as fontes históricas passaram a ser compreendidas como todo e qualquer vestígio deixado pelo homem, ao criticar o positivismo e o seu fetiche pelos documentos oficiais, compreendidos por esta corrente como expressão da verdade, passou a reivindicar novas metodologias como depoimentos orais, iconografia e o cinema.

Tais orientações foram fundamentais para a superação do debate sobre a questão da verdade histórica em torno das fontes. A partir dos Annales, as fontes passam a ser encaradas como expressão humana e não “verdade”, necessitando serem analisadas, questionadas, confrontadas. Nesse sentido, compreendemos as narrativas fílmicas como uma produção humana, portanto campo de atuação dos cientistas sociais pensamos tais narrativas como portadoras de representações e ideologias daqueles que as produziram.

Buscamos utilizar nesse escrito o suporte fílmico como fonte para análise das narrativas que foram pensadas não como ilustração, pelo contrário, procuramos traçar um diálogo com as

mesmas, a fim de desvelar o não dito, as ideologias e/ou representações presentes nas narrativas. De acordo com Quinsani (2017, p. 4), “o cinema permite encontrar uma chave de acesso ao oculto”.

O filme não é só um produto, mas um agente da história, porque a imagem cinematográfica vai além da ilustração: no seu verso está expressa a ideologia dos realizadores e da sociedade. Constitui-se, então, a contra-análise, que busca desvelar o não visível, os silêncios selecionados pela história e pelo historiador. Na sua proposta, a ideologia encontra-se na base de sustentação do conteúdo apresentado por um filme. Real e ficção se formam e transitam a partir destas bases. A análise do conteúdo aparente de suas imagens e sua crítica a partir do cruzamento de outras fontes permite desvelar o conteúdo latente, a zona de realidade não visível, composta pelos elementos transpostos conscientemente ou inconscientemente pelos realizadores do filme (QUINSANI apud FERRO, 1924, p.4).

Dessa forma, buscamos desenvolver nossas análises entrecruzando leituras dos referenciais teóricos e as narrativas fílmicas com o intuito de desvelar as realidades presentes. Entre os Muros da Escola com o objetivo de uma verossimilhança da realidade, que por mais que seja muito próximo do real, é apenas uma representação que nos põe a pensar nas desigualdades sociais existentes tanto dentro como fora dos muros da escola, que por sua vez, contribui para a perpetuação dessas desigualdades.

Muito ainda se questiona quanto à utilização do filme como documento histórico, embora não seja expressão do real, as narrativas fílmicas podem ser compreendidas como representações da realidade, o que nos possibilita realizar leituras de um dado momento histórico para compreendermos nosso presente com todas as suas contradições.

Conforme nos apresenta Meirelles (1997, p. 114), “estudar o cinema de um ponto de vista histórico, é antes de tudo verificar como o homem se vê e representa a si mesmo, e de que forma recria em imagens o seu mundo”. Através do cinema/filme muito pode

ser desvelado, pois este tipo de fonte permite a leitura singular de seu tempo, apresenta visões de mundo diferentes, transgride, questiona ou legítimos valores e comportamentos de uma sociedade. O cinema é um testemunho de seu tempo!

A aceitação do cinema como fonte histórica, indica uma mudança de estatuto do historiador na sociedade, com o uso dessa nova fonte, mudaram eficazmente suas táticas, o imaginário passava a ser considerado um “motor da atividade humana” força integrante da história. Por entender assim:

O cinema, sobretudo a ficção, abre uma via real na direção de zonas-sócio-históricas, jamais atingidas pela análise dos documentos (...). Devido a sua maior divulgação e circulação, é possível identificar com maior clareza o diálogo entre filme e sociedade por meio da crítica e da recepção do público (MORETTIN, 2003, p. 23).

Nota-se que na escrita da história através do cinema, para Guerra (2008), é necessário ter se uma relação entre passado e presente, situar-se no passado e articular história e ficção. Assim, o conhecimento histórico torna-se experiência fundamental para a compreensão da relação orgânica entre o presente e o passado, constituindo-se como categoria do conhecimento, que ao longo dos dois últimos milênios, tornou-se fundamental para situar o homem no tempo e no espaço.

2. Contexto de produção e recepção do filme na França

O filme francês *Entre os Muros da Escola* (*Entre les murs / The Class*, França, 2008), dirigido por Laurent Cantet¹⁴, busca refletir sobre conflitos e dilemas educacionais envolvendo professores e alunos. Apesar do enredo que explora histórias de professores que enfrentam desafios para ensinar alunos indisciplinados, rebeldes,

¹⁴ Cineasta francês, que iniciou sua carreira no cinema na década de 80, graduou-se pelo IDHEC (Instituto de Estudos Cinematográficos Avançados) na França, foi assistente de direção, produção e produtor de curta-metragens.

ser bastante conhecido no gênero drama, Cantet reaviva a perspectiva de se narrar esse gênero, não apresentando uma instituição escolar romantizada ou a figura do professor como um redentor, um herói, que individualmente consegue modificar a conduta de alunos. Estes, por sua vez, são retratados a partir dos dilemas vividos por jovens das periferias de uma grande metrópole, assim, sua aproximação com a realidade, revela a expressividade do filme no contexto contemporâneo.

Em salas de exposições na França, alcançou mais de dois milhões de espectadores, foi divulgado por seu diretor em 24 países, obtendo grande alcance de circulação, foi exibido entre maio de 2008 a agosto de 2009 em quarenta e quatro países da Europa, Ásia, América e Oriente médio. Neste período, foi indicado a vários prêmios, entre os quais, ganhou a Palma de Ouro como melhor filme no festival de Cannes¹⁵ em 2008, o prêmio César¹⁶ na categoria melhor adaptação de obra literária para cinema em 2009, além do prêmio Lumières de melhor filme e o prêmio público da TV5 Monde, entre outras premiações (ASSIS, 2009).

O roteiro do filme nasce do livro homônimo, *Entre les murs* (2006), escrito por François Marie Bégaudeau¹⁷ ator, roteirista e professor na vida real, que também interpreta o papel do personagem central da trama, o professor François Marin¹⁸, momento em que desvela suas experiências como professor de adolescentes em uma escola da periferia de Paris.

Em entrevista ao G1, Cantet fala a respeito da escolha do livro de Bégaudeau, e como decidiu que o próprio autor devesse fazer o papel do professor no filme:

¹⁵ Festival internacional de cinema criado por Zay em 1946, na França, considerado um dos mais prestigiados festivais do mundo.

¹⁶ Premiação anual que premia os profissionais do cinema francês, idealizado por Gabin em 1973. Acontece no Teatro do Châtelet, em Paris, França.

¹⁷ Professor, escritor que se aventura pelos gêneros de ficção e drama, poeta, jornalista, artista plástico, roteirista e ator. Escreveu o romance *Entre les Murs* (2006).

¹⁸ Interpretado pelo próprio autor do livro François Marie Bégaudeau, que dá vida ao personagem François Marin.

Cantet - Dois anos antes de ler o livro, eu já havia escrito o primeiro esboço do roteiro, que era ambientado numa escola como a do livro - também “entre muros”, como eu já havia feito no filme “Recursos humanos” [1999] que se passava numa fábrica. Escrevi a história do Souleymane e fui fazer meu filme então mais recente, “Em direção ao sul”. No dia do lançamento fui chamado a um talk show e François também foi chamado para apresentar seu livro. Ele leu algumas páginas e os diálogos tinham a energia que eu queria para o filme. Na noite seguinte li o livro. Dois dias depois a gente se encontrou de novo e eu propus adaptar o livro, não uma adaptação direta, mas fazer uma extensão dele. A gente pegaria o ponto de partida de uma cena que tivesse sido idealizada por mim e veríamos como a sala iria responder. Nunca tentamos copiar as reações dos personagens do livro no filme, mas ver se elas poderiam acontecer de novo ou não. Foi interessante trabalhar assim. Acho até que [Bégaudeau] não teria se interessado em simplesmente reinterpretar aquilo que escreveu (ASSIS, 2009).

Esta particularidade não se limitou a Bégaudeau, a maior parte dos atores do filme, não eram profissionais, mas sim, jovens que emprestaram seus rostos para dar vida aos personagens. O enredo que se passa entre os muros de uma escola, foi considerado por muitos críticos como um documentário, pois para escolher os alunos que atuariam no longa, Cantet e Bégaudeau fizeram uma “espécie” de laboratório em uma escola da periferia, para selecionar estudantes que atuassem interpretando os personagens do livro, e que também acrescentassem nas interpretações suas próprias experiências de vida, o que possibilitou a construção de uma narrativa estruturada em elementos que funde ficção e realidade.

O filme *Entre os Muros da Escola* foi bem recebido por alguns, e não reconhecido por outros, como uma representação da realidade, conforme nos aponta o próprio Laurent Cantet, alguns professores franceses não se vêem conforme a representação presente no filme.

Cantet - (...) alguns professores franceses o viram como um documentário e não reconheceram ali sua própria situação. Ficaram chocados com a imagem que eu passei da escola e do modo como os professores trabalharam. Meu professor não é perfeito, ele comete falhas, não é o mesmo daquele tipo de filme americano sobre escolas em que há sempre um professor inspirado ensinando às crianças como a vida pode ser maravilhosa. O nosso é imperfeito, e acho que essa foi uma das razões pelas quais alguns criticaram (ASSIS, 2009).

Segundo Guerra (2008, p. 32 e 65), cada pessoa dá ao filme um significado próprio, de acordo com seu repertório de informações e sua capacidade de interpretação crítica. Nem sempre as interpretações e as finalidades vão ao encontro da intenção dos produtores, uma vez que, estas narrativas devem ser compreendidas como representações.

Ao investigarmos o contexto histórico social que retrata a escola francesa no final do século XX e limiar do século XXI, observamos uma série de conflitos étnicos e culturais, o que nos possibilita tecer algumas conjecturas entre a realidade e as representações presentes no filme *Entre os Muros da Escola*.

Neste sentido, temas como migração, racismo e desigualdades evidenciados no filme, também são identificados na sociedade, desvelando que o racismo e o preconceito não estão apenas na escola, mas são questões existentes na sociedade francesa. O Estado francês a partir do final do século XIX, começou a receber um grande número de imigrantes provenientes de diversos países, inclusive de suas ex colônias. Fenômeno este, que a partir dos anos 80 do século XX, passou a ser considerado como um problema.

As relações sociais entre aqueles já estabelecidos na sociedade francesa e os grupos dos imigrantes, sobretudo aqueles oriundos do continente africano e América Latina, vivem no país em condições vulneráveis, suscetíveis a violência, preconceitos sociais, trabalhos precarizados, discriminação racial, pobreza e estigmas.

Estas desigualdades, muitas vezes veladas pelo corpo social, constituem-se enquanto marcadores sociais das diferenças e hierarquias presentes na coletividade, também manifestam-se no

interior das instituições, como por exemplo as escolares. Segundo Paes (2017), são nas periferias dos grandes centros, que esses imigrantes que fogem das crises econômicas, políticas e sociais de seus países se concentraram, local onde a maior parte dos conflitos acontecem, nestas regiões os indicadores sociais e econômicos, são significativamente menores que nas demais regiões da cidade.

Outro marcador social destacado nas regiões periféricas é a presença da barreira linguística que gera uma outra preocupação com o problema da comunicação entre os estrangeiros e as normas institucionais que precisam nortear os atendimentos à comunidade. Essas situações são sentidas pelas instituições que têm dificuldades em lidar com as barreiras linguísticas, culturais, fazendo com que muitos desistam da inserção escolar. Situação representada no filme *Entre os Muros da Escola*, que retrata a dificuldade de comunicação entre professor e alunos, que em muitos casos não sabem o significado do repertório das palavras ditas em sala de aula e por isso não se situam no ambiente escolar.

O processo de exclusão no ambiente escolar compreendido por Bourdieu (1975), como Reprodução, se faz presente na ficção e na realidade. O autor decifra a escola como reprodutora dos valores sociais, que naturaliza os marcadores sociais de exclusão e violência simbólica, ao estabelecer uma rígida conduta, não observando as particularidades do aluno portador de baixo capital cultural, que não consegue transitar pelas regras estabelecidas dentro dos muros da instituição, seja para respeitá-las ou reivindicar seus direitos.

Identificar percursos migratórios e as condições de vida que esses sujeitos são submetidos, dizem muito sobre seus comportamentos em sala de aula, pois têm que observar as duas culturas a qual vivenciou e vivencia. As instituições precisam valorizar sempre os conhecimentos de seus educandos, trabalhando sua auto estima, pois estes encontram-se longe seus continentes e por vezes sentem-se deslocados com dificuldades de adaptação e pertencimento.

Outro marcador social distintivo entre a população pobre da cidade, é o racismo, sobretudo para os imigrantes das ex colônias francesas no continente africano, estes são fadados aos piores trabalhos, em atividades que demandam força física, sofrem estigmas como violentos, incivilizados.

Assim, os preceitos de igualdade, fraternidade e liberdade que inauguram a nação francesa contemporânea não são iguais para todos, quando se trata de incorporar a diversidade, assim fica explícito que as oportunidades para os negros não são as mesmas para os brancos ou pelos grupos mais privilegiados. Zioni (2009, p. 260), explicita que essas camadas favorecidas, “preferem os lugares que lhes garantam não só boas condições de moradia, mas também um ambiente social propício em termos de oportunidades para a manutenção do próprio status e garantia para as novas gerações”, e essas questões são refletidas nas escolas.

Temas relativos a problemas centrais em nossa sociedade, como as desigualdades sociais, culturais, raciais, econômicas, presentes nos espaços escolares, para além de relevante, torna-se imprescindível, pois tais questões constituem-se como barreiras de difícil transposição aos alunos, e possui forte ligação com as trajetórias escolares.

3. Representações dos conflitos e desigualdades sociais no longa: Entre os muros da escola

Para pensarmos as questões das desigualdades no interior das instituições escolares é necessário levarmos em conta, as vivências dos educandos fora de seus muros, pois estes já trazem bagagem cultural adquirida fora das instituições de ensino. As escolas devem constituir-se enquanto espaços para se estabelecer laços com a sociedade, e por essa razão, não podem ser pensadas somente no contexto entre seus muros.

Neste sentido, vale observar as traduções que o título do filme recebeu ao redor do mundo, no Brasil Entre os Muros da Escola, na França Entre les murs e EUA The Class, observe que na França e

Estados Unidos, o título não expressa o termo escola, talvez devido por se referir não somente aos muros físicos, mas aos muros/barreiras sociais, culturais e econômicos que desvelam as desigualdades presentes na vida das camadas menos abastadas.

De antemão, torna-se relevante ressaltar que o longa não vem trazer respostas para os problemas existentes na instituição escolar, a narrativa de Laurent Cantet causa inquietação aos espectadores, nos induzindo a um novo olhar para a escola e aos que dela fazem parte. Talvez, um dos elementos que causa identificação do espectador com a trama, seja o perfil da personalidade de François Marin, que se manifesta de forma contraditória. Ao mesmo tempo que se apresenta como um professor compromissado com a educação dos alunos, Marin se envolve em conflitos com estes para impor sua autoridade.

Diferente das narrativas hollywoodianas que constroem uma representação do professor como um herói, que individualmente, através de seu altruísmo transforma a realidade da escola e dos estudantes, François Marin é apresentado como um homem inquieto, portador de dúvidas e inseguranças, que busca respostas sobre o rendimento dos alunos e que questiona o comportamento e condutas dos estudantes durante as aulas. Neste sentido, o personagem é percebido como um anti-herói, portador de humanidade apresenta fraquezas, erros e virtudes, mostrando-se contraditório em suas atitudes.

A representação construída em torno do professor, o demonstra como qualquer outro personagem histórico, repleto de virtudes e defeitos. O professor que busca ensinar a língua francesa aos alunos, compreende a necessidade de seu domínio como meio para superação das barreiras sociais que os alunos enfrentam. Marin, chega a manifestar publicamente sua insatisfação quanto a falta de interesse dos alunos, quanto ao pouco domínio da cultura escrita, chave para apropriar-se da cultura dominante, o que possibilitaria aos educandos transitarem pelas disciplinas escolares e pelo mundo formal do trabalho e cidadania.

Neste sentido, as reflexões de Lahire evidenciam que os alunos portadores de baixo capital cultural, em muitos casos desprovidos do domínio da escrita, e dos valores socialmente impostos pela instituição escolar, não conseguem transitar e prosseguir em seus estudos, ficando nítidos os caminhos que conduzem ao sucesso e ao fracasso escolar (LAHIRE, 1997).

A repercussão do longa foi impactante para aqueles que se veem do outro lado, lidando diariamente com questões conflitantes no interior das instituições escolares, principalmente pelos métodos de ensino e o currículo que não abarcam o repertório cognitivo dos alunos, estes por sua vez, consideram isso como um ataque pessoal, o que dificulta seu trânsito pelo meio acadêmico com segurança, pois nem ao menos conseguem acompanhar o vocábulo utilizado pelo professor.

Na percepção do cineasta, alguns dos educandos não estão dispostos a aceitar os métodos propostos, sentem-se excluídos, marginalizados e acabam levando a situação ao extremo, tornando-se agressivos. As posturas autoritárias impedem o diálogo entre docentes e educandos; no longa *Entre os Muros da Escola*, quando professor pede que Khoumba comece a ler o livro de Francês e a mesma se recusa, ele pergunta porque ela não quer ler? Ela responde que não está com vontade, e ele retruca dizendo: desde quando sua vontade prevalece? Ela diz não ter vontade, e ele fala "e eu com isso"? Ao cabo que a chama de insolente, por não respeitar o desejo da aluna e se sentir afrontado em um ambiente de seu poderio, o que desvela a percepção do profundo desnível cultural entre ambos. Esses embates geram conflitos, fracassos e ausência de estratégias docente para romper com o analfabetismo funcional e o ciclo da expulsão existente na escola que conforme o próprio professor é um episódio frequente naquela instituição.

A inabilidade de construção de um diálogo significativo, pautado pelo respeito, pela escuta em busca da superação dos conflitos impõe uma postura autoritária, amparada nos mecanismos disciplinares como a advertência e expulsão. Neste sentido, conforme apontado por Bourdieu (1975), a escola reproduz

os valores sociais de uma sociedade excludente, que por meio de mecanismos muito sutis, busca docilizar, civilizar aqueles corpos (costumes) disformes.

A escuta tão necessária para superar os conflitos é negligenciada pela escola, que possibilita espaços de fala, mas não possibilita a escuta, o entendimento, o pertencimento, o diálogo franco que garante a igualdade de direitos. A escuta tão necessária para as decisões coletivas, base para a construção do convívio democrático, não é valorizada nem estimulada no sentido de superação dos conflitos, tão importante para o exercício da cidadania.

Para que possamos entender como se dão todas essas diferenças e conflitos, é necessário estarmos atentos e com um olhar sensível a todos esses dilemas, buscando refletir e discutir sobre algumas situações de conflitos no interior das escolas para que outras histórias sejam escritas e/ou contadas.

Para Bourdieu (1975), nas sociedades capitalistas, a escola tem um papel fundamental na reprodução das estruturas de classes, à medida que reproduz as desigualdades presentes no tecido social, prestando-se como uma ferramenta de dominação da burguesia. A partir dessas reflexões, compreendemos que as desigualdades presentes na escola são produzidas a partir de suas ações e práticas, ao produzir códigos de condutas, regras, normas de como os indivíduos devem se portar e corresponder aos estímulos da instituição escolar reproduz os valores e normas socialmente impostos, valendo-se assim, como espaço de dominação e legitimação de desigualdades

A partir das ponderações do autor, percebemos que o capital cultural é a diferenciação de acesso aos bens culturais disponibilizados pela família, potencializado pelo capital social, e essa distribuição desigual justifica as diferentes formas de aprendizagem nas escolas. Para o autor, quem domina bem a língua materna, apropria-se dos conteúdos escolares, as classes menos favorecidas têm o antagonismo por não conseguir se aproximar desses currículos.

A democratização que se têm neste modelo de seleção é segregativa, contribuindo assim para uma crescente desigualdade entre aqueles que são considerados melhores e piores.

“democratização segregativa”: ela ocorre no plano quantitativo (mais alunos com trajetórias escolares mais longas), mas é segregada no sentido de que no nível dos estudos mais prestigiados e socialmente valorizados, as diferenças de frequência e de sucesso escolar crescem em benefício dos estudantes vindos de classes sociais dominantes (SETTON;RATIER, 2016, p. 552).

Essa democratização nas escolas para os ricos aumenta e para os pobres diminui cada vez mais, ela não é igual para todos, é para um público alvo selecionado. Nesse sentido, gera as desigualdades sociais, hierarquizando os indivíduos, inserindo-os em cursos mais ou menos valorizados, e isso reflete no mercado de trabalho diferenciado, sem contar a diferenciação de gênero que desprestigiam as mulheres, que é outra segregação no interior das escolas de acordo com Setton e Ratier (2016).

Considerações Finais

A ideia de uma escola democrática, que busca conduzir os processos formativos de forma igualitária, sem distinção de origem ou quaisquer outros elementos, nos faz refletir como as práticas de ensino manifestam-se em nossa realidade. Pierre Bourdieu (1975) nos traz alguns questionamentos, que procuram desvelar questões que nos parecem alheias. Entre estes, destacamos o mito da meritocracia, que nos induz a pensar que, quem tem inteligência, quem tem o dom, a vontade de progredir e ascender socialmente através da escola, conseguiria construir uma trajetória escolar/profissional bem sucedida.

Segundo o autor, estas barreiras são fortemente influenciadas pelo baixo capital cultural, tais reflexões é possível a partir da compreensão de campo, espaços de conflitos e disputas que

marcam as lutas pelo poder simbólico. Assim, o capital cultural apresenta-se como o acúmulo de conhecimentos educacionais, campo de disputas entre as práticas sociais vigentes que legitimam padrões sociais, estilo de vida, que são disciplinados por meio da violência simbólica. Sendo a escola, a instituição responsável por transmitir o capital cultural de uma geração à outra (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

As narrativas presentes no filme *Entre os Muros da Escola* desvelam o desnível cultural existente na escola e a reprodução social, ou seja, a escola reproduz os valores presentes na sociedade, como o machismo, preconceitos sociais e raciais. No entanto, muitas dessas práticas manifestam-se de forma velada, cifrada aos agentes que participam desse processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, os currículos apresentam-se como campo de disputa e poder simbólico, pois seleciona e legitima os conhecimentos que a sociedade dominante considera essencial nas instituições escolares.

A cultura dominante passa a determinar o que seria erudito ou popular, belo e feio formando “habitus”, os padrões socialmente aceitos. Neste campo de disputa, os alunos das camadas populares não têm acesso ao capital cultural herdados de suas famílias, o que teria grande influência para o sucesso e/ou o fracasso escolar, como estas desconstruem reflexões centradas na perspectiva de meritocracia que orientam diversas análises sobre as práticas docentes.

No longa *Entre os Muros da Escola* pudemos constatar que as relações estabelecidas entre o professor François e seus alunos é permeada por conflitos, que eram acirrados quando se buscava prevalecer a autoridade docente em sala de aula, através de uma postura autoritária. Segundo Elias e Scotson (2000, p.33) “A superioridade de poder confere vantagens a quem a possui”. Até mesmo a linguagem utilizada pelos preceptores não facilitava a compreensão dos educandos que não tiveram acesso ao repertório de palavras difíceis e complicadas de se entender, pois não lhes eram familiares quanto para o professor.

Pensando nessas perspectivas “os indivíduos “superiores” portadores de amplo capital cultural, podem fazer com que os grupos desprovidos, destes valores, sintam-se carentes de virtudes, julgando-se humanamente inferiores, desprovidos dessas habilidades pessoais, seriam poucos os sujeitos que conseguiriam escapar do fracasso, ao qual estão de certa forma “predestinados” (ELIAS e SCOTSON, 2000). Deste modo, comportamentos retraídos ou agressivos que chegam a concretizar-se em atos de violência, em muitos casos, reproduzem o que vivem fora da escola, reproduzindo no interior das instituições escolares as situações de insucesso escolar (LAHIRE, 1997).

Assim, a escola compreendida como uma instituição conservadora, que por meio dos métodos, conteúdos e técnicas de ensino e avaliação, reproduz os valores socialmente instituídos, que podem ser perceptíveis ao ignorar as desigualdades culturais e sociais entre os educandos, tratando-os, como iguais, o que garantiria a continuidade dos privilégios das classes dominantes. Dessa forma, os sujeitos providos dos padrões culturais vigentes, vulgarmente identificados como nascidos na “cultura de berço”, conseguem transitar bem pelas regras e conhecimentos que regem as instituições de ensino.

Aos olhares despercebidos, as trajetórias escolares de sucesso destes sujeitos passam a ser compreendidas como uma competência natural, a negligência de dirigentes e docentes ao negar os abismos culturais e econômicos existentes no espaço escolar, legitimam a reprodução de violências simbólicas e processos de exclusão, ao privilegiar os grupos portadores de maior capital cultural no interior das instituições escolares. Estes conceitos nos ajudam a lançar outros olhares sobre a diversidade, exclusão e conflitos nas trajetórias de sucesso e fracasso no ambiente escolar.

Através dos levantamentos bibliográficos, pudemos perceber que aqui no Brasil, à receptividade do filme foi positiva servindo para o professor como um modo de avaliar suas práticas como educador. Porém não é de se negar que ainda há muito a se avançar

para que à escola seja um ambiente democrático onde o educando possa exprimir sua identidade, não tendo à figura do professor como autoridade.

Referências

ALVES, Edson Ferreira. Diálogos com Pierre Bourdieu e Passeron sobre o Sistema de Ensino e Suas (Im)Possibilidades. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.21/22, n.42/44 p.121-137, 2015/2016.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ALMEIDA, Fabiana Almeida de; MIRANDA, Sonia Regina. **Memória e História em livros didáticos de História**: PNLD em perspectiva. *Educar em Revista*, Curitiba, 2012.

ASSIS, Diego. **Francês 'Entre os Muros da Escola' aproxima salas de aula de todo o mundo**, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Cinema/0,,MUL1039085-7086,00-FRANCES+ENTRE+OS+MUROS+DA+ESCOLA+APROXIMA+SALAS+DE+AULA+DE+TODO+O+MUNDO.html> Acessado em: 01 de novembro de 2019, as 18:53.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática; 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria de sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves. 1975.

Filme: *Entre os Muros da Escola*. (Entre Les Murs). Gênero: Drama, Duração: 2h 08min, Diretor: Laurent Cantet. França, 2008.

GUERRA, Fabiana de Paula. **Luta armada em foco** : a guerrilha do Araguaia nas telas do cinema. Programa de Pós-Graduação em História. Uberlândia, 2008.

MACHADO, Maria Clara Tomaz. **Entre ficção e realidade: a história dos anônimos sociais de gramacho/Rj**, MACHADO, Maria Clara Tomaz e KATRIB, Cairo Mohamad Ibrahim. **História e Documentário: artes de fazer, narrativas fílmicas e linguagens imagéticas**. São Paulo: Edições Verona, 2015.

MEIRELLES, William Reis. **O Cinema como fonte para o estudo da história**. Hist. ensino, Londrina, 1997.

MIGUEL, Neliane Maria Ferreira. **Do “Milagre” à “Abertura”:** aspectos do regime militar revisitados através de uma análise do filme **Pra frente Brasil**. Programa de Pós- Graduação em História. Uberlândia, 2007.

MORETTIN, Eduardo Victorio. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. História: **Questões e debates**, editora UFPR, Curitiba, 2003.

NÓVOA, **Apologia da relação cinema-história, propaganda**. Madrid: Complutense, 1995.

PAES, Paula de Souza. Imigração e identidade nacional francesa: **conflitualidades na esfera pública**. **Mosaico - Vol. 8 - Núm. 13 - 2017**.

PENAFRIA, Manuela. **Análise de filmes - conceitos e metodologia (s)**. VI congresso SOPCOM, 2009.

QUINSANI, Rafael Hansen. **O cinema visto pela história: notas sobre o desenvolvimento de um campo**. Café história, 2017.

SETTON, Maria da Graça Jacintho; RATIER, Rodrigo Pelegrini. A escola republicana francesa frente às exigências da lógica econômica: qual democracia? Entrevista com André D. Robert. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 539-556, abr./jun. 2016.

ZIONI, Fabiola. A questão social na França contemporânea: uma experiência de pesquisa. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.** v.19 n.2 São Paulo, Ago. 2009.

INCONGRUÊNCIAS ENTRE A ATUAL PNA, BNCC E PESQUISAS NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Amanda de Andrade Costa
Suzana Lopes de Albuquerque

Introdução

A Secretaria de Alfabetização (SeAlf) do Ministério da Educação tem silenciado pesquisas científicas realizadas no âmbito das universidades brasileiras em diferentes níveis de formação de professores a partir da imposição da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Este artigo objetiva analisar as incongruências com a proposta de alfabetização que a atual pasta lançou em forma dessa PNA com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Política Nacional de Alfabetização foi criada no ano de 2019 apresentando seus impactos já no início de 2020 através de propagandas midiáticas de programas como Tempo de aprender (2020), Literacia familiar (2019), dentre outros que se fundamentam nessa política. A PNA apresenta muitas características marcantes, destacando-se rigorosa e repetidamente o processo de alfabetização norteado por ciências cognitivas advindas de um contexto internacional, a restrição do processo ao uso metodológico do método fônico, a literacia e, inclusive, a familiar substituindo o termo letramento, além da promessa de alterar os resultados negativos que comparecem às estatísticas que o documento apresenta sobre o contexto do processo de alfabetização no país.

O objetivo desse escrito é apresentar as incongruências dessa política com a proposta de alfabetização e letramento que comparece na Base Nacional Comum Curricular (2018), buscando apresentar que tais incongruências implicam em diferentes concepções de sujeito, homem e sociedade, vislumbrando diferentes projetos de formação desses sujeitos.

1. A proposta de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização (PNA/SeAlf/2019)

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi imposta pelo Ministério da Educação (MEC) através da recém-criada Secretaria da Alfabetização (SeAlf) e não obteve nenhuma consulta de caráter público para que os professores pudessem opinar sobre a sua formulação. Morais (2019) justifica o termo imposição e o caráter antidemocrático da PNA pela ausência de discussão como os pesquisadores brasileiros da área.

O documento da PNA inicia pontuando as dificuldades e os inadequados resultados sobre os níveis de leitura, escrita e sobre a matemática no Brasil. A discussão sobre a composição do documento e as finalidades de sua criação pautam-se nas dificuldades existentes no processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, comparecendo através de estatísticas aos resultados negativos sobre o nível de leitura e escrita dos alunos através de dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A PNA apresenta os dados da ANA, retirados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); estando 54,73% dos alunos com níveis insuficientes de leitura, 33,95% dos alunos com níveis insuficientes de escrita, e 54,46% dos alunos em níveis insuficientes de matemática (BRASIL, 2019).

A saída para tais práticas defasadas no ensino da leitura e escrita na PNA estão fundamentadas na tentativa de prescrição de um método sob a base fônica.

Ao assumir uma postura prescritiva de parâmetros a serem seguidos, a PNA fundamenta-se em evidências científicas adotando como solução para o mal do analfabetismo a utilização do método fônico como metodologia de ensino. Ao anunciar uma novidade fundamentada em evidências científicas, a PNA revela a falta de conhecimento histórico sobre a introdução da matriz fônica

no Brasil ainda no império¹⁹ brasileiro, deixando explícito o interesse político empresarial na área.

A tentativa de imposição de “pensamento único”, por meio do método fônico/instrução fônica e correspondente conceito rudimentar de alfabetização, sintetiza interesses de integrantes de segmentos educacionais e empresariais representados, dentre outros, pelo “painel de especialistas” da CONABE, e atrelados aos interesses políticos, ideológicos e econômicos do governo federal, a exemplo da defesa da “escola sem partido”, do ensino domiciliar, das escolas cívico-militares, dos ataques grosseiros e beligerantes às universidades públicas e da imposição da “reforma da previdência” e da “reforma trabalhista” (MORTATTI, 2019, p.29).

Como observa-se no desdobramento da PNA na operacionalização do programa Tempo de Aprender (2020), utiliza-se, como recursos avaliativos do nível de leitura dos alunos, a leitura em voz alta, observando a leitura oral, como uma habilidade marcando a velocidade e precisão dessa leitura. A redução do processo de alfabetização a essa forma avaliativa é considerada mecânica por desconsiderar todo o processo de alfabetização na perspectiva do letramento e de leitura como prática social, segundo a ABALF e pesquisas científicas brasileiras que, desde a década de 60, têm atribuído a função social, psicológica, cultural, política, dentre outras, imbuídas no ato de aprender a ler e escrever.

Ao defender que as políticas públicas para a alfabetização no Brasil não seguem os parâmetros estabelecidos em evidências científicas, a PNA recorre aos estudos das ciências cognitivas, fixando sua proposta metodológica nos

[...] processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e de escrita e procura responder a perguntas fundamentais: ‘Como funciona o

¹⁹ Ver ALBUQUERQUE (2019)

cérebro de quem está aprendendo a ler? Algo nele muda? Como aprendemos a ler? (DEHAENE, 2011; SARGIANI; MALUF, 2018 *apud* BRASIL, 2019, p. 20).

Ao focar na dimensão biológica com um viés da psicologização do processo de alfabetização, a PNA desconsidera as outras nuances que compõem o ato de aprender a ler e escrever. Morais (2019) discorre sobre tal reducionismo, afirmando que

[...] essa falaciosa acusação nos parece um artifício autoritário, com um evidente interesse de calar quem pensa e pesquisa de modo diferente daquele idolatrado pelos psicólogos cognitivos e neurocientistas que apoiaram e ajudaram a “costurar” essa PNA, apresentada como a única que, supostamente, seria “baseada em evidências científicas” (p.71).

Em uma nota de posicionamento da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF)²⁰, direcionada ao programa Tempo de Aprender - que está fundamentado na PNA - é denunciada a desconsideração com o trabalho e estudos de pesquisadores na área da alfabetização no Brasil, haja visto que aderiram às teorias científicas cognitivas propostas por autores estrangeiros, sem abertura ao diálogo com pesquisadores e professores conhecedores da realidade das escolas públicas nacionais, que possuem uma formação acadêmica voltada para o assunto e longa carreira de experiências na alfabetização.

Além disso, encontra-se uma crítica à restrição metodológica do processo de alfabetização pois além de restringir conceitualmente o ato de aprender a ler e escrever a um processo tecnicista de utilização de algum método, ainda prescreve o método fônico como a panaceia para todos os males que englobam a alfabetização. Reduzir o processo de alfabetização a uma marcha sintética de método fônico é desconsiderar todas essas nuances que

Fonte: http://abalf.org.br/?page_id=69

envolvem a formação de um sujeito completo e que reitera o perigo de uma prática mecanicista esvaída de uma função social.

A PNA substitui a proposta de letramento que vislumbra o uso social da língua, como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p.47) e adota o termo literacia como

conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento (BRASIL, 2019, p. 21).

Não se trata de uma simples substituição de termos. O conceito de letramento, com uma prática de alfabetização focada no uso social da leitura e escrita, cede lugar à literacia, voltada para as habilidades, para a produtividade, gerando novos conhecimentos, porém, sem compromisso com uma formação social dentro da perspectiva de produção de conhecimentos.

Com isso, a PNA impõe uma proposta de alfabetização desvinculada do letramento, como se fosse possível. A PNA prioriza um método de ensino fônico sem a abertura para as práticas de letramento desconsiderando as interações dos sujeitos com a cultura escrita em contextos específicos escolares e extraescolares, como afirma Bunzen (2019):

Não é possível mais conceber um processo de escolarização em massa no século XXI que planeje suas ações pedagógicas negligenciando o uso da escrita nos contextos heterogêneos, interculturais e complexos os quais envolvem várias crianças, suas redes familiares e comunidades. Desta forma, o estudo sobre as diversas práticas de letramento e das interações dos sujeitos com a cultura escrita em contextos específicos escolares e extraescolares

auxiliam as alfabetizadoras, ampliando tais práticas e promovendo eventos de letramento significativos (p. 46).

Diante da afirmação de Bunzen (2019), pode-se perceber de uma maneira mais rigorosa o motivo da PNA não trazer a discussão do letramento: sua opção pelo viés tecnicista da adoção de uma única via metodológica excluindo as demais nuances que compõem o processo de alfabetização. A exclusão do letramento parte importante no processo de formação social do indivíduo, reafirma com todas as letras as intenções dos autores do documento.

A PNA foi escrita por uma equipe que possui formação acadêmica e atuação na área, sendo treze especialistas de Psicologia, dois na área de Linguística, e cinco na Educação. Segundo Maciel (2019), de vinte e um colaboradores, treze são brasileiros, sendo apenas um da área da educação com formação em Pedagogia. Os autores da PNA estão ligados diretamente ao governo e a interesses que há muito tempo já existiam na discussão sobre o processo de alfabetização no Brasil, como aderir ao método fônico, que estava nos assuntos comentados desde o ano de 2003, segundo Moraes (2019).

Torna-se imprescindível refletir sobre a forma simplista que o documento apresenta caminhos metodológicos para a melhoria do rendimento dos alunos na alfabetização, como se fosse uma solução prática e muito revolucionária, problematizando as intenções motivadoras dessa concepção de educação tecnicista que comparece no documento.

Ao colocar um ponto final nesse texto, lembramos aos colegas docentes de IES que apoiaram e apoiam a PNA que o governo que quer impor aquela proposta é o mesmo que avança na privatização de universidades, que tem destruído os investimentos em ciência e tecnologia e que defende a militarização das escolas como salvação da educação brasileira (MORAIS, 2019, p.74).

Dessa forma, é necessário problematizar as intenções motivadoras dessa política, que escancara a falta de diálogo com a educação brasileira pública, com os professores, pesquisadores e com as produções locais acerca da temática da alfabetização, desvalorizando, inclusive os saberes e experiências de quem conhece e sabe das dificuldades existentes nos chãos das salas de aulas por todo o país.

2. A proposta de alfabetização e letramento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018)

A criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, art.26).

Em 2015 surgiu a primeira versão da BNCC e foi disponibilizada pelo Ministério de Educação (MEC) para consulta pública, com a finalidade de ouvir a opinião da sociedade em geral sobre sua formulação para posterior implantação no ano de 2018. A intenção de criar uma base comum para todo país era padronizar o ensino, principalmente no que diz respeito à organização e estrutura. A BNCC foi dividida entre habilidades e competências, dentro de cada área de ensino: linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática.

Frade (2020) afirma que desde a abertura para as consultas públicas sobre o documento, a parte que se refere à alfabetização e língua portuguesa foram as áreas que mais receberam comentários entre setembro de 2015 e março de 2016. A BNCC explicita novas regras para a alfabetização, que deve ser o foco dos dois primeiros

anos do Ensino Fundamental, para que “os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento” (BRASIL, 2018, p. 59).

A BNCC visa à conclusão do processo da alfabetização em apenas dois anos no ensino fundamental- anos iniciais, sendo o terceiro ano reservado exclusivamente para aprender a ortografia da língua portuguesa escrita. Uma interpretação inequívoca sobre a restrição do tempo para alfabetização somente nos dois primeiros anos do ensino fundamental é problemática à medida que se busca impor o tempo de aprendizado de cada aluno e se enxergam as crianças como sujeitos sem nenhum aprendizado prévio, desconsiderando também todas as pesquisas feitas por autores que avançaram nas didáticas metodológicas.

Segundo Teixeira e Martins (2017), “é necessário um olhar mais atento sobre as mudanças relacionadas à alfabetização, para que não a torne uma etapa acelerada por interesses que não condizem com os contextos das escolas e com as possibilidades de aprendizagem das crianças” (TEIXEIRA; MARTINS, 2017, p. 6).

Outrossim, tem a insistência no viés de habilidades do aluno, característica rigorosa que está presente ao longo do conceito e parâmetros sobre a alfabetização e língua portuguesa. Para a BNCC, alfabetizar é:

[...] trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito (BRASIL, 2020, p. 90).

A BNCC traz essa definição de alfabetização sob o prisma da capacidade da criança de codificar ou decodificar os sons da língua

em material gráfico, restringindo o processo à capacidade de relacionar grafemas e fonemas, excluindo todas as outras características que marcam todo o contexto e que refletem diretamente na qualidade de educação e formação dos sujeitos.

Segundo Soares (2003), ensinar a ler e a escrever extrapola as relações entre fonemas e grafemas, pois envolve o uso social dessa escrita a partir de práticas de letramento. O termo letramento aparece no texto preliminar da BNCC (2018).

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2018, p. 59).

A intenção de padronizar o ensino em todo o país, igualando escolas públicas e privadas gera muitas críticas entre os autores brasileiros, como Frade, Mortatti, Moraes, dentre outros. Ao ter a assinatura do documento somente com o nome “autores”, por exemplo, ressoa a crítica sobre quem escreveu tal documento, além das confusões conceituais sobre o processo de alfabetização.

[...] Hoje, o que se tem atuante na alfabetização escolar brasileira e o que se reitera na BNCC não é a teoria construtivista, em si, o que já seria um equívoco (teórico e político). O que há são as apropriações baseadas nessa teoria, que resultam, também, de sua sobreposição à tradição pedagógica acumulada e transmitida pela experiência de formação e atuação profissional dos que as executam (mas não podem planejar-las nem avaliá-las) (MORTATTI, 2015, p. 200).

Apesar de trazer a questão do letramento, a BNCC apresenta sua composição focada nas competências e habilidades do aluno, com a possibilidade, dentro de uma leitura equivocada, de oferecer uma educação prática e tecnicista.

3. Incongruências nas concepções teóricas e metodológicas na PNA e BNCC acerca do processo de alfabetização

Os documentos norteadores para a educação explicitam projetos de formação humana. A PNA explicita seu viés tecnicista ao desconsiderar uma preocupação com as práticas e usos sociais da língua, ao retomar um caminho metodológico da marcha sintética e fonética e excluir a proposta de letramento e de pesquisas de professores e pesquisadores brasileiros vinculados ao processo de alfabetização.

Mas há divergências, no sentido de os proponentes da PNA terem sido ainda mais autoritários, impondo o método fônico, querendo varrer da história recente da alfabetização brasileira o letramento, o cuidado de alfabetizar ao mesmo tempo em que se ampliam as práticas de leitura e escrita. Os preconceitos descabidos com o construtivismo e com o letramento, ao lado da sectária visão de que só estudos experimentais podem dizer como devemos alfabetizar, são obra dos autores da PNA que, como já dissemos, adotavam esse discurso desde 2003 (MORAIS, 2019, p. 67).

Várias perguntas são lançadas: como o documento poderia citar novas formas de alfabetizar uma criança, desvalorizando todas as conquistas de cunho intelectual do processo que já existe? Ainda, sem a presença de professores alfabetizadores, sem os autores brasileiros que pesquisam e atuam na área com muitos anos de experiência, conhecendo as dificuldades que os professores brasileiros enfrentam na sala de aula?

Com a exclusão da opinião dos professores alfabetizadores, Moraes (2019) afirma:

Ela, a PNA, não quer que o professor seja um agente pensante, que decide sobre como alfabetizar seus alunos, buscando ajustar-se às necessidades e interesses de cada menino e de cada menina. Portanto, despreza, completamente, os saberes profissionais e experiências dos alfabetizadores (MORAIS, 2019, p.74).

O objetivo de discutir sobre ambos os documentos perpassa a necessidade de desconstruir um desejo de desqualificar ainda mais a educação pública, aumentando os níveis de desigualdades educacionais entre ela e a educação privada, mesmo que seja imperceptível essa leitura ou tente passar despercebidos pelo público que não tem tanto conhecimento sobre a opção política adotada de desmonte do sistema público.

A PNA não traz tantas inovações como a propaganda do MEC divulga na rede aberta de televisão. Já no início do documento, apresenta-se a razão da criação da política ter sido criada: números baixos sobre os estudantes que sabem ler e escrever. Em nenhum momento, a PNA problematiza as razões de esse número ser consideravelmente negativo, evocando questões como as desigualdades sociais existentes, as condições precárias das escolas públicas, escassos investimentos, dentre outras. Ao tentar impor sua política, ignora essas dificuldades para uma efetivação do processo de alfabetização.

Diante da adoção desse método, podemos visualizar um viés político, que fica implícito dentro do contexto, segundo Mortatti (2019) essa imposição é exigida por interesses políticos, ideológicos e econômicos do governo federal. Segundo a autora a adoção deste método está relacionada com a ideia de que ele é novo, e por isso seria válido seu uso, porém a intenção é ocultar os motivos reais culpados pelas falhas no processo de alfabetização, conectados com os fatores educacionais, sociais, econômicos, políticos, responsáveis pelas desigualdades sociais.

Assim, ainda de acordo com a autora, o método fônico foi adotado com a falsa premissa de que é uma solução nova e científica para os problemas atuais no Brasil, porém existem pesquisas científicas que comprovam que ele não é novo na história da alfabetização no país.

Sendo assim, os conceitos do método fônico apresentados na PNA não favorecem o processo de letramento discutido no documento. A exclusão do termo letramento da PNA nos permite enxergar uma intenção que pode estar implícita: a formação técnica

dos sujeitos. Essa forma de conceber o processo formativo dos estudantes está vinculada diretamente aos autores da PNA, que em sua maioria é composta por grandes empresários (MORAIS, 2019).

Bunzen (2019) considera bastante desrespeitosa e impositiva a eliminação do conceito de letramento da PNA e suas diversas implicações para o campo da alfabetização.

Se na BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental, a palavra é utilizada 48 vezes; na PNA, a palavra nem é mencionada. Existe um total apagamento do conceito e de seus desdobramentos, diferenciando-se fortemente da BNCC que mobiliza conceitos mais contemporâneos como “novos letramentos” ou “multiletramentos”. Tal silenciamento não é neutro e, certamente, faz parte de uma estratégia discursiva maior de apagamento de mais um campo do conhecimento e de discussões sobre alfabetização no Brasil. Pela grande influência que tais estudos tiveram no Brasil nos últimos trinta anos e por ser um conceito guarda-chuva de várias políticas do próprio Ministério da Educação nos últimos vinte anos (pensando aqui desde a publicação dos PCNs até a BNCC), faz-se necessário pensar o porquê do arquivamento de tais discursos e implicações pedagógicas (BUNZEN, 2019, p.46 e 47).

A PNA desconsidera as diferenças que existem dentro de uma sala de aula e a heterogeneidade nos contextos familiares, sociais, culturais e econômicos, dentre outros, eliminando o letramento do processo de alfabetização. No lugar de letramento, temos o conceito de literacia, conforme afirma Bunzen (2019):

No lugar do conceito de “letramento”, o documento da PNA procura ‘inovar’ com a importação europeia de um outro termo, comum em alguns documentos curriculares em Portugal: “literacia”. Tal provocação parece-me uma estratégia bastante inadequada, pois pressupõe introduzir no discurso oficial pedagógico um conceito não utilizado no Brasil como se fosse uma “novidade” ou um “termo mais neutro ou técnico” para se referir aos usos da escrita. Há uma tentativa clara de afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores (tais como o Pró-Letramento ou PNAIC), operando ainda com uma

retórica infeliz de “internacionalizar” a discussão. Como alguns documentos curriculares portugueses, a PNA opta por usar “literacia”, mas não explicita as tensões, incoerências e reduções que perpassam tal processo de apropriação curricular. A palavra “literacia” é mencionada 73 vezes no documento (BUNZEN, 2019, p.47).

A PNA é criada com intenção de alterar o quadro de resultados negativos da alfabetização, mas como vimos sobre a eliminação do letramento, ela não demonstra preocupação com oferecer condições de acesso ao mundo da escrita a todos, através das práticas do letramento. Segundo Morais (2019),

Ao lado do pobre viés teórico que não incorpora uma análise dos textos escritos como gêneros textuais, a que já fizemos menção, o texto da PNA também não atenta para a importância fundamental de ampliar as práticas de letramento e as reflexões sobre os usos dos textos e suportes desde a Educação Infantil como uma medida de democratização do acesso ao mundo da escrita. O caderno da PNA nunca leva em conta o fato de que a introdução precoce de práticas letradas, na escola, num país em que o acesso ao mundo da escrita é tão desigualmente assegurado, é uma opção política por democratização, por redução de desigualdades, que só faz bem para os meninos e para as meninas que frequentam nossas redes públicas (MORAIS, 2019, p.70).

Sendo assim, de um lado, a PNA prioriza uma formação totalmente técnica para os alunos, partindo do pressuposto que somente sabendo ler, os resultados avançariam positivamente. De outro, impõe um documento com nenhuma opinião de um dos protagonistas da sala de aula: o professor. Percebemos um caráter totalmente autoritário e antidemocrático, características que compõe o governo atual responsável pela imposição deste documento. Segundo Morais (2019):

Ela, a PNA, não quer que o professor seja um agente pensante, que decide sobre como alfabetizar seus alunos, buscando ajustar-se às necessidades e interesses de cada menino e de cada menina. Portanto,

desrespeita, completamente, os saberes profissionais e experiências dos alfabetizadores. Quanto às crianças, os pacotes vendidos pelos mercadores de métodos fônicos tratam a todas de maneira homogeneizante, desconsiderando a diversidade de níveis de conhecimento que os aprendizes, necessariamente, apresentam e vão continuar apresentando (MORAIS, 2019, p.74).

A elaboração da BNCC iniciou-se em 2015 e teve abertura para a consulta pública, sendo implantada em 2018, consistindo em uma tentativa de padronização do currículo a ser aplicado, no âmbito das escolas públicas e privadas de diferentes regiões brasileiras. Dentre inúmeras críticas recebidas como essa tentativa de engessamento das práticas escolares, Teixeira e Martins (2017) criticam a defesa das ideias de habilidades e competências que comparecem no documento visando uma formação individual restritiva para o mercado de trabalho e não para a formação social.

A BNCC não traz imposições sobre métodos de alfabetização, não elimina o letramento do processo de alfabetização e impõe a alfabetização completa dos estudantes em 2 anos do ensino fundamental-anos iniciais.

Na primeira versão lançada para opinião pública em 2015, Gontijo (2015) comenta sobre a ausência do caráter político da alfabetização no texto preliminar da BNCC. A preocupação primordial era com a instrumentalização técnica dos sujeitos para atenderem as demandas sociais e profissionais exigidas pela sociedade.

A BNCC ainda tem sua base voltada para a aprendizagem do aluno, e não se comenta nada a respeito do ensino. Gontijo (2015) nos diz:

É interessante notar que a BNCC propõe objetivos de aprendizagem para cada um dos componentes curriculares que integram as áreas. No que diz respeito à ênfase na aprendizagem, que pode ser inferida dessa denominação, entendemos que é difícil pensar em alcance de objetivos de aprendizagem separados do ensino. A aprendizagem

não é algo que se desenvolve sem o concurso de uma mediação qualificada por parte dos docentes (GONTIJO, 2015, p.188).

Com a implantação da BNCC em 2018, temos as intenções dele explícitas de forma mais clara, segundo Teixeira e Martins (2017):

Com a homologação, o documento anseia “padronizar” o ensino em todo o país. Com isso há a necessidade de reorganização dos currículos escolares em todo o Brasil. Os principais aspectos que o documento dispõe para que os seus objetivos sejam alcançados referem-se às Competências, Habilidades e Direitos de Aprendizagem. Entretanto Marsiglia et al (2017) argumenta que ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento apresenta uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a conseqüente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível” (TEIXEIRA; MARTINS,2017, p. 3 e 4.)

Sendo assim, é perceptível o caráter também tecnicista da BNCC, focando mais em habilidades e competências do que na formação social dos indivíduos. Segundo Bortolanza, Goulart e Cabral (2018)

Nesse cenário neoliberal, em que tudo se transforma em lucro e mercadoria, a concepção de currículo na BNCC apresenta uma visão estreita e tecnicista trazendo os conhecimentos fragmentados sob a aparência de uma suposta neutralidade” (p. 962).

A BNCC prioriza uma formação restritiva do processo de alfabetização, porém apresenta a proposta do letramento na formação social dos sujeitos. O comparecimento do termo

letramento é uma esperança de possibilidades para uma formação social que leva em consideração vivências, culturas e saberes que circulam no cotidiano dos estudantes.

A BNCC apresenta a questão da alfabetização sem uma definição de um método específico de alfabetização, adicionando a essa discussão o conceito de letramento, estando voltada ao uso social da leitura e escrita. No seu contexto, também são consideradas as variações linguísticas regionais/nacionais na questão da alfabetização, visto que reflete diretamente na formação social daquele estudante.

Sendo assim, por mais que exista um caráter tecnicista na BNCC, priorizando habilidades e competências, segundo Gontijo (2015), a importância que o documento frisa sobre o respeito e relevância aos contextos culturais dos alunos permite uma formação além dos parâmetros técnicos. Ao apresentar a definição de letramento, a BNCC possibilita o debate sobre a formação social dos sujeitos, em uma perspectiva mais ampla do letramento.

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. Ocorre que essas relações não são tão simples quanto as cartilhas ou livros de alfabetização fazem parecer. Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos

desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons (BRASIL, 2018, p. 90).

A leitura é tomada na BNCC em um sentido mais amplo, não restrito ao caráter do texto escrito, mas associado a “imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2018, p.72); urge que tal concepção esteja atrelada no processo de alfabetização e que sua concepção e metodologia não fiquem restritas às relações grafemas-fonemas.

Considerações Finais

Ao analisar sobre a concepção de alfabetização que comparece aos documentos da PNA e da BNCC, observam-se incongruências. A PNA anula a questão do letramento no processo de alfabetização e adota o simplismo de tentar padronizar a questão metodológica da adoção do método fônico como saída para o mal do analfabetismo.

Com essa política, observa-se um retorno ao cenário brasileiro a partir da postura da Secretaria de Alfabetização/MEC que, após 160 anos, tem retornado o discurso simplista de adotar um método prescritivo como saída para o mal do analfabetismo do país, mostrando as continuidades de um processo histórico visto sob o prisma da longa duração.

Apesar de haver a possibilidade de letramento na BNCC, observa-se um simplismo na concepção de alfabetização ao vincular à questão das competências e habilidades de associação entre grafemas e fonemas.

Mais do que nunca, é imprescindível abordar as políticas públicas para a alfabetização em um momento histórico de tentativas de redução de seu caráter social para querelas de disputas metodológicas.

Referências

ABALF. **Posicionamento da ABAlf frente ao Programa de Alfabetização "Tempo de Aprender"**. Universidade do Estado de Santa Catarina: Florianópolis, 2020.

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. **Métodos de ensino de leitura no Império brasileiro**: Antônio Feliciano de Castilho e Joseph Jacotot. 2019. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, USP, 2019.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. CABRAL, Giovanna Rodrigues. **Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular**: concepções e desafios. Ensino Em Re -Vista, Uberlândia, MG, v.25, n. Especial, p. 958-983, 2018.

BOTO, Carlota; ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. Entre idas e vindas: vicissitudes do método Castilho no Brasil do século XIX. **História da educação** (on-line). Porto Alegre, v.22 n.56, set.-dez. 2018. p. 16-37.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, 2018, p.1-113.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. MEC, Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo de Aprender**. Formação continuada em práticas de alfabetização. Secretaria da Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2020.

BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de “literacia na política nacional de alfabetização (PNA,2019). **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, 2019.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do Alfabetizador**. 2ª ed. São Paulo: Ática S.A., 1995. 95p

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Palavra aberta- BNCC e a alfabetização em duas versões**: concepções e desafios. Educação

em Revista, Belo Horizonte, Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional, v.36, 2020.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. ANTUNES, Janaína Silva Costa. Diálogos com o plano nacional de alfabetização (2019): contrapalavras. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf** Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 32-38, 2019.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez. 2015.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a política nacional de alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial) p. 76-85, 2019.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil? **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 58-59, 2019.

MENDONÇA, Onaide Schwarts. **O percurso histórico dos métodos de alfabetização**. Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação UNESP/ Presidente Prudente, 2011.

MONTEIRO, Sara Mourão. A concepção de alfabetização na política nacional de alfabetização/MEC/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 39-43, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (política nacional de alfabetização) imposta pelo mec através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v.1, n. 10 (Edição Especial), p. 66-75, 2019.

MORTATTI, M. R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil,2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, 2019.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de

Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006.

MORTATTI, M. R. L. Essa base nacional comum curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, p. 191-205, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Revista Brasileira de Educação*, 2003.

TEIXEIRA, Zildiane Souza. MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva. **Base nacional comum curricular (BNCC) e o processo de alfabetização e letramento da criança**: impactos para a escola de ensino fundamental em Parintins, AM. Fortaleza – CE: VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2019.

CONCEPÇÕES DE ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DIANTE DA PEDAGOGIA FREIREANA

Vanessa Carneiro Leite
Márlon Herbert Flora Barbosa Soares

Apresentação

O Ensino de Química pode se constituir em um simples processo de adestramento ou pode levar à formação de cidadãos responsáveis que pensam o mundo e o transformam, para isso a formação inicial de professores deve envolver a reflexão e a conscientização segundo os pressupostos de Paulo Freire. O estudo busca refletir sobre as concepções e resistências de estagiários do curso de Licenciatura em Química frente à proposta de problematização de Paulo Freire. A pesquisa foi qualitativa, envolvendo entrevistas semiestruturadas com 17 estagiários da Licenciatura em Química. A partir da interação entre o estagiário e a escola, os resultados indicaram que os estagiários apresentaram a concepção bancária de educação, devendo ser trabalhada de forma a refletirem sobre a práxis. E com isso, superar as resistências de questionar, criticar e buscar, uma visão mais ampla de ação/reflexão para a construção de possibilidades de ensino que supere o equívoco da transmissão de conhecimento.

Introdução

Os cursos de licenciatura possuem como maior desafio a formação de educadores capazes de atuar de forma consciente, reflexiva e formadora na educação básica. Professores que exerçam com autonomia a sua prática pedagógica, no sentido de potencializar as habilidades naturais de seus alunos e criar tantas outras importantes para a sua inserção social, compreensão científica

e cultural. Nesse sentido, vários assuntos sobre a formação do professor vêm preocupando pesquisadores e levando a um aumento do número de trabalhos e artigos de revistas especializadas, livros, trocas de experiências, dissertações e teses acadêmicas (SILVA; SCHNETZELER, 2008; NUNES, 2001; LIMA, 2011).

Como componente integrante na formação crítica de educadores, o estágio supervisionado se apresenta como uma etapa importante na construção de saberes teórico-práticos. Esse espaço permite uma aproximação entre a universidade e a escola, configurando um momento de intensa troca e contribuições que caminham para a práxis pedagógica.

A renovação, inovação ou mudanças na educação não são pensadas sem levar em consideração a preocupação pela qualidade da formação de professores. Isso se deve à função que o professor desempenha diretamente relacionada ao nível e à qualidade do ensino e, conseqüentemente, à melhoria da educação para seus alunos (MARÇAL, 2012). As profundas mudanças que a educação espera requerem uma formação que supere o modelo de professor que apenas transmite passivamente os conteúdos e que se considera “o dono do saber”. É preciso que ele se transforme em um mediador entre o objeto de estudo e o aluno, ajudando-o a alcançar o conhecimento científico através de associações, discussões, problematizações, criticando e desenvolvendo suas próprias habilidades como menciona Freire (1996).

Educação problematizadora como prática da liberdade

A conquista da prática da liberdade para Freire (1983) compreende uma tarefa essencial que aparece quando a aula é estruturada a partir de ações participativas que levam à liberdade de expressão e crítica dos alunos. Nesse processo de conquista, o professor jamais impõe os saberes aos alunos, esses são orientados e motivados a participar através da abordagem de temas conhecidos de situações existenciais. A palavra, nesse contexto, não é vista como um simples “dado” ou como uma doação do professor

para o aluno, ela não existe independentemente de seu significado real, está sempre se referindo às situações vivenciadas por eles. Nesse sentido, a prática da liberdade e o questionamento perante as situações existenciais dentro do contexto escolar, levam-no à tomada de decisão, fazendo com que o aluno compreenda a sua situação social e passe a agir conscientemente, como menciona Freire (1983, p. 8): “segundo essa pedagogia o aprendizado já é um modo de tomar consciência do real e como tal só pode dar-se dentro desta tomada de consciência”.

Na educação libertadora²¹ o professor passa de espectador e repetidor de informações, a sujeito de sua história, um ser de relações que através da postura de autorreflexão e reflexão sobre suas condições atuais, capaz de agir consciente “criando e recriando, integrando-se as condições de seu contexto” (FREIRE, 1983, p. 41). Essa ação se manifesta na dialogação que o professor faz sobre e com o mundo mesmo, com seus problemas e desafios, com as dificuldades enfrentadas no âmbito escolar e na sociedade. Emerge desse processo, o trabalho pedagógico crítico que combate a antidemocracia proveniente de uma sociedade opressora e dominadora que desde muito tempo vem conduzindo o modelo de ensino transmissão-recepção dos professores em sala de aula. Segundo Freire (1983), vivenciamos uma inexperiência democrática, o professor não sabe dialogar, esse ato não faz parte de nossa cultura e nossas raízes justificam o fato de não levarmos os alunos às experiências do debate e da análise de problemas que promovam condições verdadeiras de participação. Freire (1983, p. 8) menciona que “o Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. De cabeça baixa, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem escolas. Doente”.

Defendendo que a educação libertadora conduz o professor a ser sujeito de seu pensar e que é capaz de discutir a sua própria

²¹ O termo problematização aparece em inúmeras passagens das obras de Paulo Freire, ele utiliza a denominação “educação problematizadora” como sinônimo da “educação libertadora”.

realidade, Freire (1983) afirma que os professores são encarados como sujeitos do conhecimento e não incidências do trabalho docente. Nesta perspectiva, opondo-se à educação “bancária”, Freire (1983) define a sua prática na dialética educador-educando:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente, educador, de um lado, educando, de outro, a educação problematizadora, coloca, desde logo, a exigência da superação da condição educador-educando. Sem ela, não é possível a relação dialógica, indispensável a cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (p. 78)

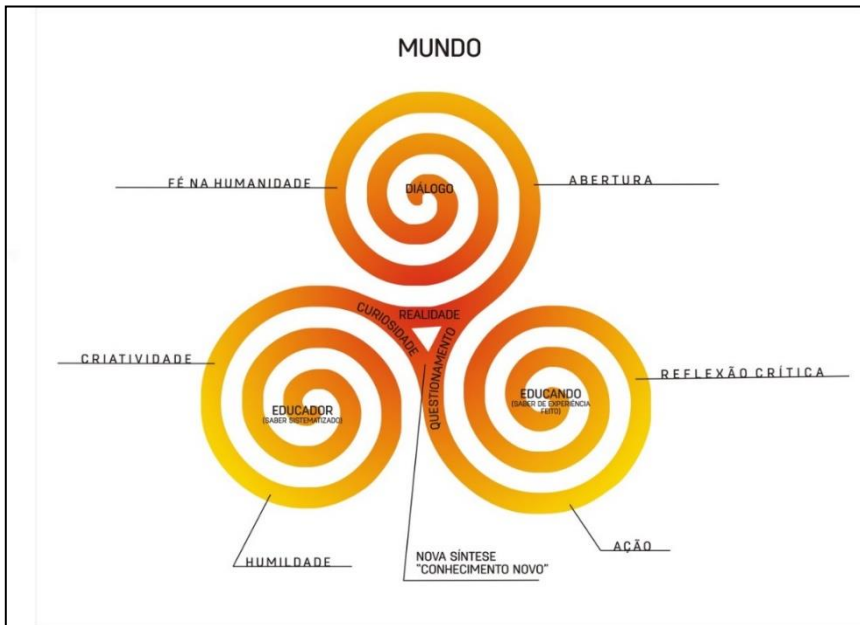
Na educação problematizadora a fala do professor se torna para o aluno um objeto de reflexão, uma espécie de codificação de um problema, que será decodificado pelos alunos e pelo próprio professor, levando ao ensino crítico. Ainda segundo Paulo Freire (1983), o ato de “conhecer do conhecimento”, numa perspectiva de educação problematizadora, envolve dois momentos de um ciclo gnosiológico: o conhecer do conhecimento existente e o conhecer do conhecimento novo.

O ciclo gnosiológico mostra uma relação entre o conhecimento existente do educador (aquele que possui o saber sistematizado) e o conhecimento novo produzido pelo educando (aquele que possui o saber de experiência feito). Nessa relação, o “saber de experiência feito” do educando se interconectam com o conhecimento existente a partir do diálogo mediatizados pela realidade. Esse processo somente ocorre se houver abertura por parte do professor, humildade, esperança, curiosidade, criatividade e fé no educando, na sua capacidade de buscar, aprender, mudar o mundo e a si mesmo.

Nesse sentido, a motivação em aprender o leva ao questionamento exigente, e a partir dessa dinâmica estabelecida, integra o educando numa criação e recriação do conhecimento

comumente partilhado, o conhecimento novo. Este surge a partir da prática e reflexão crítica sobre o saber sistematizado. Freire (1980, p. 28) afirma que para gerar o conhecimento novo “é necessário, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer”. Na figura 1, o ciclo gnosiológico segundo Freire (1980):

Figura 1 - Ciclo gnosiológico do conhecimento a partir da educação problematizadora.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O diálogo e os sujeitos cognoscentes (educador e educando), no ciclo gnosiológico adquirem papel central para uma educação problematizadora, tornando-se a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Além disso, implica uma práxis social em que nos faz repensar a vida em sociedade, discutindo sobre nossa cultura, a educação e a

linguagem que praticamos, tornando possível agirmos de forma diferente, que transforme o mundo que nos cerca.

Para Freire e Shor (1986), o diálogo não representa uma técnica apenas para ser usada quando queremos alguns resultados, ou como uma tática para manipular os alunos. Ao contrário, o diálogo deve ser compreendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos, compreende uma postura necessária à medida que o educando passa a ser criticamente comunicativo. O diálogo é o momento em que o educador (aquele que possui o saber sistematizado), e educando (aquele que possui os saberes de experiência feita) se encontram para refletir sobre sua realidade e se lançam na busca de sua vocação ontológica em “ser mais”. Compreende ainda, um elemento que aproxima educador e educando a partir da curiosidade e do questionamento exigente diante do objeto a ser estudado e da realidade concreta.

A problematização também é referida por Azevedo (2003), como sendo atividades questionadoras e de diálogo, em que através da resolução de problemas, os alunos possam construir seu conhecimento. Essa proposta segundo o autor deve ser fundamentada na ação do aluno, ou seja, os mesmos devem ter a oportunidade de agir sem se limitar ao trabalho de manipulação ou observação. O aluno deve refletir discutir, explicar e relatar o trabalho que está realizando, e compreender a questão do problema como ponto de partida para o desenvolvimento de um novo conhecimento. E com a participação ativa do aluno na abordagem problematizadora o professor muda a sua postura, deixando de agir como transmissor do conhecimento, passando a agir como mediador na promoção do conhecimento.

Educação bancária segundo Paulo Freire

No modelo de educação bancária (Figura 2), o professor reduz o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência, tornando-se um especialista em transferir o conhecimento (FREIRE & SHOR, 1986).

Figura 2 - Sequência do processo de conhecimento a partir da educação bancária.



Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse modelo de ensino a resposta aparece antes da pergunta, o que faz o professor perder qualidades indispensáveis ao aluno: o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza, a ação e a reflexão crítica. A atividade discursiva nas salas de aula segundo Mortimer (2002) apresenta-se de diferentes formas pelas quais os professores interagem com seus alunos ao falar sobre os conteúdos científicos. Em algumas salas, as palavras estão por toda a parte, os professores fazem perguntas que levam os alunos a pensar e estes são capazes de articular suas ideias em palavras, apresentando pontos de vista diferentes. Em outras ocasiões, o professor lidera as discussões com toda a classe. Os alunos trabalham em pequenos grupos e o professor desloca-se continuamente entre os grupos, ajudando os alunos a progredirem nas tarefas. Em certas situações os alunos preenchem lacunas no discurso do professor frente a questões e respostas, o que o torna extremamente hábil neste estilo de exposição, mas há muito pouco espaço para os estudantes fazerem e falarem algo, e muitos nunca abrem a boca.

Diante da educação bancária, o professor assume uma postura epistemológica “transmissora” de respostas onde não há lugar para perguntas, impedindo o ato do conhecimento, porque se limita em transmitir um saber considerado acabado, neutro e universal. A informação a ser transmitida não é o problema, mas sim o conhecimento estático, fixo, que não valoriza a participação do

aluno nem gera a criação de conhecimentos novos a partir da informação apresentada.

Em contrapartida, o professor pode optar pela educação problematizadora quando se assume uma postura epistemológica desafiadora do conhecimento. Com essa postura ao ser inserida num processo em que a própria relação entre sujeito-objeto-método contribui para o surgimento de uma pedagogia que possibilita a transformação da prática. Enquanto na educação bancária a metodologia permitida é aquela que foi projetada com base em critérios tais como: o professor é o único que sabe, e o aluno é o “que não sabe”. Na educação problematizadora o aluno não é considerado como um recipiente vazio que deve ser preenchido, mas como um sujeito que pode recriar um conhecimento crítico (GUERREIRO, 2010).

Em se tratando do ensino de Química, a educação bancária leva os alunos a um falso entendimento do que é a Química. Nesse sentido, Justi e Ruas (1997) mencionam que o ensino não consegue fazer com que os alunos entendam a Química como um todo, e sim como pedaços isolados de conhecimento utilizáveis em situações específicas. Afirmam ainda que ao reproduzir pedaços isolados de conhecimento no contexto escolar, não contribui para que o aluno seja consciente e crítico quando for necessário. No contexto de sala de aula, seria necessário que o professor passasse a emergir condições que superem essa prática a partir da educação problematizadora levando o aluno às experiências do debate e da análise dos problemas, propiciando condições de verdadeira participação.

Tendo em vista este contexto, o presente trabalho visou refletir sobre as concepções de estagiários do curso de Licenciatura em Química frente à proposta de problematização. O levantamento das concepções prévias dos estagiários foi o ponto de partida para a problematização e conseqüentemente para a consciência crítica.

Método de Pesquisa

O universo da pesquisa foi o estágio supervisionado, contando com 17 discentes do curso de Licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada no Estado de Goiás, que cursavam o quarto e quinto períodos nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II. A pesquisa foi conduzida pela abordagem qualitativa, de caráter descritivo e os dados recolhidos a partir de entrevistas semi-estruturadas.

Num contexto de intensa discussão e debates, os dados foram conduzidos à análise de conteúdo de Bardin (1995), refletindo as diversas opiniões e expectativas referentes ao estágio na escola. A análise de conteúdo proposto por Bardin (1995) é um conjunto de técnicas de análise que tem por objetivo a descrição dos conteúdos presentes em mensagens através de procedimentos sistemáticos. Essa análise fornece indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. O referencial teórico se baseou nos pressupostos de Paulo Freire e sua pedagogia libertadora. O livro “Pedagogia da Autonomia” foi estudado juntamente com os estagiários, buscando discutir a concepção bancária de ensino e a educação problematizadora.

Para iniciar a discussão algumas perguntas foram realizadas na forma de entrevistas gravadas em áudio e filmadas, com o objetivo de buscar as concepções iniciais dos estagiários: O que vocês acham da proposta de realizar a problematização na escola? Quais dificuldades vocês observam ao desenvolver o estágio supervisionado? O que mais intimida o discente ao cumprir o estágio? Em que o professor supervisor pode colaborar? Existe alguma proposta para ser desenvolvida na escola que leve os alunos à aprendizagem da disciplina de Química? Que temas sócio-científicos poderíamos trabalhar na escola? Os relatos dos estagiários foram identificados como sendo R1, R2, ..., Rn.

Resultados e Discussão

A Análise de Conteúdo evidenciou os indicadores que permitem inferir sobre a realidade que foi vivenciada pelo estagiário no processo de formação, e dessa forma incentivar ações conscientes no estágio que levem à apropriação de saberes, rumo a uma prática crítico-reflexiva dos estagiários. A reflexão sobre os resultados obtidos a partir das concepções arroladas nas entrevistas e discussões com os estagiários, surgiram do confronto destes com o referencial teórico revisitado. E a partir da discussão realizada na escola com os estagiários foi possível identificar três subcategorias de análise que serão discutidas posteriormente conforme Tabela 1:

Tabela 1: Categorias e subcategorias de análise obtidas a partir das concepções e impressões dos estagiários com relação ao estágio supervisionado.

Categorias	Subcategorias
1. Concepção de Educação Bancária	- Ensinar consiste na transmissão do conhecimento.
2. Professor “pronto e acabado”	- Professor detentor do conhecimento
3. Consciência ingênua	- Resistência à mudança

1. Concepção de Educação Bancária

Essa categoria sugere que os estagiários possuem uma concepção bancária de ensino que se estabelece a partir da relação verticalizada entre professor-aluno, fundamentalmente narradora e dissertadora. No modelo de educação bancária, o professor na escola fala da realidade como algo parado, sem movimento e compartimentado, alheio à experiência existencial dos educandos. Na relação educando-educador, o professor é o real sujeito e sua tarefa é “encher” os alunos de conteúdos que mais se parecem

retalhos da realidade desconectados do todo cuja visão ganharia significação. Portanto, professor é considerado o narrador e o aluno, o objeto paciente, o ouvinte, como menciona Freire (2011):

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras (p. 79).

Na educação libertadora, a dialética da relação professor-aluno, interativa e recíproca, garante que a docência não se limite à transmissão de conteúdos, conhecimentos nem considera os alunos como “receptáculos” vazios de saberes e dóceis (OLIVEIRA, 2006). Sobre a educação bancária, Freire (2011) afirma:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas” em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (p. 80).

De acordo com Paulo Freire, na visão “bancária” da educação, o “saber” compreende uma doação do professor que se julga sábio àqueles que nada sabem, que, no caso, são os alunos. Nesse sentido a doação se fundamenta numa manifestação ideológica de opressão, a absolutização da ignorância, chamada de *alienação da ignorância*, segundo a qual se encontra sempre no outro, ou seja, no aluno. Nesse contexto, a ação do professor deve se orientar no sentido do pensar autêntico e não no sentido da doação e transferência do saber, como verificado nos relatos dos estagiários:

R1: “O papel do professor é transmitir aos alunos a importância da química na sociedade, é repassar a matéria de acordo com a série,

mas sempre com o objetivo dos alunos aprenderem e se interagirem com o grupo”.

R2: “Transmitir o conhecimento de química, ensinar a importância da química no dia-dia de cada pessoa e procurar facilitar no cotidiano o uso da química”.

R3: “Ele irá transmitir sua técnica e sabedoria do ensino de Química mostrando ao aluno a importância que a Química tem para o mundo e nossas vidas, como curiosidades, experiência e importância”.

Na fala dos estagiários, o professor tem o papel de transmitir os saberes científicos interagindo com os saberes cotidianos, segundo Freire e Shor (1986), os métodos tradicionais que envolvem a transferência de conhecimento não funcionam. Para os autores, o professor desgasta a relação aluno-professor ao querer abastecer os alunos com conhecimentos, gerando assim, enorme resistência dos mesmos.

Em contrapartida, o método dialógico traz um potencial de criatividade, fortalecendo a relação aluno-professor como agentes do processo de ensino. Para Pontuschka (1993), quando o professor se propõe em transmitir o conhecimento, passa a dirigir a aprendizagem do aluno por meio de perguntas e respostas, geralmente feitas pelo próprio professor e já conhecidas. Contudo, pouco empenho se vê na ação docente em alimentar o diálogo com os alunos de modo a estimular a curiosidade e a formulação de perguntas. Na concepção de Freire (1991), os estagiários manifestam um caráter político-ideológico explícito ao propor que o professor transmita o conhecimento científico ao aluno. Os estagiários não possuem uma consciência crítica, e, ingenuamente defendem a pedagogia do oprimido, que segundo Freire (1991; 2011), passa a ser elitista e autoritária quando confere ao professor o papel de sujeito transmissor de conhecimentos e ao aluno mero objeto sem conhecimento.

Para Piconez (1991), o modelo tecnicista passava a preocupação em fazer da educação uma simples criadora de mão-de-obra para produção, com isso, reduziram o professor à máquina

de ensinar. O professor passou a ser um simples transmissor “mecânico” de conteúdos pouco questionados criticamente. Para o professor, a formação se reduziu à aquisição de instrumentos que viabilizam a transmissão de conteúdos selecionados pelo sistema educacional. Nesse sentido, esclarece o autor, que desapareceu em grande parte a preocupação de favorecer a prática do professor com ações que envolvessem o conhecimento crítico:

Por isso, desapareceu em grande parte a preocupação de dar ao professor condições de reelaborar com os alunos o conhecimento crítico voltado para a criação de uma “nova” cultura e para a transformação das condições sociais de existência, deixando perder-se o seu papel de professor-educador. (p. 71)

Para Freire (2003), o conhecimento crítico é capaz de romper com as amarras que impedem a construção de uma sociedade mais justa, fazendo com que se assuma seu papel como pessoa historicamente oprimida por um sistema dominador e marginalizante. Nesse sentido, trabalhar a problematização no estágio supervisionado traz a possibilidade da conquista da consciência crítica pelo futuro professor que intencionado pode intervir no mundo trabalhando a favor da melhoria do ensino.

2. Professor “pronto e acabado”

O ensino de Química não pode ser reduzido a um processo de mão única, na qual o aluno age como mero espectador e o professor como detentor de todo o conhecimento, gerando alunos que reproduzem conteúdos. O estagiário em sua formação deve superar essa visão, estabelecendo um viés para que o conhecimento de Química seja interpretado, questionado e associado à vida cotidiana do aluno de forma crítica e transformadora.

No contexto escolar, a problematização proporciona o confronto de ideias e a participação dos alunos promovendo atitudes criativas e o aprendizado do aluno e do professor. Com

isso, o professor, como ser inacabado que é, age como um construtor do saber como menciona Pinheiro (2011) cria maneiras para que esse saber seja produzido, elaborado ou (re)elaborado, reafirmando o papel de sujeito que forma e que é formado segundo Freire (1996, p. 25): “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Ao apresentar a proposta de estágio em uma escola estadual sob o acompanhamento da professora supervisora, os estagiários acharam ser muito interessante e “produtivo”. Algumas dificuldades foram apresentadas pelos estagiários:

R4: “A maior dificuldade são as perguntas dos alunos, principalmente se forem de cursinho pré-vestibular”.

R5: “A maior dificuldade estaria relacionado às perguntas dos alunos que você não consegue assimilar”.

R6: “As perguntas indiscretas dos alunos”.

R7: “A gente chega lá eles acham que a gente sabe tudo”.

O medo e a insegurança dos estagiários, verificados nas falas R4 a R7, parte da visão de que o professor deve dominar o conteúdo de tal forma a responder todos os questionamentos dos alunos. E nesse sentido, o esclarecimento e entendimento de que o estagiário não detém todo o conhecimento, não é um ser acabado e pronto, mas pode ser um “estudante permanente”, traz uma “leveza” à prática pedagógica crítica necessária a essa etapa do estágio, ao estagiário e ao professor mediador do processo de formação.

Para reforçar esse pensamento, Boufleuer (2010) compara a espécie humana com as demais, mencionando que essas nasceram prontas e são determinadas instintivamente em seus modos de ser e de agir. Contudo, a espécie humana é uma “espécie aberta, sendo que cada indivíduo necessita se fazer, decidir sobre o que virá a ser” (p. 85).

O homem, segundo o autor faz cultura e se produz, criando modos de ser e de interagir com os outros; essa construção se dá mediante os processos de aprendizagem. Nasce, assim, o ímpeto de

criar e, dela, a inconclusão do homem que está sempre buscando o conhecimento. Freire (1980, p. 48) menciona que “não existe absolutização do saber, ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo”, ou seja, sempre sabemos algo. Considera, ainda, que o professor é um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura que faz e refaz o seu “saber que está sendo” construído ao contribuir enquanto mediador no processo de formação com o educando, nas relações que estabelecem com o meio e outros homens (educando-educador e educador-educando).

3. Consciência ingênua

Para Freire (1979) na consciência ingênua o professor revela a tendência a considerar que o passado foi melhor, que é preciso reforçar aquilo que fazia sentido antigamente. Nessa perspectiva o professor não se compromete, apenas “domina” o conteúdo, e tem a compreensão de que “sabe tudo”, faz parecer que a realidade é estática e imutável.

Na consciência crítica existe um anseio de profundidade na análise de problemas e não se satisfaz com as aparências. Reconhece que a realidade é mutável e está sempre disposto às revisões. Apresenta uma posição inquieta, crítica e autêntica, indagadora, investigativa que se nutre a partir do diálogo. Dessa forma a busca pelo pensamento crítico, a curiosidade e a oposição aos saberes transferidos, torna-se assunto necessário à formação inicial de professores, principalmente no estágio supervisionado.

Ao discutir sobre a “consciência ingênua” é possível perceber que os estagiários procuram justificar que o modelo de ensino que vivenciaram no ensino médio era melhor. Essa ideia do passado ter sido melhor traz consigo a imagem do professor autoritário e que acima de tudo mantinha o respeito dos seus alunos. Essa posição era complementada pela busca de habilidades de memorização e a “digestão” de conteúdos pouco significativos para a formação cidadã.

Ao discutir a possibilidade de desenvolver a educação problematizadora, alguns estagiários se opuseram, confundindo educação libertadora com educação sem limites, e afirmando que não daria certo, mesmo antes de aplicá-la. Petroni e Souza (2009) esclarecem que a ideia freireana de liberdade não se refere ao sujeito livre, que não se submete a regras, e sim, a ideia de se libertar da opressão exercida pela maioria dominante. A liberdade não está ligada, segundo o autor, a “reprodução dos conhecimentos produzidos que massificam e alienam os sujeitos, impedindo que se tornem conscientes, críticos e autônomos” (p. 357). A negação em desenvolver a abordagem problematizadora foi uma etapa importante para promover ideias contrárias àquelas que defendiam, e com isso gerar o confronto de concepções antigas para se formar novas:

R8: “[...] de certa forma eu compreendo essa resistência em aceitar essa metodologia, eu estudei no Liceu de Goiânia, não faz muito tempo assim, a escola era limpa, organizada, professores de qualidade, esses dias passei lá na porta e não acreditei, nossa, tudo pixado, depredado e reformou agora, aí eu fico pensando, será que o aluno X está errado, será que essa nova jeito de ensinar está totalmente correto, aí eu entendo essa resistência em aceitar [...]”

R9: “Professora isso dá uma ideia de ser só utopia pura. O sistema é cômodo por ser do jeito que é difícil mudar, vou ser sincero”.

R10: “Não eu não discordo, eu só acho que o sistema hoje [...] Acho o sonho dele muito bonito (se refere à pedagogia de Paulo Freire), seria o cara ideal que ele quer formar, acho que em algumas escolas não vai funcionar, acho que nessa escola aqui não funciona”.

Para Vasconcellos (2009), é preciso alimentar um sonho, uma utopia, que em grego significa “o não lugar, aquilo que não tem lugar ainda, mas deve ter”. Segundo o autor, apesar da realidade ser dura não se pode anular o sonho, pois é ele que tenciona a realidade no sentido de sua transformação. Nesse contexto, o professor consciente de sua ação social não se opõe a mudanças e sim se inquieta e critica numa percepção sob a realidade contextual

na qual se encontra. Já o professor que opta pela antimudança pode se manter estacionado sem opinião ou aceitar parcialmente a mesma e se interessar pouco pelo desenvolvimento de uma percepção crítica da realidade (FREIRE, 1979).

Para Freitas (2004), a preocupação de Paulo Freire em torno da escola seria mostrar o quanto essa é entendida como uma questão de pura técnica, desvinculada da política e da ideologia. E nesse caso, esclarece o autor que a utopia freireana não está ligada a algo impossível, não se fixa ao mundo das ideias, mas sim numa relação íntima entre denunciar e anunciar, uma possibilidade de concretização dos sonhos humanizantes como Freire (1979) afirma:

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão a utopia é também um compromisso histórico. (p. 27)

No âmbito escolar, o poder de mudança parte da consciência do professor e de seu posicionamento frente a propostas de mudança para a melhoria do ensino, se o professor não possui essa característica não conseguirá imprimir mudanças significativas na sala de aula, talvez conseguirá apenas aplicar as mesmas de forma superficial.

Para Pontuschka (1993), a mudança causa medo e insegurança no professor, e, conseqüentemente, um conflito que ao ser sentido, surge a necessidade de superação o que provavelmente pode levar a uma ruptura com a situação anterior. Ao escolher o tema gerador na problematização, o professor é levado a compreender o que é significativo na situação vivencial de seus alunos, trazendo à tona as contradições, tentando superá-las e possibilitando novos conhecimentos a todos os participantes. Na concepção de Pontuschka (1993, p. 78), isso “significa a ruptura, a mudança profunda no olhar, na construção do diálogo, da aceitação honesta, mais do que isso, na busca das diferenças, da sua superação em uma construção coletiva”.

Na opinião de Freire (1979), a mudança cria possibilidades de ação e reflexão sobre a estrutura que envolve o professor, promove a visualização da realidade transformadora. A resistência em superar o modelo tradicional nas práticas dos professores pode estar associada às condições do contexto escolar, como menciona Nóvoa (1997).

O contexto favorece as práticas do ensino tradicional: currículo organizado por disciplinas, classes numerosas, programas de disciplinas pré-estabelecidas, fragmentação do tempo em horas-aula, avaliações somativas, expectativas dos pais, a não-vinculação do professor a uma única escola etc. Além disso, a compreensão do futuro professor frente às mudanças, dependerá das suas crenças produzidas no contexto de sua história de vida, de sua formação e do currículo adotado pelas instituições as quais fizeram parte (OLIVEIRA, 2010).

Em contrapartida, quando todas essas questões estão resolvidas, o professor ainda pode optar pela manutenção do ensino tradicional, num processo de adaptação e acomodação ao sistema. Para Freire (1979), o professor adaptado e acomodado, possui uma consciência servil, ou seja, deixa de ter o direito de decidir e passa apenas a seguir prescrições estabelecidas. Ainda segundo o autor, o professor se mantém estacionado, sem opinião, pouco desenvolvendo uma percepção crítica da realidade, diminuindo suas possibilidades de reflexão e ação para a melhoria do ensino de Química.

Diante dessas condições, o método tradicional assegura um controle da ação por parte do professor, estabelecendo rotinas e estabilidade às atividades desenvolvidas, reforçando a ideia de um modelo eficaz. Segundo Tardif (2002) essas rotinas tornam-se parte integrante da atividade profissional, constituindo “maneiras de ser do professor”, criando sua personalidade profissional.

Para Mendes (2005, p. 38), o processo reflexivo é exigência permanente, considerando que a função do professor é “[...] fundamentar os licenciandos (futuros professores) fazendo-os conhecer e refletir criticamente sobre os elementos presentes numa

situação de aprendizagem”. Em favor dessas ideias, Freire (1996), complementa que não é possível aceitar a posição ingênua perante aos acontecimentos do mundo, se colocando de forma neutra. Para o professor crítico, não há espaço para a acomodação, apenas para a reflexão, escolha, decisão e intervenção na realidade.

Neste contexto, alcançar a consciência crítica requer um trabalho que envolve discussões entre educador e educando, entendendo o estágio supervisionado não como etapa complementar deslocada da teoria. Essa atitude é emergente na formação de professores, visto que o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora. E nesse sentido não tem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor como afirma Piconez (1991).

Nas lições de Paulo Freire, a educação deve servir para a libertação do ser humano, ou seja, a libertação da ignorância, da dependência, da submissão, enfim, libertação de qualquer forma de opressão. Somente assim, o professor libertado e esclarecido de seu papel na sociedade poderá oferecer uma educação voltada para a transformação da realidade, tornando seus pares humanizados e sujeitos do processo de aprendizagem.

A educação problematizadora volta-se para esse fim, para servir de libertação do ser humano, pelo conhecimento e pela ampliação da consciência como menciona Berbel (1999). Além disso, permite a transformação do sujeito que dela participa, pelas inúmeras elaborações intelectuais que realiza no processo de aprender, associada à percepção social, política, ética e cultural da realidade. Berbel (1999) menciona que para a conscientização do estagiário, é preciso ultrapassar a esfera de apreensão da realidade. Isso significa que é preciso superar a percepção primeira que em muitas vezes é uma percepção da aparência e se perguntar o que está acontecendo ali, buscar compreender as razões de ser, para então ter um pensamento aprofundado e crítico sobre o tema analisado. Neste sentido, partimos das concepções dos estagiários, de ensino bancário, para a busca do conhecimento crítico mais

elaborado problematizado e para gradativamente nos aproximarmos de sua essência, sem desconsiderar a história de vida que possuem.

Considerações Finais

As primeiras reflexões sobre o estágio supervisionado na escola são importantes para repensar a constituição da formação inicial de professor. Dos dados analisados, percebe-se que o estagiário possui uma concepção bancária de ensino. Essa concepção deve ser trabalhada no sentido de superar essa visão, buscando formar professores reflexivos e conscientes de suas decisões frente à diversidade da sala de aula. Além disso, é importante promover ações participativas dos estagiários na escola contribuindo para a prática docente reflexiva e pensada de forma a ultrapassar a transmissão-recepção de conteúdos, e sua desvinculação da realidade, problematizando o contexto na qual faz parte.

Diferente do estágio formador de competências e performances para repetição de regras burocráticas e aplicação de conhecimentos teóricos, a formação inicial de professores deve conduzir o profissional a ser capaz de conhecer os elementos de sua realidade para intervir transformando-a no sentido de desenvolver a liberdade em pensar, comparar, decidir e lutar por uma sociedade mais justa. Nesse sentido, o professor vive uma dualidade, muitos professores se encontram com suas consciências imersas, ou seja, não possuem total consciência do ensino opressor que desenvolvem com seus alunos.

Isso foi percebido com os estagiários, estão tão acostumados ao ensino bancário que não conseguem perceber ou criar abordagens que os levem à formação libertadora, crítica e criadora. Para a educação libertadora é preciso que os mesmos, reflitam sobre a práxis sem resistência ao questionamento, à formulação de críticas ou a possibilidade de buscar. Criando uma visão mais ampla de ação e reflexão para a libertação e construção de

possibilidades de um ensino que supere o monólogo constituído pela mera verbalização.

O estágio supervisionado deve levar em consideração a história de vida de seus pares, proporcionar o estudo das situações concretas relativas à escola, possibilitar que os estagiários observem e analisem *in locu* as dificuldades e problemas da escola, e, sobretudo, percebam que o ensino deve se modificar urgente a partir da consciência crítica.

Referências

AZEVEDO, Maria Cristina P. Stella. Ensino por Investigação: Problematizando as Atividades em Sala de Aula. In: Carvalho, Anna Maria Pessoa. **Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003, p. 19 a 33.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995, p.288.

BERBEL, Neusí Aparecida Navas. **Metodologia da Problematização: Fundamentos e Aplicações**. EDUEL: Londrina, 1999.

BOUFLEUER, José Pedro. *Conhecer/Conhecimento*. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides. ZTKOSKI, Jaime José. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Ed. Autêntica, 2ª ed, Belo Horizonte, 2010.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. Cortez: São Paulo, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. Editora Paz e Terra: São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor**. RJ: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. **Pedagogia da Conscientização: um Legado de Paulo Freire à Formação de Professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, 250 p.

GUERREIRO, Miguel Escobar. **Sonhos e Utopias: Ler Freire a partir da Prática**. Brasília: Livro Editora, 2010.

JUSTI, Rosária da Silva; RUAS, Rejane Mitraud. Aprendizagem de química: reprodução de pedaços isolados de conhecimento? **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 5, p. 24-7, maio, 1997.

LIMA, José Ossian Gadelha; LEITE, Luciana Rodrigues. O Processo de Ensino e Aprendizagem da Disciplina de Química: o Caso das Escolas do Ensino Médio de Crateús/Ceará/Brasil. **Revista Eletrônica de Investigación en Educación en Ciencias (REIEC)**, Argentina, v. 7, n. 2, p. 72-85, Dezembro 2011. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/2733/273325045007.pdf>>. Acesso em: 19/12/2013.

MARÇAL, Lena Maria Pires Correia Lopes. **A formação inicial dos educadores: professores e professoras. Rizoma Freireano**. Instituto Paulo Freire de España, n. 12, p. 1-18, 2012. Disponível em: < <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/a-formacao-inicial-dos-educadores-professores-e-professoras-lena-maria-pires-coreia-lopes-marcal>>. Acesso em 19/12/2013.

MENDES, Bárbara Maria Macêdo. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 13, Jul/dez, 2005.

MORTIMER, E. F. SCOTT. P. Atividade Discursiva nas Salas de Aula de Ciências: uma Ferramenta Sociocultural para Analisar e Planejar o Ensino. **Investigações em Ensino de Ciências – Belo Horizonte – MG**, v. 7 (3), p. 283-306, 2002.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente In: NÓVOA, Antônio et al. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- PETRONI, Ana Paula Petronia; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Vigotski e Paulo Freire: Contribuições para a Autonomia do Professor. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, nº 27, p. 351-361, maio/ago. 2009.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo et al. **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. São Paulo: *Papirus*, 1991. p. 139.
- PINHEIRO, Maurieli Cristiane Soares. As Influências da Relação Professor-Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem. *Revista Eletrônica do LEP – Laboratório de Ensino e Pesquisa*, n. 3, p. 1-12, 2011.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). **Ousadia no Diálogo: Interdisciplinaridade na Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1993.
- SILVA, Rejane Maria Ghisolfi; SCHNETZLER, Roseli P. Concepções e ações de formadores de professores de química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas, *Química Nova*, v. 31, n. 8, p. 2174-2183, 2008.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. RJ: Vozes, 2002, p.325.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e Disciplina Escolar**. Cortez: São Paulo, 2009.

A EJA NO IFG: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL ACERCA DAS CONCEPÇÕES FREIRIANAS

Mariana Daniel Rocha
Maria Carolina Terra Heberlein

Apresentação

Este estudo investigou em que medida os pressupostos freirianos de educação permeiam três documentos basilares que regem a EJA, no IFG. A saber: o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019-2023); a resolução CONSUP/ IFG N° 008, de 30 de março de 2017; e o Projeto Político de um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio na EJA. A análise foi desenvolvida à luz dos ideais freirianos acerca da importância da leitura de mundo, do empoderamento dos educandos através do ensino dialógico, da construção da autonomia humana e de uma concepção crítica de educação (FREIRE, 1983; 1989; 1987; 2014). Apurou-se que esses preceitos estão largamente presentes nesses documentos, o que se traduz, portanto, em uma compreensão do aprendizado como busca, e não como algo dado; da pesquisa como pilar da aprendizagem e do ensino dialógico como essencial para a formação de cidadãos críticos, políticos, éticos, humanos e autônomos.

Introdução

Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 2014, p. 75)

A epígrafe de Paulo Freire, com a qual iniciamos este artigo, nos faz refletir acerca da situação da educação pública brasileira e sobre o modo como, muitas vezes, ela é compreendida como um

“favor” concedido aos cidadãos. Esse educador destaca que devemos aprender e ensinar não para adaptar, mas, sim, de forma crítica e organizada, lutar contra todo tipo de alienação e opressão, a favor de nossa emancipação.

Ao longo de todo processo histórico da educação escolar ocidental, foram levantadas diversas discussões acerca do papel da escola na sociedade. Alguns filósofos e educadores, ora a tem como essencial para a formação humana, ora como incompetente e/ou reprodutora das desigualdades sociais. Conforme Brandão (2007), a função social do ensino, desde o seu surgimento, com as sociedades primitivas, se pautou na diferença, na divisão de papéis sociais e na reprodução das desigualdades. Através da oferta desigual do saber, separam os que aprendem para serem:

‘gente’, ‘adulto’, ‘um dos nossos’ e, meio a meio, alguns aprendem para serem ‘homem’ e outros para serem ‘mulher’, outros ainda começam a aprender para serem ‘chefe’, ‘feiticeiro’, ‘artista’, ‘professor’, ‘escravo’. A diferença que o grupo reconhece neles por vocação ou por origem, a diferença do que espera de cada um deles como trabalho social qualificado por um saber, gera o começo da desigualdade da educação de ‘homem comum’ ou de ‘iniciado’, que cada um deles diferentemente começa a receber. (BRANDÃO, 2007, p. 28).

Desse modo, de acordo com a posição social, surgem diferentes tipos e graus de saber que formam distintas categorias de sujeitos que, por sua vez, desempenham desiguais papéis dentro da sociedade.

Nessa esteira de pensamento, acreditamos que os escritos de Freire nos ajudam a pensar os fins da educação. Para esse educador, a função social da escola, no decorrer da história, está intimamente ligada ao tipo de governo do país, de maneira que “se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política” (GADOTTI, 1983, p. 6). Assim,

evidenciamos que a educação e a política são intrínsecas e, desse modo, capaz de desenvolver funções sociais diversas, de acordo com cada contexto histórico-político.

A história da educação brasileira é constituída por várias rupturas; alguns avanços e inúmeros retrocessos. A instrução dualista, que teve início com os padres jesuítas em 1549, ofertava dois tipos de ensino: um, mais rudimentar, que era oferecido para os filhos dos nativos, com o intuito de prepará-los para atender à necessidade da mão de obra da classe dominante vigente, e outro, mais elitista, destinado aos filhos dos colonos, buscando formá-los intelectualmente, para assumirem os cargos mais nobres. Atualmente, todo cidadão brasileiro possui direito à educação garantida por lei, o que outrora era negado à classe menos favorecida. Entretanto, a qualidade do ensino não é a mesma para todos. Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA) figura em um lugar marginal e de subalternidade, perpetuando a condição de exclusão social na qual seus sujeitos estão inseridos.

Portanto, o público dessa modalidade ficou, historicamente, à margem da sociedade, tendo diversos direitos negados. Está estabelecido no artigo quinto, da Constituição Federal, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988), entretanto, o que evidenciamos, na prática, é que “todos os bichos são iguais, mas alguns bichos são mais iguais que outros” (ORWELL, 2007, p. 106). Ou seja, somos brasileiros, mas alguns são mais brasileiros que outros, possuem vantagens e privilégios que não cabem a todos e por “mérito” vivem mais dignamente que os demais.

Nesse bojo, Cortada (2013) sublinha que a função da EJA vai além de apenas ofertar ensino a uma parte da população que não teve acesso na idade apropriada. Segundo essa autora, a função da EJA é “muito mais do que a reparação de um tempo perdido, é o de cumprir um papel emancipador e libertar o indivíduo-sujeito das limitações (...) facilitando-lhes o processo de escolhas e possibilitando a compreensão e a transformação da realidade” (p. 7).

Nessa direção, as afirmações de Cortada (2013) caminham ao encontro dos ideais freirianos, pois não reduzem a EJA apenas à oferta do ensino supletivo, mas propõem um papel emancipador para essa modalidade, bem como a transformação social do indivíduo por meio da reflexão. Desse modo, destacamos o que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Segundo esse documento (BRASIL/MEC, 2000, p. 5), a EJA representa uma “dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas”.

Assim, por trás da força de mão de obra empregada na construção do Brasil, existiram seres humanos que tiveram diversos direitos negados, inclusive à educação, e essa dívida ainda não foi reparada. Nesse sentido, a qualidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertada a esse público desempenha um papel central na promoção da autonomia e emancipação deles. Assim, a EPT não deve ser apenas voltada para o atendimento da demanda do mercado local ou regional, mas, sim, para a autonomia e emancipação dos sujeitos. Segundo Santos (2018, p. 48), “a EPT tem como missão formar homens de cultura, profissionais com competência, visão crítica e perspectiva humanística capazes de contribuir com a formação de uma sociedade mais ética, justa e desenvolvida”. Portanto, é nítida a relação dessa perspectiva humanística apregoada por Santos (2018) com a concepção de educação problematizadora proposta por Freire, já que ambos buscam a essência crítica e emancipatória na formação.

Desse modo, diante da compreensão da relevância da EJA no cenário social do Brasil, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, cujo objetivo foi analisar três documentos oficiais direcionadores da modalidade EJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, buscando identificar consonâncias e/ou dissonâncias no que diz respeito aos pressupostos freirianos nesses escritos. Destacamos que a análise documental se constitui como “uma valiosa técnica de abordagem de dados

qualitativos, seja complementando as informações obtidas com outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Assim, percebemos como extremamente relevante uma investigação que objetiva verificar em que medida o IFG comunga dos ideais freirianos, configurando-se, assim, como uma instituição símbolo de resistência à enorme retomada do conservadorismo, bem como, da volta dos ideais fascistas que solapam os sujeitos da EJA atualmente.

Para a análise pretendida, selecionamos três documentos basilares que regem a EJA nessa instituição: o Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI para o período de 2019 a 2023, a Resolução de número 008, de 30 de março de 2017 e o Projeto Pedagógico de um curso Técnico Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de EJA, comparando em que medida os pressupostos freirianos de educação estão presentes nesses documentos.

O PDI para o período de 2019 a 2023 é o resultado de um árduo processo de debates e sugestões, construído coletivamente em várias fases por todo corpo acadêmico no Congresso Institucional, que ocorreu no ano de 2018. A resolução de número 008, de 30 de março de 2017, por sua vez, é uma carta maior que um Projeto Político Pedagógico, pois enquanto este direciona apenas o trabalho pedagógico de uma determinada instituição, ela também regulamenta todos os Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio da EJA ofertados pelo IFG. Foi selecionado o Projeto Pedagógico do curso de Enfermagem do campus Goiânia Oeste, por haver um diálogo com a Pedagogia, na atuação de promoção da saúde. Esse documento foi elaborado por uma equipe de professores e colaboradores da instituição e publicado em maio de 2017.

A seguir, apresentamos brevemente as principais concepções freirianas que alicerçaram nossa análise.

Algumas concepções freirianas de Educação

Ao longo de sua carreira, Paulo Freire foi impactado por diferentes fontes filosóficas, tais como: o idealismo, a

fenomenologia, o pragmatismo de John Dewey e partes do marxismo. Assim, abarcando essas diferentes filosofias, esse educador deixou um grande legado para a educação, principalmente para a EJA, pois em diversas obras descreveu concepções que nos orientam sobre como ensinar os educandos, ou melhor, como esses sujeitos apreendem e compreendem a sua realidade. Algumas dessas contribuições são de suma importância para a análise aqui pretendida.

Em “Educação e Mudança” (1983), o autor salienta a conscientização do inacabamento do ser humano, afirmando que, diferentemente dos animais irracionais, que agem por instinto, somos seres críticos e cômicos da nossa ignorância e sentimentos, das nossas individualidades e da triste realidade que vivemos. Sabemos quem fomos e somos além da necessidade de nos relacionarmos e de nos educarmos constantemente. Freire (1989) reafirma a importância da leitura crítica, da busca constante de aprimoramento e da relevância da leitura de mundo antes da leitura propriamente dita da palavra, “a leitura de mundo, precede a leitura da palavra” (p. 9).

O autor assegura ainda, que, “ninguém ignora tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (FREIRE, 1989, p. 39), portanto devemos ter humildade no processo de ensino e aprendizagem, pois somos seres humanos inacabados, incompletos, e não sabemos de maneira absoluta. Assim, enquanto educadores, não podemos nos colocar na posição de superioridade de quem ensina um grupo de ignorantes, e sim, com amor, na posição de humildes, porque possuímos experiências de vida diferentes, logo, temos algo a aprender e a ensinar.

Em “Pedagogia do oprimido”, o educador traz à tona a questão da contradição; opressor versus oprimido, a concepção bancária de educação e a proposta de uma Pedagogia voltada para a conscientização e emancipação dos sujeitos. A concepção “bancária” de educação, segundo ele, é o inverso de uma educação problematizadora, pois esse tipo de ensino consiste em um processo mecânico e memorialístico no qual o professor é tido

como o ser superior que deposita nos alunos o conhecimento de maneira passiva, não favorecendo o diálogo ou a criatividade. Freire afirma que

[d]esta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. (1987, p 33).

O autor afirma ainda que esse tipo de instrução, ao longo dos anos, serviu apenas como instrumento de alienação e opressão das classes dominantes. Como superação, propõe um ensino que proporcione o diálogo entre educador e educando, para favorecer a formação de sujeitos criativos e com uma consciência crítica e participativa na sociedade.

Outro aspecto bastante relevante para esta pesquisa é a forma como acontece a construção da autonomia humana. Segundo Paulo Freire, a autonomia, a cidadania responsável e a apropriação crítica do conhecimento é um processo de busca constante, e não acontece da noite para o dia, pois

[n]inguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser.” (2014, p. 105)

Na obra “Medo e Ousadia”, um livro constituído por um diálogo entre Freire e Ira Shor²², os educadores discutem preciosos aspectos que constituem uma educação dialógica. Conforme esses

²² Ira shor, professor norte americano do College of Staten Island, foi amigo de Paulo Freire.

autores, a abertura ao diálogo provoca *empowerment* nos educandos, estimulando a ousadia e a consciência política da educação.

A seguir, analisamos três documentos oficiais que regem a EJA, no IFG, e observamos em que medida esses preceitos freirianos estão presentes neles.

As concepções freirianas nos documentos oficiais do IFG

Conforme o atual Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019-2023), o IFG possui, dentre outros objetivos:

Excerto 1

Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.
(PDI/IFG-2017-2023, p. 14).

Nesse excerto, fica explícito que o IFG apoia uma educação que prepare os educandos para o mercado de trabalho. Além disso, a instituição busca a emancipação do cidadão, com vista ao desenvolvimento socioeconômico. Tal recorte possui uma perspectiva claramente capitalista, creditando como um fator decisivo de emancipação humana, a instrução que promova o desenvolvimento local e regional.

À luz de Freire (1989), para propiciar a emancipação dos educandos, é necessário que eles se sintam sujeito histórico e cultural, capaz de, com o fruto do seu trabalho, transformar a si o seu meio. Para tanto, eles devem saber não apenas a leitura da palavra, ou o ensino técnico profissionalizante, mas, sobretudo, devem saber ler e reler a sua realidade. Freire (1989, p. 13) explicita que “podemos (...) dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescreve-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Assim, para que, de fato, a instituição proporcione a emancipação dos sujeitos, não basta estimular ou apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, deve sobretudo, proporcionar a leitura crítica de mundo, para que, cientes do seu papel nele, consigam ler, escrever, interpretar e reescrever sua história. Nesse mesmo raciocínio, consta como princípios norteadores dos cursos da educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade EJA ofertados pelo IFG que a instituição busca:

Excerto 2

A formação e a qualificação para o exercício de atividades profissionais e o desenvolvimento de habilidades visando à participação na vida pública e o exercício da cidadania.
(CONSUP-IFG/2017)

Dessa maneira, observamos o intuito do IFG na busca pela oferta de um ensino crítico e problematizador, tal qual proposto por Freire, pois, para que de fato os educandos se posicionem perante o mercado de trabalho e se insiram nele, precisam desenvolver comprometimento profissional com a sociedade. Para Freire (1983), a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido é ser ciente da sua constituição histórica no mundo, como também ser capaz de agir e refletir. Esse educador afirma que:

[é] preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. [...] Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. (FREIRE, 1983, p. 7)

Desse modo, para que o indivíduo se comprometa profissionalmente com a sociedade e exercite a plena cidadania, é necessário que tenha uma consciência crítica sobre si e sobre a sua posição na estrutura capitalista, como também do seu papel no mundo, para que refletindo sobre esse contexto, consiga atuar e superar a opressão e os limites que lhe serão impostos.

Entretanto, é necessário questionar os meios pelos quais é possível adquirir essa consciência crítica. Como romper com a opressão e se tornar um ser comprometido politicamente e profissionalmente com a sociedade? Como ler e reescrever a própria realidade mesmo em um contexto tão condicionado e alienante? Freire sugere, como respostas, um ensino libertador, que propicie o diálogo, o desvelamento da realidade, a investigação e a superação da consciência ingênua, pois considera esse tipo de instrução como uma importante arma transformadora, que “modela as almas e recria os corações”, se tornando uma “alavanca das mudanças sociais” (FREIRE, 1989, p. 18).

Posto isto, a educação proposta por Freire consiste em dar abertura para que todos, sem exceção ou preconceito, tenham voz e sejam sujeitos do seu aprendizado, haja vista que “os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo” (FREIRE, 1986, p. 16). Assim, o processo de ensino aprendizagem se torna prazeroso e significativo, e não um fardo a se carregar. Desse modo, a resolução 008 do IFG prevê que a escola deve:

Excerto 3

Proporcionar a aprendizagem significativa dos sujeitos da EJA, considerando como produzem/produziram os conhecimentos que trazem e como constroem suas lógicas e estratégias para resolver situações e enfrentar desafios ao longo da vida. (CONSUP-IFG/2017.).

Como se pode observar no excerto 3, o IFG busca ofertar na EJA um aprendizado que, considerando a bagagem histórica

cultural, agregue utilidade na vida cotidiana dos educandos. Tal objetivo condiz com os ideais freirianos, pois, para ser efetivado esse tipo de ensino, se faz necessário à conscientização do inacabamento do ser humano, proposto por Freire. Assim, como parte da própria sobrevivência humana, cotidianamente precisamos nos relacionar e tomar atitudes frente ao mundo que está em constante mudança. Com isso, passamos a nos perceber “no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2014, p. 53) e também da necessidade de nos educarmos constantemente. De acordo com esse educador, é através dessa conscientização que nos tornamos seres mais responsáveis e éticos com o mundo. Segundo ele, “a consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo” (p. 55).

Destarte, cientes desse inacabamento, nós, seres humanos, nos tornamos responsáveis por nossos atos, quer éticos ou não. Por essa razão, é essencial uma educação que capacite mulheres e homens não apenas tecnicamente, mas, sobretudo, conscientemente acerca de sua responsabilidade ética, política e social consigo e com o mundo. No PPP do IFG, encontra-se que a aprendizagem na instituição:

Excerto 4

[n]ão consiste na memorização de fórmulas, teorias, [...] consiste na compreensão de como estas teorias podem transformar nossa realidade e o mundo em que vivemos. Se esta conexão com o mundo não existir a escola passa a ser uma mera transmissora de conhecimentos, [...] que não se comunicam com o mundo e que servem apenas para o aluno progredir na escolarização. (PPP/IFG-2017, p. 60).

Nessa perspectiva, o conceito de aprendizagem defendido pelo IFG dialoga com a educação crítica defendida por Freire, pois, diferentemente da concepção bancária, na qual “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os

depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 33), o ensino crítico é libertador, de maneira que tanto os educadores quanto os educandos sejam sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem. Portanto, ensinar e aprender não são sinônimos de transmitir e memorizar conhecimentos, mas de uma construção, um processo que perdura por toda vida.

O recorte abaixo, retirado da Resolução 008/2017 do IFG, propõe uma formação técnica, científica e profissional de cidadãos autônomos, capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho. Tal perspectiva dialoga com outra concepção freiriana: a constituição da autonomia. De acordo com o documento, uma das finalidades dos cursos EJA na instituição é:

Excerto 5

Proporcionar a formação de cidadãos autônomos, com elevado padrão técnico, científico e profissional, capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora.(CONSUP-IFG/2017).

Desse modo, destacamos a importância de uma proposta de ensino que preze pela autonomia discente na formação acadêmica. A esse respeito, Freire afirma que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (2014, p. 16). Assim, é preciso suscitar o “Ser Mais”, ou seja, a curiosidade, o senso crítico, a busca constante por aprimoramento e a responsabilidade ética consigo e com o mundo. Portanto, educar não é apenas desenvolver determinadas habilidades e competências, mas estimular a autonomia, a liberdade e a práxis. Entretanto, ser autônomo não é algo simplório e não acontece de forma imediata. É uma conquista que pode ou não ocorrer, cabendo

ao educador apenas o papel de propiciar experiências que estimulem a decisão e a responsabilidade, porque “é decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca” (FREIRE, 2014, p. 104). Dessa maneira, nenhum sujeito é responsável pela autonomia de outra pessoa. Ela é, na verdade, um processo de várias experiências e decisões que foram tomadas.

Para que essa tomada de decisão ocorra, o sujeito precisa ter liberdade de escolha e, além disso, ter coragem e ousadia de assumi-la. Assim, encontramos na falta de liberdade a raiz do problema de um ensino castrador, pois “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (FREIRE, 1987, p. 34). Assim, se ao longo da vida, o indivíduo que teve uma educação opressora e memorialística, privado de escolhas e moldado para cumprir ordens e ser obediente, dificilmente se tornará um ser livre e autônomo. Portanto, “os oprimidos (...) temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la” e, também, “na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões” (p. 19).

Dessa maneira, a educação problematizadora, proposta por Freire, busca superar essa situação de “ser menos”, para que o homem seja liberto de todo tipo de opressão. Somente após liberto e autônomo, o sujeito pode vivenciar a práxis, isto é, “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 21). Isto posto, o excerto 5 também revela que o IFG busca a formação de seres autônomos e atuantes de maneira ética na sociedade, sem desconsiderar o público da EJA, ou seja, a classe de trabalhadores. Assim, os cursos técnicos nessa modalidade, ofertados pelo IFG, buscam formar o cidadão para “inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e

politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora” (Resolução CONSUP-IFG/2017).

Ademais, consta no Projeto Pedagógico analisado que a instituição, além de valorizar o contexto social e histórico dos sujeitos da EJA, tem como objetivos específicos, formar profissionais qualificados a atuar e intervir no mundo do trabalho, colaborando assim, com a construção de uma sociedade mais igualitária. É mencionada, nesse documento:

Excerto 6

[a] oferta do Curso Técnico em Enfermagem é voltada para a educação do público jovem e adulto e tem como objetivo formar profissionais-cidadãos, qualificados a atuar e intervir no mundo do trabalho, desenvolvendo atividades em diferentes cenários de cuidado da equipe de Enfermagem, com ênfase na promoção da saúde, na perspectiva da consolidação de uma sociedade democrática e justa social e economicamente. (PPP/IFG-2017, p. 24)

Tal formação dialoga com a concepção libertadora proposta por Freire (1986; 1987; 1989; 2014) que, ao contrário da concepção bancária, estimula a práxis, se tornando fundamental para que os educandos sejam cidadãos autônomos e atuantes na transformação do seu meio. Nessa perspectiva, “vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 1987, p. 41). Dessa maneira, a instituição compreende:

Excerto 7

[o] trabalho como princípio educativo, vinculando o curso técnico integrado ao Ensino Médio na modalidade de EJA, com o entendimento de que homens e mulheres produzem sua

condição humana pelo trabalho- ação transformadora do mundo, de si, para si e para outrem. (CONSUP-IFG/2017).

Nessa direção, compreendemos que o curso ofertado no IFG objetiva proporcionar uma formação *omnilateral* dos sujeitos que, de acordo com Marx e Engels (1978), seria a superação da produção unilateral do homem derivada da divisão do trabalho, promovida pelo modo de produção capitalista. Destarte, o IFG compreende o trabalho e a educação como parte integrante do ser, da sua cultura, da sua emancipação. Além desses apontamentos, observamos que nos recortes a seguir, retirados do Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI (2019-2023) e da resolução CONSUP/ IFG de número 008, de 30 de março de 2017, que a pesquisa se constitui como a base na formação dos educandos. De acordo com o PDI, a pesquisa deve:

Excerto 8

constituir-se como um dos pilares de formação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a qual, por premissa, visa produzir conhecimentos, produtos, técnicas, instrumentos e tecnologias nas diversas áreas. (PDI/IFG-2017-2023, P.31).

Analogamente, a Resolução nº 008, de 2017, reitera a importância da pesquisa na formação acadêmica dos estudantes, pois é considerada como:

Excerto 9

modo de construir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos. (CONSUP-IFG/2017).

Esses dois documentos dialogam, em certa medida, com a pedagogia da autonomia apregoada por Freire (2014). Conforme o

educador, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 24). Sob esse viés, o educador deve propiciar discussões que estimulem a curiosidade crítica dos educandos, para que busquem, questionem e intervenham eticamente. Assim, pesquisa e ensino são intrínsecos nesse processo, pois “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (p. 30-31).

Além disso, a prática da educação dialógica (FREIRE, 1987) também contribui para que os sujeitos da EJA se sintam os “arquitetos” na construção da sua aprendizagem e autonomia. Segundo Freire (p. 40), essa prática permite que os alunos “em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”. Assim, essa abertura ao diálogo permite que os educandos expressem suas palavras e indagações, favorecendo a construção de seres autênticos e críticos. Freire afirma que “o método dialógico pelo menos opõe-se à lógica da dominação, opõe-se ao currículo dicotomizado e contesta as relações sociais da aprendizagem, que impedem a liberdade e o pensamento crítico” (p. 87).

Posto isto, o PDI (2019-2023) reafirma essa prática pedagógica proposta por Freire, proporcionando o diálogo e a participação ativa dos educandos nas tomadas de decisões acadêmicas, como se pode perceber no excerto a seguir:

Excerto 10

[o] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás deverá apoiar encontros das organizações estudantis, no sentido de fortalecer sua atuação na instituição. (PDI/IFG-2017-2023, p. 46)

O apoio às organizações estudantis, além de fortalecer a autonomia dos educandos, possibilita, ainda, que eles reflitam sobre a politicidade da educação e a importância dos movimentos sociais na conquista dos direitos. Para Freire, a educação não é apenas um ato político, e sim a própria materialização da política. Dessa maneira, é impossível separar a política da educação, pois elas são intrínsecas. Como afirma esse autor, “quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos (...) não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder” (1989, p. 16). Assim, a instituição, ao proporcionar que os educandos se organizem como um todo e participem das ações pedagógicas e políticas da comunidade acadêmica, possibilita que reflitam sobre a sua própria educação e desenvolvam uma consciência crítica sobre as múltiplas relações existentes dentro e fora do espaço escolar.

Além dos aspectos concernentes à educação libertadora que evidenciamos anteriormente, outra importante prática prevista pelos documentos do IFG, e que também dialoga com os escritos de Freire, é a maneira como ocorre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, que consiste na “observação diária do desenvolvimento dos estudantes nas diversas dimensões (afetiva, cognitiva, física, motora, intelectual e de sociabilidade)” e na “realização de autoavaliação de professores e estudantes” (CONSUP-IFG/2017). Portanto, o processo de avaliação da aprendizagem nessa instituição possui uma perspectiva ampla, contínua e cooperativa, de maneira que é avaliado o processo, evidenciando os aspectos qualitativos e quantitativos no desempenho escolar dos estudantes.

Segundo Freire (1997, p. 84), a educação não crítica, a avaliação é utilizada frequentemente como um instrumento pedagógico “para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para formar”. Assim, observamos que a instituição tem a avaliação como um processo e não como uma forma de punição, pois considera o desempenho diário, e não apenas uma “prova” objetiva. Ademais,

os documentos desvelam uma visão humanista, pois, ao avaliar, não são desconsiderados os aspectos afetivos, cognitivos, físicos, motores, intelectuais e sociais dos educandos, concedendo ainda, oportunidade para que tanto os educandos como os educadores avaliem esse processo. Para Freire (1989, p. 47), avaliar e se auto avaliar é essencial na formação crítica dos sujeitos, porque “a avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la”. Dessa maneira, a avaliação se torna uma ferramenta formativa, construtiva e benéfica tanto para os estudantes quanto para os professores.

Considerações Finais

Apontamos, neste estudo, que educação e política são intrínsecas e que, nesse cenário, os educandos da EJA figuram um lugar de subalternidade e exclusão social. A partir da análise dos documentos oficiais que regem a EJA no IFG, observamos que eles estão permeados pelos preceitos freirianos de Educação. Verificamos, portanto, que o IFG propõe uma formação *omnilateral* de seus alunos, ofertando, assim, um tipo de educação comprometida com a formação de cidadãos autônomos e capazes de compreender e atuar na realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho.

Essa pesquisa foi relevante porque desvelou em que medida os documentos basilares da EJA no IFG possuem fundamentação freiriana. Entretanto, as análises desenvolvidas não se dão por encerradas, pois foram baseadas apenas em uma análise documental. Novos estudos que objetivem a verificação da efetivação desses pressupostos no cotidiano da EJA são de suma importância para uma melhor compreensão desse contexto de pesquisa.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo, Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal: 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03constituicao/compilado/>. Acesso em: 17 de abr.2019.
- BRASIL. CNE;CNE/ CBE. **Parecer. CBE nº11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000.
- BRASIL; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9394/1996**, de 20 de dezembro de 1996.
- CORTADA, Silvana. **Educação de Jovens e Adultos e seus diferentes contextos**. Jundiaí. Paco editorial, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução de Lilian Lopes Martin e Moacir Gadotti. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. Coleção Educação e Mudança volume 1.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. Tradução de Adriana Lopes; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986. Coleção Educação e Comunicação. Volume 18.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 21ª edição. São Paulo, Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.
- GADOTTI, M. IN: FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martin e Moacir Gadotti. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e Mudança volume 1).
- IFG. Conselho Superior. **Resolução nº 008**, de 30 de março de 2017. Aprova o regulamento dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia: Conselho Superior, 2017. Disponível em:

www.ifg.edu.br/documentosinstitucionais/legislaçãoadadêmica/resoluçãonº008de30março de 2017. Acesso em: 13 de Junho de 2019.

IFG. **Plano de Desenvolvimento Institucional-2019/2023**. Disponível em: www.ifg.edu.br/documentosinstitucionais/PDI-IFG/2019-2023. Acesso em: 13 de Junho de 2019.

IFG. **Projeto Pedagógico. Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em enfermagem, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos**. Ministério da educação. Secretaria de educação profissional e tecnológica. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do Ensino**. Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal: Moraes, 1978.

ORWELL, George. **A revolução dos bichos**. São Paulo, Companhia das letras, 2007.

SANTOS, Dayanna Pereira dos. O cultivo do conhecimento ético, a formação de professores e sua práxis na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). IN: HEBERLEIN, Maria Carolina Terra; MOTA, Karla Rodrigues; PEREIRA, SOARES, Lidiane de Lemos. **A formação docente e a Educação Profissional e Tecnológica – pesquisas em foco**. Jundiaí – SP, Paco Editorial, 2018.

UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA DIGITAL *YOUTUBE* NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO IFG

Lincey Elias Sousa
Cláudia Helena dos Santos Araújo

Introdução

O presente capítulo apresenta estudos e pesquisas realizadas em contexto escolar utilizando a plataforma *YouTube* como recurso pedagógico nas práticas educativas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), de 2015 a 2020, disponíveis no sítio virtual *Google Acadêmico*. Para o alcance do objetivo proposto foi realizada pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, utilizando como delimitação teórica cinco palavras-chaves, a saber: vídeos, *YouTube*, IFG, educação e recurso pedagógico.

De modo a conhecer melhor o espaço de nosso estudo, um breve levantamento da trajetória histórica do atual IFG, localizado na região Centro-Oeste do Brasil, se faz necessário. A partir da criação das Escolas de Aprendizes Artífices no país, uma de suas unidades veio a ser instalada na antiga capital do Estado, atualmente denominada Cidade de Goiás. Em 1942, com a criação da nova capital goiana, a escola foi então transferida para Goiânia, passando a oferecer cursos integrados ao Ensino Médio.

Com o advento da Lei nº 3.552, em 1959, as escolas se tornam autarquias, possuindo autonomia administrativa, financeira, patrimonial e pedagógica. Em 1965, altera-se a denominação, passando a escola ser conhecida por Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG). Em 1999 houve a transformação para Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet-GO) e, em dezembro de 2008, as unidades passaram por sua última transformação, agora

integrando o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG, 2017).

Atualmente, o IFG possui 14 (catorze) *campi*, oferecendo ensino em diversos níveis e modalidades, como cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, técnicos integrados ao Ensino Médio – Educação de Jovens e Adultos e técnicos subsequentes; superiores de tecnologia, licenciatura, bacharelado, especialização e mestrado profissional. Ressalta-se que o IFG tem por finalidade formar e qualificar profissionais para os diversos setores da economia a partir do tripé ensino, pesquisa e pós-graduação e extensão (IFG, 2017).

Como mencionado anteriormente, ao longo do texto será discutida a relação entre a tecnologia e a educação, levantando, dentro das possibilidades, aspectos positivos e negativos em relação ao uso de recursos tecnológicos nas práticas educativas. Isto porque, com a chegada da *internet* e seus avanços constantes, é inevitável a sua aproximação com a escola e os processos educativos.

Esse recurso pode ser usado tanto para a busca de informações como para a apropriação do conhecimento, a exemplo dos cursos a distância. Porém, para que o aprendizado ocorra, a quantidade elevada de materiais informacionais não se configura como o caminho adequado, sendo necessário organizar e sistematizar esses dados. Para tal sistematização, nenhuma tecnologia é plenamente eficaz para tal habilidade, somente o ser humano.

Dito isso, o ser humano é quem conduz, ou seja, está por trás da tecnologia, aplicando filtros às informações e as interiorizando de forma organizada para que ocorra de fato a aprendizagem. A inserção das tecnologias nas práticas educativas trouxe mudanças nas formas de aprender e ensinar, porém, a educação continua sendo integradora em relação aos aspectos intelectuais, emocionais e éticos. A tecnologia fornece técnicas e as técnicas auxiliam nos processos pedagógicos, mas é o elemento humano que estabelece relações afetivas, emocionais e suas conexões.

As particularidades dos indivíduos, bem como as diferentes formas de se aprender, exigem adaptações às formas de ensinar.

Assim como há estudantes visuais, auditivos e sinestésicos, observa-se hoje que muitos são digitais, desenvolvendo habilidades com o uso das tecnologias. E qual o papel do/a professor(a) neste cenário? Buscar conhecer as características de aprendizagem dos alunos, proporcionando a eles uma formação que seja mais humana e integrada com o contexto histórico, social e cultural.

Ocorre que para a realização de uma análise desse cenário apresentado, existem desafios inerentes à sala de aula, como o tempo disponível para cada disciplina, o número elevado de estudantes por turma, o trabalho excessivo exigido do/a professor(a) e a falta de infraestrutura das unidades escolares. Diante desses desafios, professores vêm aumentando a inserção do recurso audiovisual em suas aulas, também conhecido por “vídeo”.

Esse recurso fornece imagens, sons, animações, efeitos, escritas em forma de legendas ou pequenos textos. Possibilita a pausa ou avanço e a repetição daquela informação quantas vezes se fizer necessário. É um recurso que permite alcançar estudantes de diferentes estilos de aprendizagem, além de estabelecer relação entre a realidade dos estudantes e o contexto escolar. No entanto, para que as aulas sejam realizadas com o uso do vídeo é necessário planejamento didático, logístico e organizacional por parte do/a professor(a), e os objetivos da aula devem ser claros para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando as mudanças nas práticas educativas para atender uma sociedade heterogênea, esse trabalho se mostra relevante para resgatar as ações executadas no IFG com o uso do recurso audiovisual. Desse modo, dialogaremos sobre a *internet*, a educação, o *YouTube*, os vídeos e as práticas educativas.

Con(textos) históricos da *internet*

A *internet* se configurou por distintos usos realizados pela sociedade ao longo do tempo. Nas décadas de 70 e 80, era usada para investigação de possíveis ataques nucleares nos Estados Unidos e, atualmente, é usada para diversos fins em todas as partes

do mundo. A formação de uma rede com maior alcance só foi possível quando três distintos públicos se uniram para essa finalidade. De acordo com Goethals, Aguiar e Almeida (2000), militares, cientistas e universidades criaram duas redes, uma ligada a instituições universitárias (BitNET) e outra ligada a instituições científicas (CSNET), e essa união potencializou o uso da *internet*.

A comunicação e a conexão das redes mundiais são chamadas de ciberespaço. Esse termo, conforme explica Serrano e Paiva (2008, p. 2), “é uma junção de cibernético com espaço e foi inventado em 1984 por William Gibson no romance de ficção científica *Neuromancer*”. Apesar da variedade de usos, de interfaces e das diferentes formas de comunicação, a função do ciberespaço é transmitir dados digitalizados e criptografados.

Em 1991, através de estudos, a Organização Europeia para a Pesquisa Nuclear (CERN) na Suíça apresentou o *World Wide Web*, mais conhecido como WWW (GOETHALS; AGUIAR; ALMEIDA, 2000). Trata-se de um sistema de depósito de hipermídia, como vídeos, imagens, textos, sons e hipertextos, que podem ser acessados por meio da *internet*, construindo uma teia de informação. Assim, podemos definir a *internet* como o conjunto de redes e computadores interligados no planeta, e que possibilita a troca de informações e diversas interações.

Outro marco importante para o mundo virtual é a evolução da *web*, que é caracterizada conforme os conteúdos são disponibilizados na rede. Na *web* 1.0 não se permitia qualquer interatividade, ou seja, o utilizador apenas recebia o conteúdo para leitura, não podendo contribuir, interagir ou até mesmo alterar nenhum dado. A primeira geração da *web* possuía conteúdos estáticos e com aplicativos fechados arquitetados por *webmasters*²³ (GALERA, 2010). O usuário era considerado passivo durante a navegação na *internet*.

²³ *Webmaster* é um profissional que tem capacidade para preparar o *design* e coordenar a programação de um *site*, mas sua responsabilidade é também direcionar o proprietário do sítio e verificar se tudo está funcionando.

Em 2000, houve a passagem para a *web 2.0*, geração esta também chamada de *Web Social*. A partir daí, os usuários passaram a partilhar, interagir e compartilhar na rede. É importante ressaltar que pode ser considerada como rede social a plataforma na qual os usuários se comuniquem, troquem informações e conhecimento, bem como os arquivos de hipermídia. Conforme afirma Gil (2014), a *web 2.0* possibilitou o surgimento do *Hi5*²⁴, do *LinkedIn*²⁵, do *Orkut*²⁶, do *Facebook*²⁷, do *Twitter*²⁸, do *YouTube*²⁹, dentre outras redes. Nesse contexto, o utilizador é ativo e criativo em relação a manipulação da máquina.

Por fim, a evolução da *web 2.0* para a *web 3.0*, a mais recente, aconteceu por volta de 2005, tendo como novidade a organização para facilitar a busca de dados, personalização a partir das pesquisas dos usuários e nivelamento das linguagens, da máquina e a humana.

Ao classificarmos os usuários da *internet* como ativos, estamos dizendo que a tecnologia é o recurso utilizado na mediação realizada, e a atividade final é a intenção do ser que está por trás das máquinas. Podemos, portanto, afirmar que o uso da *internet* não é neutro. Bem como, a intenção das faculdades privadas e de algumas empresas do campo educacional é lucrar ou reduzir custos com as aulas à distância. É possível pensar também no alcance dessas aulas em lugares que não haveria essa possibilidade.

Por outro lado, temos que analisar a situação da exclusão de pessoas que não possuem acesso à *internet* de qualidade ou de aparelhos tecnológicos adequados. Nesse sentido, o Comitê Gestor

²⁴ *Hi5* é um *site* de relacionamento em que os participantes expõem os seus interesses e interagem com outras pessoas.

²⁵ *LinkedIn* é uma rede social relacionada a interesses profissionais.

²⁶ *Orkut* foi um *site criado para* relacionamento que envolve o perfil profissional, pessoal e social.

²⁷ *Facebook* é um *site* com diversas aplicações e permite a interação entre pessoas.

²⁸ *Twitter* é uma rede social que possibilita a comunicação em tempo real por meio de ideias e informações sociais, políticas e econômicas.

²⁹ *YouTube* é um *site* de partilha de vídeos de variados temas.

de Internet no Brasil afirma que no estado de Goiás, menos de 60% dos domicílios possuem internet banda larga (CGI, 2018). Outro ponto relevante para reflexão é o de que nem todas as pessoas são familiares aos recursos tecnológicos, por conta de dificuldades ou bloqueios em relação a esse universo.

Diante dessas reflexões sobre a *internet* e a educação, na próxima seção abordaremos o percurso metodológico utilizado de acordo com as premissas estabelecidas para esta pesquisa.

Caminho teórico-metodológico: das pesquisas ao discurso das tecnologias

O trabalho consistiu em pesquisa bibliográfica, tendo como *locus* o *Google Acadêmico*, e, delimitação de pesquisa os artigos que apresentassem experiências utilizando vídeos do *YouTube* no contexto escolar do IFG. A busca, inicialmente, foi realizada a partir de cinco palavras chaves, a saber: vídeos, *YouTube*, IFG, educação e recurso pedagógico. Para a delimitação do tempo, selecionamos os trabalhos dos últimos cinco anos, ou seja, de 2015 a 2020.

Diante dos critérios utilizados, foram encontrados 193 resultados. Após a leitura do título, resumo e, caso necessário, a metodologia e a conclusão, apenas três trabalhos foram selecionados de acordo com os critérios já mencionados. Estes trabalhos foram lidos e constituíram objeto de análise acerca do uso dos recursos audiovisuais nas práticas educativas no IFG, e, na medida do possível, sendo levantados também os pontos positivos e negativos desses usos.

Plataforma digital em cena: *YouTube*

O *YouTube* é um dispositivo tecnológico de estudo dinâmico. Constitui-se, primariamente, como uma plataforma que distribui conteúdos diversos, permitindo a colaboração por agentes externos através do envio de vídeos (*upload*). Devido a sua popularização, alcança a mídia em massa. Possui mais de 2 bilhões de usuários, ou

seja, quase um terço dos utilizadores de *internet*, que diariamente geram milhares de milhões de visualizações (YOUTUBE, 2020). Ao longo da história, o *site* passou por algumas mudanças em relação a sua estrutura, finalidade e funcionamento. Sendo assim, “cada estudo sobre o *YouTube* nos proporciona diferentes noções do que o *YouTube* realmente é” (BURGUESS e GREEN, 2009, p. 24).

Historicamente, o surgimento do *YouTube* se deu em concomitância com a passagem da *web* 1.0 para a *web* 2.0. Em 2005, Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, que já possuíam experiência com vendas pela *internet*, lançaram o *site* considerado, hoje, como o maior repositório de vídeos no mundo. Algumas características impulsionaram seu desenvolvimento, como a facilidade para inserção de vídeos, interface simples e interativa, permissão de incorporação dos vídeos em diversos *sites*, além de ser acessível ao grande público. Essas características chamaram a atenção da empresa *Google*, que adquiriu o *YouTube* em 2006 (BURGUESS e GREEN, 2009).

Diante da ideia de que os participantes da rede pudessem ser criadores de conteúdos, gerou-se um crescimento exponencial da plataforma, sendo considerado um dos *sites* mais populares do mundo. Conforme Almeida (2016) o *YouTube* se tornou fascinante por proporcionar aos colaboradores expor suas opiniões, e produzir conteúdos diversificados em con(textos) científicos, educacionais, jornalísticos, humorísticos, divulgar informações e abrir debates. Os participantes constituem um grupo heterogêneo que produzem conteúdos a partir de interesses sociais, econômicos, educacionais, políticos e entre outros. As contribuições transformam o *YouTube* num espaço dinâmico, diverso e intercultural, ou seja, integração de mais de uma cultura.

De acordo com Burgess e Green (2009, p.14), “cada um desses participantes chega ao *YouTube* com seus propósitos e objetivos e o modelam coletivamente como um sistema cultural dinâmico: o *YouTube* é um site de cultura participativa”, que pode ser considerado o principal negócio do *site*.

Outro ponto importante é a gratuidade do *site*. Tal característica atrai nichos variados, como escolas, empresas, empreendedores, entre outros. É comum aulas em vídeo apresentadas por professores que buscam na plataforma a oportunidade de se comunicar com outras pessoas. O *YouTube* proporciona aos professores e instituições maior aproximação com o seu público-alvo. Desse modo, é possível realizar o *upload* de vídeos amadores e profissionais.

A produção de conteúdos envolve elementos como direitos autorais, expressão social, liberdade de comunicação, divulgação de empresas, produtos e serviços. A plataforma pode ser compreendida como agregadora de conteúdos produzidos pela comunidade em geral. Burgess e Green (2009) revelam que a participação dos usuários por meio do consumo e avaliação dos conteúdos atribui valores culturais, econômicos e sociais.

No sistema capitalista, a cultura popular se caracteriza pelos seus valores estéticos e padrões de consumo. A cultura popular simboliza lutas vinculadas a política, gênero, emancipação e democracia. Burgess e Green (2009, p. 29) afirmam ser a cultura popular “sintomas de modernidade, atreladas às mudanças na política de classes, à industrialização em massa da produção cultural e a crescente afluência e acesso de pessoas ‘comuns’ à educação”. A cultura popular é comumente manifestada por meio da produção de conteúdo no *YouTube*, como Almeida (2016, p. 4) definiu que se torna “útil para a compreensão das relações sociais, evolução das tecnologias e das mídias, auxiliando na práxis escolar”.

Os recursos disponíveis no *YouTube* foram classificados por Serrano e Paiva (2008) em funcionais (aqueles que facilitam o uso no *site*) e interacionais (relacionado com a interação e comunicação dos usuários). Entre os recursos funcionais, podemos citar o envio de vídeos para o mesmo canal e também para outros por meio de *links*; a privacidade dos vídeos, que podem ser de domínio público ou privado; os lembretes para assistir vídeos de canais escolhidos; a gravação de vídeos sem a necessidade de arquivar no

computador pessoal, através da câmera de vídeo; o ícone *TestTube* que permite sugestões de uso, discussões sobre o funcionamento do *site*; a organização dos vídeos por categorias; a busca por palavras-chaves; a seleção de vídeos por maior número de visualizações e comentários; a lista de vídeos relacionados ao tema buscado; a visualização em tela-cheia; e os vídeos em destaque na página inicial.

Como recursos interacionais, temos a criação de lista de reprodução de acordo com a sua preferência; a denúncia de vídeos que apresentam conteúdo que não atende às exigências da política de uso; o compartilhamento com amigos cadastrados ou diretamente por *e-mail*; a inscrição de vídeos favoritos em uma lista particular; a avaliação, comentário e resposta aos vídeos; a adição e troca de mensagens entre amigos; a construção de comunidades; a criação de concursos visando a interação de usuários; e a visualização de quem mais está assistindo o mesmo vídeo que você.

Na própria plataforma é possível estabelecer relações pessoais com pessoas de outros lugares. É possível assistir, comentar, trocar mensagens simultaneamente ou não com outros usuários. A relação entre os receptores e telespectadores pode ser ativa ou passiva, e essa dupla função vai além da mídia em geral, proporcionando a diversidade cultural e informativa.

O *YouTube* é uma mídia que permite a relação entre produtores e consumidores, e está sujeito a mudanças em relação a interesses sociais, econômicos e políticos. Isto está sendo muito bem observado no contexto referente ao ano atual, 2020, diante da pandemia do novo coronavírus, um microrganismo que modificou os hábitos da população mundial e transformou os noticiários em aulas sobre ciência e tecnologia, contextualizando os efeitos da Covid-19 para os eixos econômico, educacional, psicológico, cultural e social.

Da mesma forma que os noticiários se transformaram, o *YouTube* passou a ter um lugar de destaque para *lives* de objetivos diversos, a exemplo de palestras, debates, conversas informais, *shows*, reuniões entre outros. As *lives* são ações *online* que

aproximam quem produz conteúdos de quem os consome. E diante da necessidade de isolamento e distanciamento social imposta pela doença, o que mais se almeja é a aproximação e a ocupação do tempo com alguma atividade.

O *YouTube* é caracterizado sobretudo como uma mídia que pode ser democrática em uma cultura contemporânea de cibercultura (LEMOS, 2003), pois permite a submissão e a categorização, de acordo com interesses pessoais. A troca de conhecimento, a interação e o compartilhamento de conteúdos dependem desse fator. As diversas categorias de assuntos constituem a heterogeneidade e proporciona aos usuários acesso à cultura e ao conhecimento.

Vídeos e InterFaces com a Educação

O vídeo é uma mídia audiovisual que alcança os sentidos humanos, envolvendo emoções e sentimentos. Por vezes encontramos experiências no contexto educacional a partir do uso de vídeos no processo de ensino e aprendizagem. A interligação de sentidos sensoriais atrai a atenção para os vídeos que possibilitam a visualização de cenas, estáticas ou em movimento, permitem a percepção de sons musicais, narrações, diálogos e a leitura da linguagem escrita por meio de textos e legendas.

Mas os vídeos não representam a salvação das situações de ensino e aprendizagem, mas pode auxiliar esse processo na condição de recurso pedagógico. Peixoto e Araújo (2012, p.255) afirmam que a tecnologia é “pensada como mediação e como instrumento de transformação do processo de aprendizagem e das relações pedagógicas”, sendo um artefato cultural flexível e que pode ser moldada pelo homem. Nesse contexto, os vídeos atuam como apoio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, e seu uso deve ser planejado para alcançar os objetivos desejados pelo docente de acordo com a temática abordada.

Como apresentado anteriormente, o *YouTube* é uma das plataformas disponíveis na rede que armazena vídeos em diversos

segmentos, entre eles videoaulas com temas diversificados. Parte do material disponível na plataforma é compacto, objetivo, informativo, ilustrativo e com elaborações lúdicas no intuito de buscar a atenção dos estudantes e mantê-los inscritos em todo o momento de exposição.

O vídeo geralmente está associado a lazer e entretenimento, mas quando utilizado no contexto escolar pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Pode promover a interação, desenvolver pensamento científico, criativo e crítico, bem como favorecer a interdisciplinaridade. Segundo Martiani (1998), os vídeos no contexto escolar podem envolver mais de uma disciplina, proporcionando debates em torno de diversos assuntos ou temas explorados nos distintos níveis e modalidades de ensino.

Breves discursos do levantamento bibliográfico

Antes de apresentar os trabalhos encontrados nas práticas educativas com o uso da plataforma *YouTube* e vídeos no IFG, é importante trazer um levantamento estatístico realizado no Câmpus Uruaçu que reforçará a relevância deste trabalho. Trata-se de um estudo envolvendo a forma como estudantes do Campus Uruaçu do IFG utilizam o *smartphone*.

A pesquisa intitulada “O Uso de *Smartphones* no Cotidiano dos Jovens e os Principais Aplicativos Utilizados Para Auxiliar nos Estudos – Um Estudo de Caso”, realizada com 270 estudantes dos cursos técnicos integrados de Química, Informática e Edificações do IFG Campus Uruaçu, que cursavam do primeiro ao terceiro ano em maio de 2016, tinha por finalidade verificar se os jovens utilizavam o *smartphone* para fins educativos.

Nessa pesquisa foi evidenciado que 93% dos jovens utilizavam a *internet* para fins diversos, devido às múltiplas funções que ela oferece. Entre os aplicativos usados para auxiliar os estudos estava o *YouTube*, plataforma de compartilhamento de vídeos que pode ser utilizada tanto para entretenimento como para a educação. O uso deste recurso entre os estudantes pesquisados correspondeu a 7%.

Diante desses dados, e com intuito de objetivar a análise do uso do *YouTube* e dos vídeos disponibilizados nessa plataforma nas práticas pedagógicas no IFG, a partir do levantamento bibliográfico realizado no *Google Acadêmico* foram encontrados três trabalhos de acordo com os critérios de seleção, sendo eles: “Vídeos Como Suporte da Materialidade e o Ensino Desenvolvimental na Educação Matemática PIBID/IFG”; “Considerações Sobre a Experiência do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa na Formação Inicial de Professores/as”; e “Gênero, Trabalho e Educação: Desenvolvendo o Olhar Crítico no Espaço Escolar”.

O primeiro trabalho citado foi realizado no Câmpus Goiânia do IFG, no âmbito do curso de Licenciatura em Matemática, tendo por objetivo formar futuros professores na perspectiva da teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov. Os alunos participantes deveriam formar grupos de acordo com alguns temas matemáticos para a criação de vídeos instrucionais e depois, esses vídeos seriam desenvolvidos em escolas campo. Nesse contexto, o professor precisou analisar o conteúdo a ser trabalhado de modo a identificar o conceito essencial e a partir desse ponto trabalhar o conteúdo em sua totalidade. Para isso utilizou como recurso tecnológico os vídeos para alcançar o núcleo, ou seja, o ponto principal do objeto matemático a ser estudado.

Os autores do texto revelam que “os vídeos serviram, também, para ilustrar novos modelos metodológicos do ensino de matemática e realizar a conexão entre o conhecimento do aluno e o conhecimento científico” (ARAÚJO; VAZ, 2017, p. 248). Os vídeos intensificaram o contato entre teoria e prática, possibilitaram o contato e o retorno entre o objeto abstrato e concreto, e, apresentou conceitos e a história dos objetos no contexto matemático e físico. Para motivar e inspirar os futuros professores foram utilizados dois vídeos, sendo eles, “Donald no País da Matemática” e “Pela trilha de Arquimedes - Formas e Tamanhos” que além de conceitos matemáticos, instigam a busca pela resolução das atividades.

Ademais, o trabalho objetivou, por meio dos vídeos, “transformar o professor, de um descritor de conteúdos para um

focado em atividades significativas, contemplando o trabalho coletivo com o aluno na construção do saber científico” (ARAÚJO; VAZ, 2017, p. 248).

Ficou evidente nessa experiência que os vídeos contribuem para a aprendizagem que contemple a formação científica dos estudantes pois relaciona o abstrato ao concreto e também a importância do processo motivacional para a construção da aprendizagem. Nessa experiência, os alunos puderam transformar o conhecimento empírico em conhecimento científico, e esse processo primeiro ocorreu no grupo, depois, para o indivíduo, conforme afirmam os autores: “ao finalizarmos nossas observações, ficou claro que, com a exploração dos vídeos em grupo, a aprendizagem se deu, inicialmente, do interpessoal para o intrapessoal” (ARAÚJO; VAZ, 2017, p. 253).

Já o trabalho “Considerações Sobre a Experiência do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa na Formação Inicial de Professores/as” foi caracterizado pela pesquisa-ação colaborativa. Foi realizado por estudantes do curso de Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês e Literatura da Universidade Estadual de Goiás – UEG no ano de 2016. Teve como objetivo realizar a análise e reflexão sobre os aspectos da linguagem dos gêneros textuais e argumentativos em atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Agroindústria, Química e Informática do IFG - Câmpus Inhumas. Durante a regência realizada no estágio, o intuito era desenvolver o letramento crítico dos/as alunos/as por meio dos recursos semióticos, *slides* com imagens contendo linguagem verbal ou não-verbal e misto; cópias de textos e vídeos.

Em relação ao vídeo, foi utilizada a mídia “O que ouvi sobre eleições”, na qual a *youtuber* Jout Jout Prazer aborda o posicionamento político de várias pessoas. Os alunos usaram esse vídeo para trabalhar as formas de posicionamento em relação a algum assunto (a favor, contra ou neutro). Neste trabalho, o vídeo serviu para que fosse visto e ouvido o posicionamento de pessoas que não pertencem ao cotidiano dos estudantes, ou seja, serviu para ampliar a visão de

mundo. Essa atividade transportou os alunos para fora do espaço escolar, sem saírem da sala de aula, um dos pontos positivos desse recurso audiovisual. Reforça-se que os graduandos já haviam delineado o objetivo a ser alcançado com o vídeo durante o planejamento das aulas, finalizando a atividade com êxito.

O trabalho “Gênero, Trabalho e Educação: Desenvolvendo o Olhar Crítico no Espaço Escolar” descreve a experiência do minicurso “Gênero, Trabalho e Educação”, que ocorreu em 2018 no Campus Itumbiara do IFG. O minicurso abordou uma sequência didática para atender o público diverso e com a finalidade de proporcionar a reflexão sobre os temas anunciados.

Um dos momentos da sequência didática foi assistir curtas-metragens selecionados a partir da temática abordada. Esses vídeos podem ser encontrados no *YouTube* por meio da busca “Acorda, Raimundo... Acorda!” e “Vida Maria”. Ambos tratam de questões de gênero e trabalho. O vídeo, nesse contexto, impulsionou os debates posteriores, tendo as cenas impactado os participantes do minicurso.

Devido a heterogeneidade do grupo, foi necessário planejar ações diversas, como dinâmicas, vídeos, textos, rodas de conversas e debates, tendo em vista que alguns participantes possuem facilidade de assimilação da informação por meio de diferentes recursos. Outro motivo pela escolha do recurso vídeo, foi a facilidade de localizá-los no *YouTube* para usos futuros por quem se interessar, sendo considerado um dispositivo que pode ser usado em momentos pedagógicos em distintas realidades (OLIVEIRA; PONCIANO; SANTOS, 2019, p. 135).

Desta forma, a partir da descrição dos trabalhos encontrados, o levantamento do uso de vídeos durante as práticas educativas e os seus pontos positivos, pode-se destacar também os empecilhos para o uso dos vídeos, elucidando os aspectos negativos para o trabalho com tais recursos como a ausência de democratização do acesso e a desigualdade social e educacional, tanto em relação aos aparelhos tecnológicos quanto à distribuição de *internet* de qualidade.

Todas essas práticas analisadas aconteceram dentro do espaço escolar e com o uso restrito das máquinas pelos professores ou

estudantes da graduação. Nenhuma dessas experiências foi executada pelos alunos em computadores individuais e em laboratórios de informática, por exemplo. Isso pode estar refletido na falta de infraestrutura dos institutos federais, pelo *déficit* de máquinas para os alunos e/ou pela ausência de profissionais para auxiliarem os professores a conduzirem as aulas.

Portanto, o vídeo ou filme pode servir como ponto de partida para a execução de atividades diversas, e também para promover ou incentivar discussões e debates acerca do tema abordado. Os jovens utilizam a *internet* para várias finalidades e o seu uso constante é uma realidade em seu cotidiano. Não se pode descartar as experiências e habilidades dos alunos, se fazendo necessário pensar na inclusão das mídias audiovisuais nas práticas pedagógicas com a finalidade de articular a realidade dos estudantes ao processo de aprendizagem, mesmo sabendo que a tecnologia não é a salvação do processo educativo, mas é importante estabelecer tal conexão a partir da compreensão que é uma produção humana.

Considerações Finais

A pesquisa revelou a tentativa de alguns docentes de aproximar as tecnologias ao contexto escolar e, conseqüentemente, a realidade dos estudantes à sala de aula. Os estudantes se apropriam dos recursos tecnológicos sem intencionalidade formativa. Essa apropriação faz parte da educação não-formal, isto é, quando a aprendizagem ocorre no cotidiano de maneira organizada, mas sem processos formais de ensino. Os docentes e instituições de ensino objetivam uma finalidade a partir do uso das tecnologias. Sendo assim, esse uso não é permeado de neutralidade.

Para tanto, durante o planejamento da aula, é necessário pensar sobre as questões de acesso, infraestrutura da unidade escolar, disponibilidade de tempo e equipamentos, e, o mais importante: o objetivo a ser alcançado com determinada ação pedagógica.

Com a possibilidade de apresentação de vídeos para um grupo de estudantes, é possível observar que a aprendizagem ocorre primeiramente do interpessoal para o intrapessoal. Observa-se também que a escolha de vídeos como recurso audiovisual contempla os diferentes estilos de aprendizagem, e, em alguns casos, podem sistematizar mais a atenção dos telespectadores em relação a outras abordagens metodológicas.

Por fim, a tecnologia auxilia no processo de ensino e aprendizagem. Ela é um recurso utilizado pelos docentes para atrair e motivar os estudantes na organização do trabalho didático. A ação docente é imprescindível: é ela quem humaniza o processo, demonstra sentimentos e transmite confiança. Os estudantes têm a função de gerenciar e organizar as informações recebidas, dar sentido ao conhecimento e colocá-lo em prática no dia a dia. Educar não é somente para o trabalho, mas, educar para a vida.

Referências

- ALMEIDA, I. et. al. Tecnologias e educação: o uso do *YouTube* na sala de aula. In: **Congresso Nacional de Educação**. 2016, Campina Grande. *Anais* [...]. Campina Grande: [s.n.], 2016.
- ARAÚJO, M. G.; VAZ, D. A. F. Vídeos como suporte da materialidade e o ensino desenvolvimental na educação matemática – PIBID/IFG. *6º Encontro Goiano de Educação Matemática – VI EnGEM*, Urutaí, n. 6, p. 242-254, 04 maio 2017.
- BURGUESS, J.; GREEN, J. **YouTube e a revolução digital**. São Paulo: Aleph, 2009.
- CGI. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2018**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. 392p. Disponível em: https://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf

FILHO, M. M. R; SANTOS, R. R. D; LUTERMAN, L. A. Considerações sobre a experiência do estágio supervisionado de língua portuguesa na formação inicial de professores/as. **Simpósio de Prática e Ensino de Línguas – SIMPEL**, Inhumas, ano 2016, v. 2, p. 73-82, jun. 2016.

GALERA, F. A. **Ecologia da educação digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa**. Pet Letras UFTM, 2010. Disponível em: <<http://www.petletrasuftm.com.br/enviados/20117414420.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

GIL, H. T. A passagem da web 1.0 para a web 2.0 e web 3.0: potenciais consequências para uma humanização em contexto educativo. **Educatic: Boletim Informativo**, Castelo Branco, n. 5, p. 1-2, mar. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2404/1/A%20passagem%20da%20Web%20Henrique.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

GOETHALS, K.; AGUIAR, A.; ALMEIDA, E. **História da internet**. Dissertação. (Mestrado em Gestão da Informação) - Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG). **História**, 2017. Disponível em: <<https://www.ifg.edu.br/apresentacao-a-instituicao?showall=&start=1>>. Acesso em: 10 de maio de 2020

JESUS, Chelry; FERREIRA, Alexandre; ALVES, Mirelle; SILVA, Edney; MESQUITA, Nyuara. O uso dos smartphones no cotidiano dos jovens e os principais aplicativos utilizados para auxiliar nos estudos – um estudo de caso. Enciclopédia Biosfera, [s.l.], v. 14, n. 25, p. 1685-1699, 20 jun. 2017. Centro Científico Conhecer. http://dx.doi.org/10.18677/encibio_2017a140

LEMOS, A. C. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Orgs.) **Olhares sobre a cibercultura**. Sulina: Porto Alegre, 2003.

MARTIANI, L. A. O vídeo e a pedagogia da comunicação no ensino universitário. In: PENTEADO, H. L.. **Pedagogia da comunicação – teorias e práticas**. Ed. Cortez, 1998.

OLIVEIRA, L. C. S; PONCIANO, R. R.; SANTOS, A. C. O. **Gênero, trabalho e educação: desenvolvendo o olhar crítico no espaço escolar**. EBR – Educação Básica Revista, vol.5, n.2, p. 129-138, 2019.

PEIXOTO, J.; ARAUJO, C. H. S. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 18, jan/mar 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a16.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2020.

SERRANO, P. H. S. M.; PAIVA, C. C. Critérios de categorização para os vídeos do youtube. **Revista Eletrônica Temática**. Disponível em: <www.insite.com.br>. Acesso em: 10 maio 2020.

YOUTUBE. **Statistics**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/intl/pt-BR/about/press/>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

AS TECNOLOGIAS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

Lenir de Jesus Barcelos Coelho
Cláudia Helena dos Santos Araújo

Apresentação

Este escrito integra um estudo em andamento, com objetivo de investigar o uso das tecnologias nas práticas educacionais da EJA no IFG. Justifica-se em razão das poucas pesquisas sobre o tema, identificados a partir da revisão de literatura realizada em quatro periódicos da CAPES (2013 a 2018), e pela importância do tema para a educação. Trata-se de uma abordagem qualitativa, de forma documental e pesquisa de campo, cujos instrumentos de coleta de dados são: questionário, observação em sala de aula, entrevista e leitura do Projeto Pedagógico dos Cursos investigados e do Projeto Político Pedagógico Institucional. Propõe a elaboração de um produto educacional na categoria Material Pedagógico Formativo abordando a temática pesquisada com possibilidade de utilização na formação a distância. Os resultados parciais apontam para as poucas pesquisas sobre o uso das tecnologias na EJA – EPT, o que reforça a necessidade de estudos sobre o tema.

Introdução

Este escrito tenciona sobre as tecnologias nas práticas educativas da Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, integra uma pesquisa em andamento que tem como objeto de investigação as tecnologias nas práticas educativas da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Goiás - IFG, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA-EPT.

O IFG consiste em uma Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, cuja função social “é a de constituir-se e a de enraizar-se enquanto instituição pública, universal, gratuita, inclusiva, democrática, laica e qualitativamente estruturada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e na formação integrada” (PDI-IFG, 2018, p. 13). Com vista à mediação e ao fortalecimento da oferta de cursos nos níveis e modalidades de ensino variados, propõe ações político-pedagógicas que objetivam a produção e difusão de conhecimentos associados às necessidades da classe trabalhadora, considerando a diversidade sociocultural em que é composta.

As políticas de educação do IFG são norteadas por princípios que visam a formação integral, incluindo a garantia de elevação da escolarização da classe trabalhadora, alicerçada no currículo integrado, na formação omnilateral e na Escola Unitária, de modo a abranger todos os níveis e modalidades de ensino ofertados, inclusive a Educação de Jovens e Adultos - EJA (PDI-IFG, 2018).

Compreende-se que, na atualidade, as tecnologias têm influenciado as formas pelas quais as pessoas se comunicam e aprendem. Assim, por ser a educação formal um espaço de apropriação da cultura historicamente produzida e de formação do homem na sua integralidade (PARO, 2010), é colocado à escola, enquanto instituição formal de ensino, o desafio de viabilizar aos alunos o acesso à tecnologia como possibilidades de aprendizagens dos mais variados conteúdos.

Considera-se relevante o uso das tecnologias na Educação Profissional e Tecnológica - EPT, em especial, no âmbito da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA tendo em vista que esses sujeitos educativos estão inseridos em um contexto histórico e cultural, em que as tecnologias estão presentes propiciando mudanças nos modos de vida e podendo contribuir para a sua formação. Compreende-se que a EPT, inclusive na modalidade de EJA, deve ter como base os princípios da politecnia e da formação omnilateral, a partir da integração do trabalho, da

ciência, da cultura e da tecnologia, possibilitando ao indivíduo a formação integral e emancipadora (RAMOS, 2008).

O conceito de politecnia aqui abordado é compreendido num sentido político, que compreende o trabalho como princípio educativo, no intuito de realizar a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual por meio da integração das dimensões intelectual e produtiva (RAMOS, 2008).

Para a revisão de literatura dessa pesquisa, considerou-se o levantamento bibliográfico sobre tecnologia e EPT realizado por Silva e Araújo (2019) no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2013-2018, que teve como *corpus* quatro periódicos especializados nas áreas de Educação e Ensino, em razão de ter esses o maior número de trabalhos publicados sobre o tema.

A pesquisa se justifica em razão dos poucos estudos encontrados no levantamento bibliográfico sobre o uso das tecnologias na EJA/EPT e por considerar que a EPT se configura como uma necessidade para a classe trabalhadora e que tenciona a integração entre educação e trabalho (CIAVATTA, 2014), compreendendo os jovens e adultos estudantes da EJA-EPT como sujeitos inseridos num contexto histórico e cultural em que as tecnologias estão presentes.

Desse modo, apresenta-se a construção do campo empírico da pesquisa que tem como objetivo analisar os usos das tecnologias nas práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica na modalidade EJA do IFG, Campus Anápolis. Com isto, trabalha-se no caminho do seguinte questionamento: Quais os usos das tecnologias digitais nas práticas educativas na Educação Profissional e Tecnológica na modalidade EJA do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Anápolis?

A construção do campo empírico

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada nos pressupostos do pensamento dialético, do tipo documental e de

campo. Tem como universo de pesquisa os cursos Técnicos Integrado em Secretaria Escolar e Técnico Integrado em Transporte de Cargas, ofertados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos pelo IFG Câmpus Anápolis. Os sujeitos participantes são compostos por trinta (30) docentes atuantes nos cursos citados e 27 alunos. A pesquisa tem como instrumentos de coleta de dados questionários, entrevistas, observação *in loco*, além da leitura dos documentos oficiais que fundamentam as políticas educacionais do IFG.

Por considerar que o objeto de estudo desta pesquisa tem proximidade com o estudo de Silva e Araújo (2019), considerou-se, como fontes para revisão da literatura, os quatro periódicos utilizados por esses autores: Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica; Revista Educação e Tecnologia; Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico e Revista Novas Tecnologias na Educação.

No levantamento bibliográfico realizado, foram encontrados 36 artigos nos periódicos considerados para a revisão bibliográfica. Classificou-se o estudo conforme os descritores empregados na pesquisa, sendo encontrados 29 artigos correspondentes ao descritor Educação e Tecnologias; 03 artigos relacionados com o descritor Educação Profissional e Tecnologias e 04 referentes ao descritor EJA EPT e Tecnologias. No que tange ao descritor “Educação e tecnologias”, 09 artigos abordam a formação inicial ou continuada do docente com enfoque no uso das tecnologias digitais e outros 20 abordam o uso destas no processo educativo por meio de atividades que considerem a realidade dos sujeitos envolvidos no processo, bem como os objetivos propostos.

Observou-se nos estudos realizados a concepção de tecnologia como instrumento pedagógico possível de contribuir na qualidade do processo de ensino e aprendizagem a partir da mediação do professor. No entanto, a insegurança dos docentes é apontada como um dos fatores que dificultam o uso da tecnologia no ambiente escolar, o que é atribuído à ausência de estudos sobre o tema nos cursos de formação inicial e nas ações de formação continuada.

Tenciona-se a produção de conhecimentos nas práticas educativas em contextos reais de ensino, formais, não formais ou informais, tendo como plano, a construção de um produto educacional, que consistirá na elaboração de um Material Didático Formativo – MDF. O escrito emergirá dos dados da pesquisa e será fundamentado nos estudos sobre a temática, com o propósito de contribuir para a formação continuada dos profissionais da educação que atuam, principalmente, na EJA/EPT. O conteúdo versará sobre a história da EPT no Brasil, as relações tecnologia, educação e EPT, bem como as questões da tecnologia na EJA. Além de apresentação da temática, visa propor ações didáticas que utilizam a tecnologia e contribuir na formação dos sujeitos educativos nesta modalidade de ensino.

Tramas e redes do referencial teórico

A pesquisa se ampara teoricamente em estudiosos que respaldam as reflexões sobre as tecnologias e as práticas educativas, bem como sobre EPT/EJA, no sentido de contribuírem com o aprofundamento das questões levantadas.

Considera-se que as reflexões sobre a tecnologia na educação são possíveis a partir da compreensão dos princípios que orientam as práticas educativas, nesse sentido, a pesquisa recorrerá aos estudos dos filósofos Vieira Pinto (2005) e Feenberg (2003) que trazem importantes contribuições no tocante as diferentes concepções com relação ao conceito de tecnologia que fundamentam as propostas de uso desta nos contextos sociais.

Vieira Pinto (2005) aborda sobre quatro concepções em relação ao conceito de tecnologia, nas quais a tecnologia é compreendida, respectivamente, como logos da técnica ou epistemologia da técnica; tecnologia como sinônimo de técnica; tecnologia no sentido de conjunto de todas as técnicas de que dispõe determinada sociedade; tecnologia como ideologização da técnica.

O conceito tecnologia, como sendo a epistemologia da técnica, a define como uma ciência que tem como objeto de estudo a técnica

como ato produtivo humano que requer um conjunto de conhecimentos teóricos e, para tanto, necessita de um campo de conhecimento que consolide as reflexões por meio da análise crítica do termo.

A técnica, na qualidade de ato produtivo, dá origem a considerações teóricas que justificam a instituição de um setor do conhecimento, tomando-a por objeto e sobre ela edificando as reflexões sugeridas pela consciência que reflete criticamente o estado do processo objetivo, chegando ao nível da teorização. Há sem dúvida uma ciência da técnica, enquanto fato concreto e por isso objeto de indagação epistemológica. Tal ciência admite ser chamada de tecnologia (VIEIRA PINTO, 2005, p. 220).

Para o autor, em algumas percepções, a tecnologia é confundida com a técnica, ou seja, é compreendida como a técnica por ela mesma. Destarte, a tecnologia é concebida como meio neutro, cujo desenvolvimento e aplicação estão isentos de relação com os princípios morais, religiosos e com a política governamental da sociedade onde está inserida. Vieira Pinto alerta que a equivalência dos termos não ocorre de forma ingênua, antes está imbuída de nocividade social e política.

De acordo com Feenberg (2003), essa concepção de imparcialidade está presente nas teorias de cunho instrumentalistas, nas quais a tecnologia é considerada como instrumentos neutros, subjugados à vontade humana, com fim nelas mesmas, desassociadas dos valores que caracterizam as tramas socioculturais. No entanto, o autor compreende que a tecnologia não está desvinculada do contexto em que está inserida, antes, exerce influências sobre o sujeito e a organização social e pode, também ser influenciada por eles, visto que está sujeita às mudanças resultantes da ação do homem sobre ela. Nessa perspectiva, a tecnologia é compreendida como estrutura para estilos de vida, visto que, “A tecnologia não molda só um modo de vida, mas muitos possíveis estilos diferentes de vida, cada um dos

quais reflete escolhas diferentes de objetivos e extensões diferentes da mediação tecnológica” (FEENBERG, 2003, p. 10).

Outro conceito abordado por Vieira Pinto, diz respeito à compreensão da tecnologia como um conjunto de técnicas presentes em uma determinada sociedade em um dado período histórico, ou seja, não há sociedades destituídas de tecnologias e estas são resultados de processos históricos coletivos de cada sociedade. Nesse sentido, o autor considera a técnica como um ato humano e, portanto, não pode ser concebida como um dado imediato, mas como mediações produzidas pelas ações do homem sobre a natureza. Esse ato de produzir a subsistência implica planejamento como ato intencional de transformação do meio em que vive, ao que remete a uma capacidade específica do homem que o distingue dos demais animais. Nessa perspectiva, o conceito de tecnologia está intrinsecamente ligado ao ato produtivo, ou seja, ao trabalho, visto que o conjunto de tecnologias construídas é determinado pelo modo como o homem produz a vida. Assim, o homem é capaz de projetar e de criar objetos ou ações para a concretização dos projetos elaborados. Todavia, para produzir o que fora planejado, é necessário o ser social, isto é, as relações sociais que determinam a produção e dão sentido aos procedimentos planejados, visto que

A verdadeira finalidade da produção humana consiste na produção das relações sociais, a construção das formas de convivência. Realmente só o homem interessa aos homens, pois cada ser desta espécie só pode esperar benefícios de outros congêneres, e também somente a este pode temer. Mas, a criação das formas de convivência significa a produção organizada, planejada e conjuntamente obtida no ato do trabalho (VIEIRA PINTO, 2005, p 86).

Por ser os objetos produzidos determinados pelo processo social de produção, eles se originam em função da fase das exigências da cultura vigente numa sociedade, tanto do ponto de vista da invenção como da importação de instrumentos acabados.

Destarte, a máquina é uma mediação social para atender aos propósitos humanos. Vieira Pinto (2005) considera que a técnica sempre foi a forma humana de solucionar as contradições do homem com a realidade e que o modo de produção é sempre imbuído de conteúdos próprios do contexto em que ele está inserido.

No quarto conceito discutido por Vieira Pinto (2005), tecnologia como ideologização da técnica, o termo é compreendido através do estabelecimento de relação entre o estado de desenvolvimento das técnicas e a elevação dessas à ideologia social. Nessa concepção, é perceptível a mitologização da tecnologia, sendo atribuído a ela o poder de explicar os problemas da realidade presente na sociedade.

Para o autor, compreender a tecnologia por um viés ideológico tem como consequência colocá-la a serviço de interesses econômicos e políticos. Segundo o autor, essa percepção possibilita fazer do uso da tecnologia uma forma de dominação, tendo em vista que, objetiva utilizá-la como instrumento para emudecer as manifestações políticas na sociedade. Nesse sentido, Souza (2019) corrobora com as ideias do autor, quando, ao referir-se à tecnologia no âmbito educacional, afirma que

[...] a estratégia dos grupos hegemônicos é eleger esta ou aquela técnica como supostamente superior às outras, criando assim, uma necessidade que justifica a implantação de determinado aparato tecnológico em todos os contextos educativos, desenvolvendo tanto o mercado consumidor para aquele produto específico, quanto contribuindo para um processo de domínio simbólico, pois intenciona controlar a formação de alunos e professores, por meio de currículos e conteúdos estratégicos para a manutenção do domínio de uma classe sobre a outra (p. 104).

Na vertente ideológica, a tecnologia é apresentada como bênção advinda de países centrais, cabendo às regiões menos desenvolvidas aceitá-la, mesmo sendo desprovida de relações

temporais ou causais em relação ao contexto social. A tecnologia é substantivada, assumindo condição de agente autônomo de desenvolvimento histórico, não sendo assim, considerada a presença do homem como agente central nesse processo.

Compreende-se que, os pressupostos que norteiam a ideologização da tecnologia abordados por Vieira Pinto (2005), dialoga com os princípios das teorias substancialistas e deterministas, elucidadas por Feenberg (2003). Nas teorias substancialistas, é destacada a autonomia da tecnologia, no sentido de ditar o caminho do próprio desenvolvimento e de ser responsável por resolver os dilemas da sociedade. Nas teorias deterministas, a tecnologia não pode ser controlada pelo homem, pelo contrário, é ela quem o controla, haja vista que delinea a sociedade, conforme as exigências da eficiência e do progresso. Conforme Feenberg (2003),

Os deterministas acreditam que a tecnologia não é controlada humanamente, mas, pelo contrário, que ela controla os humanos, isto é, molda a sociedade às exigências de eficiência e progresso. Os deterministas tecnológicos usualmente argumentam que, a tecnologia emprega o avanço do conhecimento do mundo natural para satisfazer características universais da natureza humana, tais como as necessidades e faculdades básicas. Cada descoberta que vale a pena, diz respeito a algum aspecto de nossa natureza, preenche uma necessidade básica ou estende nossas faculdades. (p. 06).

Em um estudo fundamentado na perspectiva crítica, Araújo (2008) buscou compreender os elementos teóricos que fundamentam o discurso pedagógico a respeito da relação tecnologias e educação, considerando três categorias: O computador como recurso didático-pedagógico; o computador com artefato tecnológico; O computador como reflexão teórica no contexto da sociedade e na educação.

Posteriormente, Peixoto e Araújo (2012), ao retornarem ao estudo supracitado, com vistas a compreender os elementos

teóricos que fundamentam o discurso pedagógico a respeito da relação tecnologias e educação, identificaram nos dados analisados, duas formas predominantes de compreensão da tecnologia. Por um lado, uma concepção instrumental que defende a incorporação da tecnologia na escola como instrumentos flexíveis que, “podem ser utilizados para reproduzir as relações de dominação e de opressão numa sociedade de massas ou para transformar a educação segundo o paradigma construtivista” (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012, p. 264). Por outro lado, a compreensão da tecnologia como elemento determinante da configuração social e cultural.

Os estudos de Peixoto e Araújo (2012) e de Moraes e Peixoto (2017) permitem afirmar que ambas as concepções apresentadas por Andrew Feenberg estão presentes no uso das tecnologias na educação, sendo predominantes o instrumentalismo e o determinismo tecnológico. Esses escritos corroboram com a concepção crítica de tecnologia, ao considerarem que, por serem as tecnologias resultantes de orientações e escolhas estabelecidas num momento histórico, não podem ser vistas como instrumentos neutros, tampouco de determinação unilateral. Pensar nas tecnologias como construtos sociais consiste em compreendê-las como objetivação do trabalho social humano, que “se determina e se constitui no processo histórico de produção coletiva das condições de sobrevivência humana (MORAES e PEIXOTO, 2017, p. 326).

Estudos realizados por Araújo (2007; 2014), Moraes (2016), Peixoto (2017) e Echalar et al (2016) apontam que, no âmbito educacional, prevalece uma compreensão tecnocêntrica em que os recursos tecnológicos sobrepõem às metodologias de ensino. A supervalorização dos artefatos tecnológicos ocorre pela compreensão de que o desenvolvimento educacional está diretamente direcionado aos usos da tecnologia nas práticas educativas. Os escritos de Echalar et al. (2016), também referenciados por Souza (2019), apontam algumas fragilidades elencadas pelos professores ao que diz respeito à inserção e ao uso da tecnologia no campo da educação, como as de ordem de

infraestrutura, de formação docente, de priorização do ponto de vista técnico em detrimento das abordagens pedagógicas que orientem o uso das tecnologias, bem como a desvinculação entre os enfoques teóricos/práticos, técnicos/pedagógicos. Não obstante, os professores atribuem a si mesmos a culpa mediante os resultados das atividades educativas que consideram não satisfatórios.

Souza (2019) considera que, esse entendimento pode ser resultado de uma apropriação do conceito de tecnologia a partir de um ponto de vista ideológico relacionado aos interesses hegemônicos do capital. Enquanto que, por outro lado, a apropriação do conceito, numa perspectiva dialética, permite compreender a tecnologia como construção social e histórica, cujos usos podem influenciar e serem influenciados pelo contexto em que se desenvolvem.

Compreende-se que, as políticas educacionais para formação de professor e inserção das tecnologias na educação estão fundamentadas em princípios da concepção instrumentalista de tecnologia, tendo em vista que estas são delineadas pelas demandas econômicas, fundamentadas na racionalidade instrumental. Muito embora a utilização das tecnologias, em especial, as digitais em rede, seja entendida como fator de transformações no âmbito educacional, os estudos mostram que, nessa perspectiva, a presença destas no âmbito educacional não resulta em mudanças das práticas educativas, por não estarem imbuídas em um caráter de cunho pedagógico, antes corroboram para a atualização de modelos tradicionais que perpetuam na educação (PEIXOTO, 2017).

Considerando que a EPT, incluindo a EJA, na perspectiva histórico dialética, tem como princípio a formação integral dos sujeitos, nela inseridos, considera-se fundamentais as práticas educativas que possibilitem a apropriação das tecnologias “como elementos mediadores de sua relação com o mundo do trabalho e com a educação” (BORGES et al, 2019, p. 10).

Para o aprofundamento da compreensão da EPT na modalidade EJA como espaço de formação para a superação das

desigualdades existentes entre as classes sociais, por meio da integração entre educação e trabalho como uma possibilidade de formação politécnica, integral e omnilateral, a pesquisa embasa em Ciavatta (2014); Frigotto (2007); Ramos (2008), dentre outros que abordam essa temática.

O conceito de politécnica, abordado na pesquisa, ampara-se nos pressupostos do materialismo histórico dialético e tem o trabalho como princípio educativo no sentido ontológico da formação humana, divergindo da lógica capitalista de educação, cuja proposta é a formação fragmentada e alienada para a classe trabalhadora. Nessa perspectiva, compreende-se que a formação integral somente é possível na superação da dualidade fundada entre o trabalho manual e trabalho intelectual, com o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno da unidade entre as formações profissional e intelectual.

Considera-se que a proposta de integração dos currículos da educação profissional e educação básica na EPT, inclusive na EJA, tem relevância por ser pautada no princípio de educação igualitária que propicie o acesso do sujeito aos conhecimentos e à cultura, construídos historicamente pela humanidade. Dessa forma, pode possibilitar ao educando a realização de escolhas que o faz sujeito de transformações, na medida em que oferta condições de construir caminhos para a produção da vida, sendo um deles, o próprio trabalho como princípio educativo. Ou seja, de modo que o trabalho, nesta perspectiva, seja capaz de propiciar a ação do sujeito para a transformação da sociedade, como é elucidado por Castro, Machado e Vittorete (2010); Paro (2010) e Ramos (2008).

Ao considerar as tecnologias como constituições históricas, entende-se a importância de estarem inseridas nas propostas e práticas pedagógicas na educação formal voltada para a formação trabalhador, por ser esse um espaço de acesso e de apropriação aos conhecimentos historicamente construídos, necessários à formação para a vida, incluindo o trabalho.

Conceber a EPT, inclusive a EJA, como espaço de formação integral do trabalhador, requer compreender a relevância de propostas educativas que considerem a interação entre professores, estudantes e tecnologia, considerando os agentes das propostas pedagógicas como sujeitos históricos que se constituem pelo trabalho. Nesse contexto, a tecnologia, como objetivação do trabalho humano, constitui elemento importante para a formação politécnica e omnilateral do trabalhador.

Nesse sentido, a pesquisa em curso se fundamenta na compreensão de tecnologias como construtos culturais mediadores da aprendizagem, não no sentido da mediação do ponto de vista idealista, mas, compreendida como o conjunto de relações que considera a linguagem, a tecnologia, o professor, o aluno e o momento histórico.

Considerações em trânsito

Na revisão de literatura foi possível observar o entendimento da importância das propostas de uso dos recursos tecnológicos no contexto educacional, que considerem os sujeitos envolvidos, os objetivos a serem alcançados, além das formas de uso das tecnologias. Está presente o entendimento do papel do docente como mediador nas propostas pedagógicas de uso das tecnologias (MELO, 2018).

Concernente ao descritor Educação Profissional e Tecnológica e Tecnologias digitais, os estudos identificados abordam as práticas em sala de aula, nos cursos EPT desenvolvidas com o uso das tecnologias digitais. É evidenciada a importância da formação crítica do docente ao uso das tecnologias, para além do saber-fazer, no sentido de superar a visão instrumental no alusivo às tecnologias no âmbito da educação (PINHEIRO, 2016).

Ainda, relativo ao descritor EJA EPT e Tecnologias, os estudos apontaram para a relevância das tecnologias nas atividades pedagógicas nessa modalidade de ensino. Percebe-se nos estudos, a compreensão da escola como instituição responsável em formar

o cidadão e, por tanto, relevante no sentido de contribuir para o acesso dos sujeitos às tecnologias, uma vez que o uso dessas, no âmbito escolar, pode propiciar o desenvolvimento de saberes necessários em outros contextos sociais (SILVA; SANTOS, 2015).

Partindo do exposto, conclui-se que, os dados levantados até o momento apontam para a relevância do uso das tecnologias nas práticas educativas na EPT, com vistas à formação integral dos sujeitos envolvidos. Para isto, é apontada a necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos professores, considerando que, nos estudos analisados, é apontado o estranhamento do professor às tecnologias, como fator que contribui para a pouca utilização destas nas propostas pedagógicas em sala de aula.

A revisão da literatura evidencia a necessidade do desenvolvimento de pesquisas sobre os usos das tecnologias nas práticas educativas na EJA-EPT, tendo em vista que, são poucos os estudos que abordam a relação entre tecnologias e a EPT, sendo ainda mais reduzido o número de pesquisas que apresentam essa relação com EPT no âmbito da EJA.

Referências

ARAÚJO, C. H. S. **Elementos constitutivos do trabalho pedagógico na docência online**. 2014. 168 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-Graduação, Goiânia, 2014.

ARAÚJO, C. H. S. **Discursos Pedagógicos Sobre os usos do computador na educação escolar (1997-2007)**. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás. 2008.

BORGES, K, P. et al. **tecnologias de informação e comunicação: apropriações na educação de jovens adultos**
<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2708>.
Acesso em 30 mar 2020.

ClAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnicia e a educação omnilateral: Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p.187-205, jan.-abr.2014

CASTRO, M. D. R. C.; MACHADO, M. M; VITORETTE, J. M. B. Educação Integrada e PROEJA: diálogos possíveis. **Revista Educação e Realidade**, v 35, n. 1, 2010. p. 151-166.

ECHALAR, A. D. L.F.; PEIXOTO, J. OLIVEIRA, N. C.; CARVALHO, R. M. A. A. A visão dos professores sobre o uso das tecnologias na educação. In: ECHALAR, R. D. L. F.; PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. (orgs). **Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias: a visão dos professores da rede pública da educação básica do estado de Goiás sobre os usos das tecnologias na educação**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2016b, p. 103-116.

FEENBERG, A. **O que é filosofia da tecnologia?** 2003. Disponível em <https://www.sfu.ca/~andrewf/FeenbergOqueEFilosofiaDaTecnologia.pdf>. Acesso em: 26 mar 2020.

FRIGOTTO, G. **A relação da educação profissional e Tecnológica com a universalização da Educação básica**. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228625039_A_relacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_com_a_universalizacao_da_educacao_basica. Acesso em 28 mar 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE GOÁS (IFG). **Plano de Desenvolvimento Institucional (2020-2023)**. Goiânia: 2018. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019_2023.pdf. Acesso em 11 mai 2020.

MÉLO, V. N. O. **Tecnologias como recursos de ensino e os desafios de implantação na educação**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR Curitiba - Paraná – Brasil - ISSN impresso 1516-280X e ISSN eletrônico 2179-6122 - n.18, p. 37-48, 2018.

MORAES, M. G. **Pesquisa sobre Educação e Tecnologias: questões emergentes e configuração de uma temática**. 2016. 159 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-Graduação, Goiânia, 2016.

MORAES, M. G; PEIXOTO, J. Estado do conhecimento como perspectiva crítica para as pesquisas em educação: “Educação e Tecnologias” em questão. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 321-338, Set./Dez. 2017. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em 24 fev de 2020.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Revista Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013a.

PARO, V. H. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum em educação. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEIXOTO, J. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, abr./jun., 2015. p. 317 - 332. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0317.pdf>. Acesso em 19 jan 2019.

PEIXOTO, Joana. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá. v. 25. n. 59, p. 367 – 379, maio/ago. 2016.

PEIXOTO, J; ARAUJO, C. H. S. **Tecnologia e Educação**: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. 2012 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a16.pdf>. Acesso em 04 nov 2019.

PINHEIRO, L. A. B. Tecnologia articulada à formação de professores para a educação profissional. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**. v. 02, nº 04, ano 2016. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/104>. Acesso em 23 mar 2020.

RAMOS, M. **Concepções do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em 20 mar 2019.

SOUSA, D. R. **Tecnologia na mediação do trabalho docente:** Contribuições da teoria histórico - cultura. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/4455/2/Daniela%20Rodrigues%20de%20Sousa.pdf>. Acesso em 10 mar 2020.

SILVA, A. M; ARAÚJO C. H. S. Interlocação entre Tecnologia e Educação Profissional e Tecnológica (2013-2018). **Revista Anápolis Digital**, v. 8 n. 1 (2019). Disponível em: <http://portaleducacao.anapolis.go.gov.br:8115/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/vol8/03.pdf>. Acesso em 19 mar 2020.

SILVA, M. N. S; SANTOS, M. M. As tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar. **Revista Educação e Tecnologia**, n.15 (2015). Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/issue/view/125/showToc>. Acesso em 15 mar 2020.

VIEIRA PINTO, A. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

O ENSINO A DISTÂNCIA É O “NOVO NORMAL” DA EDUCAÇÃO? – REFLEXÕES SOBRE O ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Reynaldo Zorzi neto
Gleise Kelli de Melo
Antônio Borges Júnior

Apresentação

O texto procura analisar o avanço do ensino a distância (EAD) no Brasil, indicando os principais marcos históricos e institucionais. No mesmo sentido, discute algumas das implicações e consequências deste novo “modo de ensinar”, apontando que ela possui defensores e críticos. Os defensores vão apontar as vantagens do modelo, lembrando entre outros argumentos, que o sistema pode ser acessado de qualquer lugar, desde que se tenha um computador com internet e que o sistema EAD possui caráter democratizante, por baixar os custos dos cursos. Os críticos, por sua vez, apontam as limitações do sistema, sugerindo que este tipo de educação é aquele que se destina as classes mais baixas (em detrimento das elites, que continuam tendo acesso ao ensino presencial), bem como afirmam ser o EaD apenas mais uma estratégia dos setores empresariais para aumentar o lucro, oferecendo educação de baixo custo e também de baixa qualidade.

Introdução

Começamos este texto observando que no momento em que ele é escrito o Brasil, e o mundo, enfrentam uma dura crise pandêmica, que já está se refletindo na maneira como nós pensamos as relações humanas e com isso, inevitavelmente,

pensamos a educação. Uma das consequências desta crise para a educação é o fato de que, de maneira abrupta e muito repentina, milhares de estudantes em todo o mundo não puderam seguir estudando em suas escolas e se viram diante de uma nova realidade, que foi a de ter que continuar os estudos através do uso de tecnologias a distância. Também de maneira repentina, sem nenhum preparo ou debate mais cuidadoso sobre estas mudanças, milhares de professores e profissionais de ensino como um todo se viram diante da realidade do ensino a distância, na medida em que não puderam seguir no seu local de trabalho, precisando aprender de uma hora para outra a lidar com suas novas demandas que nunca ou pouco tiveram a ver com suas atribuições cotidianas de trabalho. É bastante claro que este acontecimento na educação, por tão profundo e radical que é, não poderia deixar de suscitar insatisfações e reclamações de todos. Entre os professores, certo sentimento de inadequação, e a nítida percepção de que, mais uma vez as novas tecnologias, ao invés de representar a conquista de mais liberdade e tempo para o trabalhador, exige ainda mais dedicação e esforço. É desta forma que os professores, ao contrário do que se poderia imaginar, estão ainda mais sobrecarregados de trabalho. Em relação aos estudantes, já ouvimos dizer, ainda que em um tom “meio de brincadeira”, que “nunca sentiram tanta falta da escola!” (e sabemos que toda brincadeira sempre tem um fundo de verdade). Entre as inúmeras reclamações em relação aos novos tempos, uma revolta contra a falta de interatividade com os professores, aulas a distância chatas, fim do espaço de sociabilidade com colegas, dificuldades em estudar fora do ambiente escolar. Pensando nisso, e mais do que nunca, entender e debater a educação a distância se faz necessário, partindo da premissa que, se esta modalidade de ensino é uma realidade estabelecida na qual não poderemos negar ou nos furtar, por outro lado, é preciso também estabelecer parâmetros de sua atuação, porque o ensino presencial segue sendo imprescindível a nossa vida, é se reveste de algo que é, porque não dizer, indispensável a formação humana.

A evolução da legislação a respeito da Educação à distância no Brasil

Quando pensamos sobre o surgimento de uma legislação que regulasse a educação a distância no Brasil, vamos verificar o surgimento de alguns marcos neste sentido. O primeiro deles é certamente a própria Constituição brasileira de 1988 que, ao assegurar que a educação é direito de todos e dever do Estado, oferece a todos os cidadãos o acesso à educação. O ensino a distância deve ser entendido, antes demais nada, como mais uma iniciativa no sentido de garantir que este direito possa chegar a todos. Quando olhamos para a educação superior, por exemplo, percebemos que esta modalidade de ensino só pode chegar realmente a todos os brasileiros, em todas as cidades e comunidades deste vasto país, nesta modalidade.

Disso decorrem pelo menos duas reflexões fundamentais sobre o tema: a primeira necessariamente implica em dizer que a educação é um direito e uma conquista e que cabe ao Estado garantir que todos tenham acesso a ela. No que diz respeito à educação a distância especificamente, é dizer que ela não pode ser usada como instrumento exclusivo para se auferir lucro, ou seja, é preciso que o Estado esteja presente também nesta modalidade de educação, não apenas como fiscalizador da qualidade do serviço que tem sido oferecido, como também este deve oferecer a oportunidade a milhões de brasileiros que estariam excluídos (por dificuldades econômicas, por morarem longe das cidades, etc) de usufruir do direito à educação; em segundo, é preciso dizer também que a educação a distância é, na sua essência, uma coisa boa, uma tecnologia que se desenvolve e é utilizada pela educação no sentido de democratizar o ensino, ela ajuda na formação de milhares de cidadãos, estejam eles em locais distantes ou não e que, em condições normais, muitos dos quais talvez não teriam tempo nem condições de realizar.

É assim que a evolução da oferta de ensino a distância está diretamente ligado, portanto, a evolução da tecnologia, e por isso

ligado da mesma forma a capacidade das pessoas acessarem com qualidade a internet.

É por isso que vamos observar que o primeiro *boom* de oferta de ensino a distância se dá na década de 90, apesar das dificuldades tecnológicas, ainda muito grandes, em se viabilizar projetos de oferta de formação pelas vias não presenciais. Ainda nesta década de 90, vamos assistir ao segundo movimento de consolidação jurídica do ensino a distância no Brasil, que é aquele que se dá com a nova LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que organiza e regulamenta a oferta dessa modalidade de ensino.

Para a iniciativa privada, a LDB contribuiu para atrair investimentos para a área, porque a regulação jurídica garantiu certa tranquilidade para os empresários. Para outros ainda, o artigo 80 da LDB teve o mérito e é considerado um verdadeiro divisor de águas, na medida em que separou aquilo que era feito (com baixa capacidade de regulação estatal) e com o que acontece depois, quando o Estado passa a ter em suas mãos mecanismos de controle, normatização e intervenção sobre o processo de oferta de educação a distância.

Art. 80. O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Outro momento importante para o ensino a distância se deu em 2004 quando, através da Portaria n. 4.059, se estabelece que os cursos de graduação presenciais poderiam ofertar até 20% de sua carga horária em cursos não presenciais³⁰. Estava regulado o chamado ensino semipresencial, modalidade em que uma parte da oferta de formação se dá presencialmente e outra através de cursos

³⁰ Atualmente, graças a Portaria n. 2.117 de 11 de dezembro de 2019, foi autorizado as instituições de educação superior ampliarem a oferta de carga horária de cursos de educação a distância para 40% em cursos de graduação, incluindo até os cursos de engenharias e da área da saúde.

em uma plataforma educacional, na qual os alunos poderiam acessar os conteúdos e realizar as atividades³¹.

Ainda que observemos que até hoje muitas instituições não fizeram uso dessa estratégia, mantendo os cursos apenas na modalidade presencial, a portaria representou uma celeuma na educação superior. Se havia críticas em relação ao ensino presencial, o fato de que se apontasse um futuro sem ele, com disciplinas e mesmo cursos inteiros sendo oferecidos via remota, foi recebido com um ceticismo muito grande.

Muitos alunos reclamaram dizendo que estavam pagando por um ensino presencial e não para ficar sentados diante de um computador, recebendo e realizando mecanicamente informações e atividades; muitos professores foram demitidos e os que ficaram estavam insatisfeitos e temerosos de que poderiam ser os próximos. Especialistas apontaram a perda de qualidade dos cursos, indicando a deficiência nos materiais adotados e nos processos de aprendizado, que acabariam por comprometer a formação dos estudantes.

Apesar das reclamações gerais, o ensino a distância (doravante EAD) mais uma vez se impôs: primeiro porque quando o EAD se transformou em uma realidade na educação graças à questão do avanço das tecnologias, a questão passou a ser não mais “se” deveria ou não haver esta modalidade de ensino, mas, “como” ela deveria ser implantada; em segundo porque, apesar de muitos entenderem que a educação não deveria ser mais um instrumento para se produzir lucro, e sim ampliar a formação aos brasileiros, o

³¹ Numa classificação menos abrangente podemos encontrar, segundo MORAN (2009), duas modalidades de educação, aquela chamada de presencial e aquela definida como a distância: “A modalidade presencial é a comumente utilizada nos cursos regulares, onde professores e alunos encontram-se sempre em um mesmo local físico, chamado sala de aula, e esses encontros se dão ao mesmo tempo: é o denominado ensino convencional. Na modalidade a distância, professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. Esta modalidade de educação é efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais” (MORAN, 2009).

aparecimento desta modalidade de ensino, desde os seus primórdios, foi visto pelos interesses empresariais que atuam na educação, como uma ótima oportunidade de ganhar dinheiro. Implantar o modelo para estes é, antes de mais nada, uma questão de ampliar os lucros, já que o EAD se apresenta como um “negócio” no médio/longo prazo bastante lucrativo quando se pensa na relação custo/benefício.

Por sua vez, o quarto (e penúltimo) marco da legislação que delimita a expansão do ensino a distância no Brasil é o Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a oferta do ensino a distância.

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Este decreto também assinala, pela primeira vez, que em qualquer lugar onde se oferta a educação a distância deve ser assegurado o acesso das populações a *internet* banda larga, que se transformou numa necessidade indispensável, sem a qual o ensino nesta modalidade praticamente não pode acontecer.

A produção e adoção pelo sistema de videoaulas, por exemplo, fez da *internet* banda larga um recurso fundamental. Também houve aqui um aumento da responsabilidade do Estado em relação ao sistema, na medida em que coube a ele garantir a expansão de oferta de banda larga aos lugares mais distante do país. Finalmente, o quinto marco foi o Decreto n. 5.800 de 2006 que criou o sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), que garantiu a expansão ainda maior da oferta de EAD. Embora o crescimento do ensino a distância já se acentuava anteriormente a criação do sistema UAB, é a partir daí que vamos observar o crescimento exponencial da

oferta de educação a distância no Brasil, que é considerada hoje uma das maiores do mundo, perfazendo hoje cerca de 40% das matrículas em educação superior no país³².

Mas afinal, o EAD é bom ou ruim para a educação brasileira?

Quando observamos a farta literatura existente sobre o tema, descobrimos que poucos são efetivamente contra o uso da educação a distância. O grande debate que assistimos diz respeito ao alcance, o tamanho e a forma que esta estratégia de aprendizado pode ser utilizada. Podemos pensar em ensino fundamental e médio via EAD? Nos cursos superiores, é aceitável o uso de ensino à distância, ou esta ferramenta deveria ser utilizada apenas para os cursos de pós-graduação? Qual o limite de horas, em relação ao ensino presencial, os cursos à distância devem ter? Todos os cursos de graduação podem admitir a formação pelo sistema EAD? Advogados formados via EAD? Engenheiros, arquitetos, médicos?

Estas são apenas algumas das indagações que são feitas em relação a esse sistema, que dividem os especialistas, provocam e fomentam os mais diversos “apetites” no debate em torno do tema. Como vamos observar, o processo de implementação do ensino a distância no Brasil possui defensores apaixonados, mas também críticos mordazes.

Como observou Berchansky (2008, p. 168), os primeiros anos do século XXI foram anos verdadeiramente “dourados” para o ensino a distância: apenas durante o governo Lula, entre 2003 e 2010, o EAD apresentou um crescimento expressivo, de cerca de 18 vezes. Esta explosão nos oferece um pouco a dimensão das

³² O censo da educação Superior aponta que o maior crescimento do EAD acontece em 2005, quando o número de estudantes salta de 59.611, para 114.642 de matrículas. É justamente nesse ano em que o Ministério da Educação estabelece as normas para o funcionamento da modalidade de ensino. Ao longo dos anos o ensino a distância se consolidou e se expandiu no contexto da educação superior brasileira, sobretudo na educação privada.

transformações que este modelo de ensino trouxe para a realidade educacional do Brasil.

O mesmo autor atribui este crescimento ao fato de que o EAD apresenta enquanto premissa a ideia da educação que pode ocorrer “a qualquer hora, em qualquer lugar e no seu próprio ritmo do estudante” (BERCHANSKY, 2008, p. 168). Embora isso possa parecer uma vantagem, dado o caráter “inclusivo” que o enunciado apresenta (p. 169), não deixa de discorrer sobre os problemas que este modelo pode apresentar:

(...) considera-se que a primeira vista o EAD apresenta-se enquanto vantajoso, por buscar “incluir” um segmento da população que não tinha acesso ao ensino superior, oferecendo flexibilidade de horários e possibilidade de acesso ao nível superior, cujas instituições concentram-se nas capitais e no eixo sul-sudeste. Contudo, o que não fica evidente neste processo é o aligeiramento profissional e a facilidade da obtenção de diplomas. Compreende-se ainda que no contexto atual da sociedade brasileira, os trabalhadores estão diante do aprofundamento da “questão social”, o que traz rebatimentos importantes para a construção de uma educação qualificada, pois no capitalismo contemporâneo a exploração, o desemprego, a pobreza, assumem formas particulares a partir das transformações ocorridas no processo produtivo, com as consequentes transformações no mundo do trabalho. Com isso, identifica-se que esse cenário apresenta-se adverso para a educação superior, comprometendo, portanto, a formação de alunos críticos e a ênfase de uma educação pautada na qualidade (p. 169).

Ao mesmo tempo em que se reconhece, como parte do processo de modernização das relações humanas, a inevitabilidade da criação e expansão do sistema EAD, os críticos não deixam de apontar as limitações do processo, sobretudo em relação à forma pela qual o modelo foi implantado no país, sem critérios e sem fiscalização da qualidade do serviço oferecido. Estes também assinalam que o EAD serviu aos interesses dos empresários da educação ao contribuir com a lógica menor custo/maior lucro.

Através dela, um novo público pode ser alcançado com custos menores.

Castro (2010) chama a atenção para o fato de que a expansão da oferta de ensino a distância, apesar do forte apoio popular, abriu espaço para investimentos do capital financeiro, nem sempre levando a melhoria do sistema educacional

(...) As IES, mesmo públicas, passam a ser objetos de metas do mercado expandido, já que para o funcionamento dessas instituições de ensino, há muitas vezes, necessidade de convênios e parcerias, bem como de captação de recursos externos. Com isso, é evidente o retraimento da responsabilidade do Estado como um “bem público”, apesar de se vangloriar de inaugurar, em série, instituições de ensino. [...] E não se pode ignorar que a abertura de novas vagas não leva necessariamente de forma mecânica jovens a entrar na universidade (p. 206-207).

Além disso, quando lembramos que a educação superior precisa ser pensada respeitando-se a tríade ensino, pesquisa e extensão, consideramos que a educação a distância é, principalmente da forma como foi pensada, incapaz de cumprir com atividades de pesquisa e extensão porque estas são essencialmente presenciais.

O EAD, neste sentido, representa uma “banalização” da ideia de universidade e do seu papel social, porque esta é aquela que agrega a diversidade de campos de saber, e se define a partir do conceito de autonomia acadêmica, didática, administrativa e de gestão ou ainda, pela unidade na diversidade. O ensino a distância também se apresenta de forma deficiente, na medida em que é pensado de maneira individualista, não levando em conta que o saber é algo que deve ser produzido essencialmente de forma coletiva (GOUVEIA; OLIVEIRA, 2006, p. 13.).

A maioria dos cursos EAD, por terem sido organizados às pressas, ficou desprovida de estrutura básica de apoio, não possuíam (e não possuem até hoje) em sua grande maioria,

bibliotecas em seus pólos e nem computadores em quantidade ou condições suficientes. Assim, podemos considerar que ficam

(...) escamoteadas as contradições desse sistema de ensino, uma vez que não há estímulo à pesquisa (porque não se vislumbra a necessidade de se obter alunos qualificados e críticos); impedem o aluno de poder vivenciar plenamente a trajetória acadêmica com troca de experiências, tirar dúvidas com professores, debater sobre questões atuais, discutir, com a criação de vínculos afetivos com demais colegas, participação em debates e reuniões, acesso a biblioteca qualificada, realizar trabalho em grupo. Somado a isso, observa-se que se inviabiliza a organização política dos estudantes. Assim, o EAD não é uma opção desses estudantes. É resultado, exatamente, da falta de opções. Expressa uma política deliberada de estímulo ao empresariamento da educação superior e de desqualificação da formação profissional. (BERCHANSKY, 2008, p. 168).

A existência dos chamados “professores tutores”, responsáveis por orientar a produção acadêmica dos alunos, também foi bastante criticado. Sobrecarregados por uma quantidade imensa de estudantes, em geral não são capazes de resolver todas as atividades, não contribuindo para formação dos alunos virtuais.

Otranto (2006) acredita que seria mais adequado se utilizar da tecnologia de EAD não para cursos de graduação mais sim para cursos de pós-graduação. Para ela, o ensino a distância entendido enquanto complemento da pós-graduação

(...) é positivo, mas como graduação é extremamente negativo. É um tipo de curso para quem tem maturidade, para quem tem acima de tudo disciplina. No curso presencial, muitas vezes o aluno já não corresponde. Imagine um aluno chegando em casa depois de um dia de trabalho, cansado, tendo a opção de sair com os amigos ou namorar, ele não vai preocupar-se em estudar. Se já era difícil manter a motivação dos alunos em aulas presenciais, muito mais difícil será na proposta virtual, se os alunos não se envolverem em processos participativos, afetivos, que inspirem confiança. Em sala de aula, é

mais fácil observar os problemas que acontecem e procurar dialogar ou encontrar novas estratégias pedagógicas (p. 5).

Outra questão aponta para o erro de se pensar que os brasileiros possuem plena acessibilidade a computadores. Se considerarmos o país como um todo, cheio de desigualdades e carências básicas, podemos constatar isso facilmente, mesmo quando levamos em conta somente aqueles estudantes jovens (e supostamente com mais acesso à tecnologia) e com idade para cursar o EAD (GOUVÊA; OLIVEIRA, 2006).

Para os defensores deste modelo, entretanto, as novas tecnologias significam, antes de mais nada, uma revolução em relação as possibilidades de acesso à educação, sobretudo se pensamos nos trabalhadores e nos cidadãos mais pobres, dado que o EAD significa em geral um barateamento dos preços das mensalidades. Fechando os ouvidos as críticas, foi criada durante o governo Lula a Secretaria de Educação a Distância (SEED), que seria o órgão responsável por organizar o sistema de EAD no Brasil. Não sem alguma dose de ironia, o secretário da pasta respondeu aos críticos do programa:

Sei que muitos, inclusive das universidades, ainda não tomaram a iniciativa de pesquisar e avaliar devidamente as vantagens que métodos de educação a distância podem trazer, até mesmo para o próprio ensino presencial. Os que se informaram a respeito aceitaram o desafio.

Outro mito que vejo disseminado é que a educação à distância dispensaria o professor. Tal afirmação não resiste à mais rudimentar das análises. Cursos a distância necessitam, sim, de educadores preparados e motivados, uma vez que serão, em geral, mais exigidos, inclusive intelectualmente. Tornar-se-ão produtores de conteúdo. Pelo contrário, cursos de educação a distância ampliam o mercado para profissionais da educação: a tutoria aos alunos é uma parte fundamental do processo, sendo normalmente ocupada por professores em formação. Além disso, são necessários na avaliação e em outras atividades inerentes ao processo. (...) não há espaço para

improvisado. Dentro dessa realidade, a missão da Secretaria de Educação à Distância – Seed/MEC é coordenar essas iniciativas. Para nós da Seed, os desafios são inúmeros, mas estou convencido de que a educação à distância é o melhor caminho para a realização do sonho de todos nós brasileiros, expresso pelo presidente Lula em seu programa de governo: “Fazer uma escola do tamanho do Brasil”.³³

Outra óbvia defesa do modelo partiu daquela entidade que representa os interesses privados da educação a distância no Brasil, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Estes argumentam que o EAD tem a capacidade de ampliar o acesso à educação, porque o seu alcance é comparativamente muito maior do que a educação do tipo presencial, podendo chegar às mais longínquas regiões e localidades do país. Diferentemente da educação presencial, que requer altos investimentos em infraestrutura e pessoal qualificado (e que nem sempre estão disponíveis) a educação a distância requer investimentos muito menores para isso.

(...) a metodologia da Educação a Distância possui uma relevância social muito importante, pois permite o acesso ao sistema àqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior público por morarem longe das universidades ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula, uma vez que a modalidade de Educação a Distância contribui para a formação de profissionais sem deslocá-los de seus municípios (...) (ABED).

Assim, a ABED vai saudar a Educação a Distância por seu caráter supostamente democrático. Estes defendem que as novas tecnologias de informação e comunicação se impõem como um mecanismo capaz de transpor barreiras e levar o conhecimento a um número maior de pessoas. O seu fácil acesso, que pode ser feito por

³³ SEED - Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação.
http://portal.mec.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822.

um computador em qualquer parte do país ou do mundo, significa uma revolução na forma de se ensinar e de se aprender. Como podemos perceber, a discussão sobre o processo de implantação do EAD era, no início do governo Lula, um “campo aberto de debates”. Ainda que todos concordassem sobre o fato de que o sistema deveria ser desenvolvido, aceitassem o EAD como uma realidade, se compreende a existência de dois grupos em disputa sobre os rumos da mesma no Brasil, que expressam, por sua vez, posicionamentos e interesses bem distintos em relação ao tema.

O primeiro grupo, entusiasta defensor do modelo, acredita que as novas tecnologias impactam todos os setores da vida humana e que na educação isso não seria diferente, na medida em que promove a diminuição das distâncias, o encontro entre o homem e o conhecimento e leva à formação, elevando as condições de vida a milhões de pessoas, nos mais diferentes rincões do país.

Para estes, qualquer tentativa de regulamentar o sistema por parte do Estado, pode vir a significar uma intromissão desnecessária que acaba por limitar a expansão e, por conseguinte, leva a redução do número de estudantes e profissionais formados.

Da mesma forma, as críticas ao EAD são recebidas como iniciativas de caráter corporativo por parte daqueles que se sentem ameaçados em seus empregos e debilitados de poder em sua dinâmica coletiva. Já os críticos, ainda reconheçam que existem pontos positivos no ensino a distância, afirmam em primeiro lugar que a falta de uma regulamentação e fiscalização do setor através do Ministério de Educação fez que com que houvesse uma “proliferação” da oferta de inúmeros cursos de qualidade duvidosa. Mesmo se utilizando de tecnologias de ponta, ficam também visíveis

(...) as dificuldades no gerenciamento emocional, pessoal, e organizacional, o que dificulta o aprendizado rápido. As mudanças na estrutura educacional dependem, mais do que das novas tecnologias, de educadores, de alunos curiosos, entusiasmados, abertos, que saibam motivar e dialogar. Nas aulas virtuais os alunos

utilizam fórum de discussão, e-mail do grupo, textos com áudio, indicação de bibliografias e exercícios. No início os educandos não aceitam muito o novo método. Acredita-se que naquele momento pudesse ter uma experiência, que fosse uma metodologia para auxiliar, não substituir. Acha-se que os alunos deveriam vivenciar pelo menos um mês para dizer se funciona ou não. O resultado foi um problema de autonomia e organização de tempo por parte dos alunos. Muitos alunos disseram que era difícil se concentrarem nas explicações dadas por um computador (TAVARES, 2006, p. 33).

Da mesma forma, este grupo, sempre mais atento às implicações do crescimento desmesurado do sistema, indicam as relações perniciosas existentes entre a lógica do mercado, o lucro a qualquer preço e as reais necessidades da sociedade brasileira. (TAVARES, 2006; OTRANTO, 2006 entre outros).

Mais que profissionais formados a “toque de caixa” e sem preparação, não resolvendo as deficiências estruturais de um processo educativo deficiente, o país necessita de profissionais capacitados e preparados para enfrentar os desafios e novos cenários de um mundo em constante processo de transformação.

Se o objetivo de levar qualidade para todos (e não apenas para alguns) na educação superior não for alcançado, o Brasil não poderá superar também o dilema histórico que tristemente nos acompanha: o de possuir uma escola de qualidade com investimentos em formação e infraestrutura para os ricos e outra de baixa qualidade para formar apressadamente os filhos da classe trabalhadora.

Esta formação “aligeirada” foi, por conseguinte, a estratégia adotada pelo governo para resolver o problema da demanda por acesso à educação superior. Amplas parcelas da população brasileira, excluídas da possibilidade de continuar seus estudos, enxergaram no EAD uma “tábua de salvação” e buscaram esta modalidade de ensino para completar seus estudos, porque veem na educação a única possibilidade de ascensão social.

Porém este modelo é incapaz de promover a inclusão destes setores sociais, pelo contrário, apenas reforça o “*status quo*”, na medida em que os melhores espaços sociais continuarão a ser ocupados por aqueles que tiveram acesso a uma educação privilegiada.

Bourdieu e Passeron (1992, p. 76) analisaram exaustivamente esse fenômeno ao afirmar que a reprodução do sistema de ensino como “instituição relativamente autônoma possibilita a reprodução da cultura dominante e essa reprodução cultural reforça como poder simbólico a reprodução contínua das relações de força no seio da sociedade”.

No mesmo sentido, podemos afirmar que o ensino à distância surge apenas para reforçar o que Mészáros chama de educação formal, que é a educação para conformidade e a produção de consensos sociais. O EAD não está aí para questionar valores e promover transformação social, porque opera dentro de limites institucionalizados, de uma sociedade que mercantiliza todas as relações, inclusive a educação, negando o caráter transformador desta. Realizar a tarefa histórica da educação (e da universidade) que é possibilitar ao ser humano a sua emancipação, rompendo com a lógica do capital, dentro dos estreitos limites deste tipo de educação, é quase uma tarefa impossível.

A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no sentido amplo (...). E vice-versa: a educação não pode funcionar dispersa ou sem sentido. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso (MÉSZÁROS, 2008, p. 76).

Concordando com a afirmação dos dois autores Lima (2008) acrescenta que a análise da política de educação à distância

(...) só pode ser realizada, portanto, nos marcos da crescente desresponsabilização do Estado no que diz respeito ao financiamento da educação superior pública; do estímulo a medidas que acentuam a privatização interna das instituições de ensino superior (IES) públicas; do aprofundamento do processo de empresariamento da educação superior, por meio da ampliação do número de cursos privados e/ou da imposição de uma lógica empresarial à formação profissional; e da política de redução do tempo de duração dos cursos e de precarização do trabalho docente (LIMA, 2008, p. 19).

Ainda que possamos afirmar que o governo Lula tenha investido na universidade pública mais do que o governo anterior, o que por si só já representa algo positivo, não podemos deixar de considerar que, no final de seu governo (dados de 2009), segundo pesquisa realizada pelo Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), o Brasil tinha aumentado ainda mais a relação de estudantes na educação superior, no setor privado, em relação as públicas.

Perdendo apenas para o Chile, chegamos a 77% de matrículas na educação superior privada, enquanto que a média da região era de 52% e, 2009. Em resumo, a política de expansão da oferta da educação superior pela via privada, processo que já vinha ocorrendo desde os governos militares no Brasil, e que foi acentuada pelo governo Fernando Henrique, não foi interrompida durante os dois mandatos de governo Lula. Pelo contrário, neste período a expansão da educação superior particular ampliou a sua participação em relação ao ensino público.

Algumas conclusões

Está em curso na nossa sociedade atual uma narrativa muito consistente que tenta difundir a ideia de que devemos aceitar o novo normal. E esse novo normal envolve outro tipo de escola e universidade totalmente ressignificada em relação aos processos de educação.

Esta narrativa acredita que a expansão sem limites do EAD é necessária, e o que o novo normal pressupõe a ideia de que o Estado é um ente desnecessário e daninho na regulação do sistema, na medida em que os indivíduos são livres para escolher a forma pela qual vão aprender.

Este mesmo discurso pressupõe também o fato de que aqueles que são críticos a tecnologia são defensores de uma educação arcaica, na contramão do progresso, quando na realidade acontece o oposto. A escola jamais poderá deixar de ser um local em que alunos e professores devem estar juntos produzindo conhecimento, e as ferramentas de educação (como a internet e seu conteúdo) estão ali para contribuir nesse processo de construção.

A educação deve servir para transformar, e a transformação apenas pode se dar quando as pessoas estão juntas. Imaginem o que seria da universidade latino-americana se os alunos não estivessem juntos na reforma de Córdoba em 1918. Imagine o que seria da nossa humanidade se não fosse o maio de 1968, quando os estudantes foram o combustível das transformações; ou mesmo quando pensamos na luta pelos direitos raciais, pelos direitos da mulher, pelas lutas dos trabalhadores. O criativo e o transformador se dão quando as pessoas estão juntas.

Vivemos mais do que nunca na história da humanidade numa perspectiva de invisibilização das pessoas, em que o estudante vira consumidor, e o professor vira tutor. Precisamos incorporar os novos dramas históricos e isso só ocorre quando as pessoas estão movimentando a escola, movimentando a educação, o trabalho, a sociedade como um todo.

O modelo que está sendo gestado daqui a diante pelas grandes conglomerações de educação mundial, pós crise pandêmica, é aquele que repensar a educação e aprimora o processo de pauperização do ensino. Como afirma Gentili (1995), estes grandes grupos pensam em um primeiro momento num modelo que possa conjugar e expandir um sistema para todos os níveis de ensino que seja híbrido, ou seja, na sua forma presencial e a distância.

Ainda que não deixemos de ver aspectos positivos no ensino à distância, é preciso afirmar também que ela não deixa de ser um “*front*” na guerra cultural movida pela extrema direita neste momento no mundo, que enxergou aqui a possibilidade de refuncionalizar a educação, tirando dela seu caráter crítico, e garantindo a transmissão de conhecimento sem reflexão.

Sendo assim, trata-se mais do que nunca em se trabalhar por uma educação a distância que esteja a serviço da ampliação das possibilidades e acesso a cultura e conhecimento de qualidade e não como instrumento para aprofundar o abismo existente entre aquela formação de excelência, reservada a poucos, e aquela aligeirada, destinada às populações pobres do nosso país.

Referências

ABED, **Associação Brasileira de Educação a Distância**. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/>

BERCHANSKY, Juan Carlos. **Século XXI: novo imperialismo e educação**. Brasil – Argentina nos governos Lula e Kirchner. Educação superior e a reforma. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação -Universidade Estadual do Campinas, Brasil, 2008

BRASIL. Lei n. 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 15 de maio de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. **Portaria n. 4.054 de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria_4059.pdf

BRASIL. **Decreto n. 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm

BRASIL. **Decreto n. 5.800 de 8 de junho de 2006**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%205800&text=

DECRETO%20N%C2%BA%205.800%2C%20DE%208,que%20lhe%
20confere%20o%20art.

CASTRO, J. **Gasto social e política macroeconômica: trajetórias e tensões no período 1995 – 2005**. Texto apresentado no Congresso Anual da Sociedade de Economia Política, São Paulo, jun., 2010.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Editora Vozes, Petrópolis - RJ, 1995.

GOUVÊA, G.; C. I. OLIVEIRA. **Educação a Distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira e Lent., 2006.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Educação superior em tempos de ajustes neoliberais e regressão de direitos**. Florianópolis – SC: Editora Katálysis, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de ensinar e aprender**. Março de 2005. <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=11&texto=613>

MURANAKA, M. A. S., MINTO, C. A. O capítulo “Da Educação Superior”, na LDB – uma análise. **Universidade e Sociedade**, ano VIII, n. 15, 1998, p. 65-75

OLIVEIRA, João Ferreira. CATANI, Afrânio Mendes. HEY, Ana Paula. AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil**.http://www.researchgate.net/publication/266332907_DEMOCRATIZACAO_DO_ACESSO_E_INCLUSAO_NA_EDUCACAO_SUPERIOR_DO_BRASIL

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula – da inspiração à implantação. In: SILVA JR. João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira e MANCEBO, Denise (Orgs.). **Reforma universitária – dimensões e perspectivas**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2006.

SEED. **Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação**. http://portal.mec.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822.

SITEAL. Sistema de Informação e Tendências Educacionais na América Latina. [http://www. Siteal.iiep.unesco.org/pt/eje/educacion_basica](http://www.Siteal.iiep.unesco.org/pt/eje/educacion_basica)

TAVARES, Mário. Educação a distância (EaD). [http://www.artigos.com/artigosacademicos /1730- educacao-a-distancia-ead](http://www.artigos.com/artigosacademicos/1730-educacao-a-distancia-ead). Acessado em 20/09/2018.

BELEZA E SAÚDE COLETIVA: A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NOS CORPOS DOS ESTUDANTES DO IFG GOIÂNIA OESTE

Grazielly Queiroz Nascimento
Isabel Luísa Sampaio e Silva
Eliene Lacerda Pereira

Apresentação

Esta pesquisa foi realizada dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás no Câmpus Goiânia Oeste, durante o último semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019, nos anos iniciais e finais do Ensino Médio, e teve por finalidade abordar as concepções que os estudantes possuíam a respeito de corpo, saúde, beleza e saúde coletiva. Nosso objetivo geral foi analisar as relações entre saúde coletiva e beleza que circulavam entre os estudantes do Câmpus Goiânia Oeste, tendo como objetivos específicos identificar a concepção de corpo e saúde coletiva; a influência da mídia na relação beleza-saúde coletiva, buscando alternativas transformadoras e conscientes no âmbito da saúde coletiva.

A partir de uma atuação no Ensino Médio em cursos no IFG voltados para a área da saúde e dos temas discutidos nas aulas de Educação Física, esta investigação teve como objetivo geral analisar as relações saúde coletiva e beleza com base na concepção de corpo entre jovens do câmpus Goiânia Oeste diante da mídia no contexto atual. Esta pesquisa partiu do problema: como a relação beleza e saúde coletiva são compreendidas pelos estudantes do câmpus Goiânia Oeste?

Caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, nos moldes de André e Lüdke (1986), utilizou-se como instrumento o questionário que foram analisados pela proposta análise de conteúdo de Bardin (2004). Foi possível perceber que os jovens do câmpus ingressaram nos cursos na área da saúde com conceitos básicos sobre si mesmos e a respeito de corpo, beleza e saúde,

reconheceram a influência das novas linguagens tecnológicas no processo formativo e o papel da disciplina da Educação Física na contribuição de uma formação humana omnilateral.

Para Soares et al (2009), essa disciplina é uma prática pedagógica em que o conhecimento tratado na escola é colocado dentro de um quadro de referências filosóficas, científicas, políticas e culturais. Nesta perspectiva, como disciplina, a Educação Física discute vários conhecimentos da cultura corporal para além do treinamento, para o de contribuir na formação humana.

Este estudo se torna relevante para identificarmos e reconhecermos qual entendimento os jovens têm frente ao componente curricular Educação Física e os desafios que essa disciplina traz ao abordar questões sobre a concepção de corpo, beleza e saúde coletiva.

Conceituando as Categorias

Para compreendermos a relação entre saúde, saúde coletiva, beleza e corpo, primeiramente buscamos conceituar as categorias, pois os sentidos atrelados a elas se modificam ao longo do tempo e da história, passando por visões culturais distintas, a partir de onde estão inseridas.

Segundo Minayo (1992, p.10), saúde é o resultado de um conjunto de condições que influenciam e interferem na sociedade, como “alimentação, habitação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso aos serviços de saúde”. Esta concepção, para a autora, se contrapõe a outras concepções de saúde, como a biologicista, que a definia apenas enquanto ausência de doença, e neste sentido, não considerava outros fatores atrelados aos contextos sociais dos sujeitos e que acarretavam tais doenças.

A definição do termo saúde pela própria Organização Mundial da Saúde (OMS) contempla uma ampliação para o bem-estar físico, mental e social do indivíduo, considerando saúde como

algo amplo em que diversos fatores podem interferir em suas condições nas vidas das pessoas.

Já a saúde coletiva é definida como efeito das interações socioeconômicas de uma sociedade com o ambiente, implicando o quanto isso pode influir a salubridade de uma região ou comunidade. A saúde coletiva pode ser considerada como “um campo de conhecimento de natureza interdisciplinar cujas disciplinas básicas são a epidemiologia, o planejamento/administração de saúde e as ciências sociais em saúde” (PAIM; ALMEIDA FILHO, 2000, p. 63).

Para além dessas definições, outra categoria trabalhada nesse projeto, foi o conceito de beleza. Tal conceito de beleza não pode ser definido em um viés restritivo, visto que o significado é atribuído de acordo com corpos, localidades, culturas e princípios diferentes. Ao historicizar tal movimento, observa-se que na Europa antiga, por exemplo, o padrão de beleza feminina pautava-se nas mulheres torneadas, com rostos bem arredondados como sinal de que elas se alimentavam bem possuíam uma condição financeira boa.

Esse padrão na Modernidade alterou-se, por exemplo, em um momento em que os símbolos de beleza pautam-se em mulheres magras, com corpo malhado que leva uma imagem de saudáveis e bem cuidados; tais características, porém, mudam de região, pois no Brasil, além de terem esse corpo malhado devem apresentar glúteos e seios maiores, que se diferenciam das mulheres dos Estados Unidos que preferem glúteos e seios proporcionais à modelagem dos corpos. Portanto, temos uma vasta definição a respeito da beleza.

Observa-se que o conceito de beleza se forma a partir do meio, do contexto e do tempo em que se desenvolve, ganhando assim uma forma inconstante e que progride de acordo com a história da humanidade. Ao relacionar as categorias estudadas corpo e beleza, corrobora-se com Valquero citado por Eusse e Gutiérrez (2010) que conceitua imagem corporal e beleza como a opinião do seu próprio corpo como totalidade ou em relação a outros componentes como

cognitivo, atitudinal e emocional. Beleza e corpo se relacionam de uma maneira igualitária, ambos se influenciam e se modificam, pois para a humanidade, a contemplação do corpo gera beleza (GOELLNER, 2010).

Assim como a beleza, o corpo tem diversos significados como descreve França (2005); biologicamente o corpo é a estrutura física de um organismo que engloba suas funções fisiológicas, mas também percebe diversos significados e valores transmitidos no decorrer do tempo. Historicamente, as definições de corpo mudaram agressivamente; durante a ascensão grega, por exemplo, o corpo era idolatrado tanto em relação a mente quanto aos músculos que eram esculpidos em seu ápice; o corpo, que estava vinculado com a divindade, refletia a beleza interna do indivíduo, mostrando quão magnífico alguém poderia ser.

Tal concepção de corpo alterou-se durante a Modernidade. Carvalho (2004, p.162) chama a atenção para a neurose que se apossa do homem na atualidade, argumentando que “esta é uma época neurotizada pela ideia da atividade física como saúde associada à beleza estética como único caminho para o sucesso, para a felicidade e para o dinheiro”. A autora critica esta associação estabelecida e vendida pela indústria midiática que se preocupa mais em obter lucro e menos com a saúde da população.

A história da Educação Física apresenta como tal padrão de beleza, corpo e atividade foi sendo alterada com a chegada das primeiras revoluções industriais, momento em que o corpo passou a ser visto apenas como uma máquina de trabalho, na qual pessoas se colocavam dentro de ambientes insalubres e perigosos e os forçavam ao trabalho árduo, quase sem descanso, em troca de salários que muitas vezes não compensavam o esforço. Tal prática estava associada à um maior rendimento dentro das indústrias, mas as péssimas condições de vida acabavam por não ter um melhoramento significativo na vida dos trabalhadores daquela época (EUSSE; GUTIÉRREZ, 2010).

Atualmente o corpo é compreendido em uma perspectiva diferente dos gregos, uma vez que a valorização passou a depender de uma aceitação social exterior ao próprio indivíduo, guiado por padrões que modificam radicalmente uma busca por aceitação. Damico e Meyer (2006) descrevem o corpo como objeto que sofre bastante influência de revistas, jornais e TV, uma vez que tais meios de comunicação criaram suas próprias tendências que passaram a influenciar o modo como os jovens e adolescentes enxergam seu corpo e sua saúde.

Silva (2001) afirma que o corpo é resultado de uma construção cultural, seguindo, portanto, padrões que se alteram pela cultura de cada tempo determinado e que sofrem influências das quais fazem parte o modo de se vestir, comer ou fazer esporte, maquiar-se e até mesmo divertir-se. Tais construções culturais são veiculadas por mídias sociais.

Revistas, jornais, redes sociais e televisão produzem e veiculam discursividades sobre e para o corpo. Meios de comunicação que espalham informações criam suas próprias tendências que acabam por influenciar o modo como o (a) jovem enxerga e trata o seu corpo e a sua saúde. Além da influência da mídia, o espaço também implica nas decisões que jovens e adolescentes tomam em relação ao seu corpo.

Espaço social é onde o jovem se encontra, local de interação que possibilita uma socialização de costumes que passam a atuar diretamente e indiretamente no como a pessoa se veste, fala se expressa, dentre outros comportamentos, sendo notório que, mesmo em um espaço social onde seja cedido a liberdade de escolha e pensamento crítico, o (a) jovem acabe se deixando influenciar pelas propagandas, blogs, redes sociais, no sentido de modificar seus corpos, por meio de intervenção cirúrgica, por exemplo, para atender o que é dito como belo naquele momento. São diversas as influências, segundo França (2005), que levam as pessoas a se submeterem a vários métodos para alcançar o corpo perfeito.

A notícia divulgada por Borges (2019) pela mídia eletrônica revela que o Brasil lidera o ranking de cirurgia plástica entre adolescentes, apontando que cerca de 90 mil jovens brasileiros já passaram por cirurgias estéticas. A matéria problematiza a elevada taxa de realização de cirurgias estéticas nos adolescentes no Brasil, visto que tais cirurgias só podem ser realizadas por maiores de 18 anos, sendo, portanto, apoiadas e incentivadas pelos pais dos adolescentes.

Ela destaca que o Brasil realiza mais cirurgias plásticas do que Japão e México ficando atrás apenas dos Estados Unidos; este alto índice de cirurgias mostra o quanto os adolescentes se submetem a métodos arriscados que podem levar a sérios danos e até morte, atrelado a isso está a possível insatisfação futura, devido ao fato de serem jovens e suas concepções não estarem totalmente fundamentadas para se alcançar o “corpo perfeito” e como a sociedade é influenciada e influenciadora.

Mesmo com boa parte da população tendo corpos tidos como sarados e aparentemente saudáveis, não quer dizer que tais indivíduos com a concepção de beleza dentro dos padrões aceitos socialmente, tenha saúde em seu contexto mais global como foi definido. Mesmo apresentando, externamente uma aparência boa e saudável, interiormente podem apresentar diversos problemas, como infecções em decorrência de cirurgias, altas taxas de glicose, sódio e gorduras saturadas alta. A busca pelo padrão de beleza definido em uma produção midiática de corpo perfeito pode acarretar outros problemas de saúde como anorexia e bulimia, principalmente em garotos e garotas que não têm condições para pagarem uma cirurgia estética e recorrem a outros meios.

A prática de exercícios físicos faz muito bem para a saúde e pode aumentar a longevidade de um indivíduo, mas as motivações que os levam a praticarem exercícios podem interferir e atrapalhar nos resultados. Mas e as pessoas que malham e se exercitam para se alcançar o corpo “perfeito”? Devido a essa busca pelo corpo perfeito as pessoas praticam cada vez mais exercícios físicos sem saber seus limites; ao perceber a dor como uma forma de

superação, apontam que tal limite deve ser ultrapassado a qualquer custo.

Nas academias, como dito anteriormente, o espelho e a balança representam a voz da verdade que irá indicar os números do sucesso ou do fracasso na batalha pelo “aperfeiçoamento” corporal [...] O sofrimento é legitimado, ainda, como o preço a ser pago pelo corpo “perfeito”, justificando-se, assim, como símbolo de merecimento pelo ideal atingido (HANSEN; VAZ, 2004, p. 6 e 8).

Hansen e Vaz (2004) dizem que a adversidade deste tipo de motivação quando buscam praticar atividades físicas acarreta diversas atitudes problemáticas como o uso de anabolizantes para o aceleração do processo, tensão muscular, problemas de desenvolvimento, podendo, na realização dessas atividades por adolescentes, ao invés de melhorar os resultados, acarretar problemas sérios de saúde.

A imagem corporal é a maneira pela qual o corpo se apresenta para si próprio. A indústria cultural pelos meios de comunicação encarrega-se de criar desejos e reforçar imagens padronizando corpos. Olhares voltam-se ao corpo na contemporaneidade sendo moldado por atividades físicas, cirurgias plásticas e tecnologias estéticas.

Logo, pode se concluir que, a busca por um corpo “perfeito” que siga aos padrões de beleza estipulados pela sociedade, acaba por incentivar adolescentes, jovens e adultos a buscar vários métodos como a prática excessiva de atividades físicas, utilização de anabolizantes, dietas extremas, e a mudança de seus corpos instantaneamente através de cirurgias plásticas, que por sua vez não ajudam no melhoramento da saúde interna ou mental, e sim o enfraquecimento do corpo como um todo (HANSEN e VAZ, 2004).

Como parte do processo desse projeto, foram realizadas com os adolescentes do 1º e 3º ano do Ensino Médio leituras acerca do corpo, saúde e beleza, sendo observada a forma como a busca pelo corpo “perfeito” pode prejudicar a saúde, sendo que as três

categorias que deveriam caminhar juntas acabam desviando o seu percurso e causando sérias complicações como doenças, intervenções cirúrgicas mal sucedidas e até mesmo a morte.

Analisamos também alguns artigos sobre as produções/propagandas que se referem a esta temática – saúde, beleza e corpo - a partir do olhar da mídia, do consumo e sua relação com a realidade da nossa pesquisa. Na contramão de uma padronização no ideal de beleza, Brisolla e Brisolla (2014) analisaram a representação da mulher nos anúncios impressos da campanha Dove pela real beleza, no período de 2004 a 2005 no Brasil. A marca procurou potencializar o que cada corpo, cada mulher tem de mais bonito, independentemente da forma física, apresentando mulheres no seu natural com suas marcas, sardas e cicatrizes.

A mídia acaba tendendo a reforçar os padrões tradicionais de comportamento social, privilegiando posições mais conservadoras e hegemônicas.

As mulheres representadas nos anúncios analisados são parte de um complexo processo de significação em que a diversidade se transforma em adereço nas malhas do discurso, pois a exclusão seja simbólica ou social não é contemplada. Afinal, a imagem das mulheres na campanha segue um padrão de representação aceito socialmente, a diferença significativa é silenciada, o que remete as imagens naturalizadas do feminino que reforçam a exposição do corpo da mulher submetido a projeções sociais para contemplação e consumo (BRISOLLA e BRISOLLA, 2014, p. 06).

A questão de um preconceito com a coloração da pele também comparece nas pesquisas sobre beleza e mídia. Dearo (2017) apresentou a forma como a propaganda do hidratante Dove, que tentava incluir a mulher como consumidora de seus produtos, teve uma grande repercussão negativa, sendo considerada preconceituosa e racista por levar a entender que o hidratante clareava a pele de quem a usava. O equívoco cometido pela

empresa que criou a propaganda foi pelo fato de ter usado linguagem não verbal e apresentado pouca explicação na linguagem verbal, trazendo uma ambiguidade. Esta polêmica fez com que a propaganda fosse retirada das redes sociais.

De acordo com Dearo (2017) a modelo negra nigeriana não se sentiu ofendida, chegando a destacar que, durante a gravação, todas entenderam o conceito e o objetivo que tentavam transmitir de que, apesar das diferenças, todos os tipos de peles, cada qual com suas belezas, merecem cuidado.

Nesta relação de influência da mídia, Souza e Simili (2015) afirmam que a mídia propaga padrões de beleza, conduta e modos de agir que as pessoas devem seguir, supervalorizando ideais inatingíveis que aquecem o mercado do consumo.

As mídias – televisão, cinema, jornais, revistas de moda e etiqueta, manuais – frisam a importância da aparência corporal para os sujeitos, tendo como base as transformações e os modelos de cada período da história, ou seja, modificam-se as aparências, gostos, estilos e tendências, porém, os meios midiáticos não deixam de acompanhar e divulgar os padrões estéticos. Um desses padrões de consumo de aparências, de moda e beleza é o da Barbie (SOUZA e SIMILI, 2015, p.09).

Propagandas como estas mostram como o mundo midiático influencia a população, mesmo indiretamente, padronizando o corpo de mulheres e homens dentro da sociedade e levando a uma preocupação ainda maior. Estes aspectos são importantes para serem analisados e discutidos junto aos estudantes acerca do poder da indústria cultural e da mídia sobre a concepção de corpo, saúde e beleza.

Metodologia

Esta pesquisa pautou-se nos princípios de uma pesquisa qualitativa, que prevê o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo

investigada, através do trabalho intensivo de campo. Segundo André e Lüdke (1986), a investigação qualitativa é discutida e apresentada em cinco características básicas que materializam o estudo: o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; a descrição dos dados; a preocupação com o processo e não com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial do pesquisador; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Esta investigação foi desenvolvida no Instituto Federal de Goiás - IFG, Câmpus Goiânia Oeste, com 57 estudantes dos cursos Técnicos Integrado Integral: Análises Clínicas, Nutrição e Dietética e Vigilância em Saúde. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram questionários, para estudantes dos primeiros e terceiros anos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, com perguntas objetivas e subjetivas. Após distribuímos os questionários, os mesmos foram recolhidos e analisados a partir da proposta de análise de conteúdo de Bardin (2004).

Entramos nas respectivas turmas, explicamos o tema, sua importância e o procedimento da pesquisa. Foi entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE para assinatura dos responsáveis pelos estudantes autorizando a participação na pesquisa, já que eram menores. Em seguida os estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre Esclarecido - TALE e responderam o questionário. No mesmo havia 12 perguntas: 8 objetivas e 4 dissertativas.

O prazo para a devolutiva das autorizações foi de uma semana. À medida que as autorizações eram entregues, o questionário era dado ao estudante para ser respondido e a devolutiva do mesmo ocorria assim que estivesse completo, sendo assim no mesmo dia.

Tivemos dificuldade em obter maior participação dos estudantes. Do total de cento e cinquenta (150) questionários entregues o número de autorizações devolvidas foi de cinquenta e sete (57).

Dialogando com autores e autoras

A partir do recolhimento dos questionários, a análise dos dados envolveu uma leitura e observação atenta a cada tópico levantado no mesmo. O exemplo de perguntas como: “A partir de seus conhecimentos, o que você entende por beleza?” buscávamos extrair de cada questionário uma definição de cada categoria demandada, retornando aos autores lidos durante a pesquisa para fazermos aproximações ou afastamentos, delineando as concepções sobre beleza, corpo e saúde.

A primeira pergunta “Você se considera saudável?” foi realizada de forma objetiva, sendo, a partir dela, separadas as pessoas que se consideravam saudáveis e as que não tinham essa opinião sobre si mesma. Levantamos que 29 estudantes se consideravam saudáveis e 28 não. Corroborando com Goellner (2003) que o corpo e a maneira como é visto é uma construção social que varia de acordo com a época, no contexto atual, dentro da realidade do Câmpus Goiânia Oeste, cerca de metade das pessoas acredita estarem saudáveis e seguem boas práticas de alimentação e hábitos de exercício físico. Para um campus que tem cursos técnicos voltados para a área da saúde, essa devolutiva foi positiva em questões de saúde humana, por considerar que boa parte esteja seguindo estilos saudáveis de vida.

A segunda questão “Você se sente satisfeito com sua aparência atual?” teve como resposta da maioria dos estudantes positiva, no sentido de estarem saudáveis e satisfeitos com sua aparência atual. Uma parte menor dos estudantes, no entanto, responderam que não se consideravam saudáveis e, conseqüentemente, não estavam satisfeitos com sua aparência. Voltando às definições de França (2005), a autora acredita que o conceito de beleza é construído, também, pelo meio social, o que justificaria a não satisfação daqueles que não se consideram saudáveis, seria o fato de que a sociedade atual está bastante preocupada com a saúde e o bom desempenho físico, descrição levantada por Hansen e Vaz (2004).

Assim aqueles que não se sentem dentro do padrão saudável estabelecido, também não se sentem bonitos esteticamente.

A duas perguntas seguintes foram sobre tribos urbanas, questionando se o participante se considerava inserido dentro de alguma tribo urbana e, dentro da realidade dos alunos do Câmpus compareceram as tribos otakus, nerds, hipsters, geeks, veganos, etc; sendo importante destacar o respeito e o convívio democrático que se mantém entre todas elas durante as vivências do dia-a-dia. Uma tribo urbana se encaixa dentro do contexto social, já que cada uma tem suas influências no modo de se vestir, falar, agir e pensar.

A quinta pergunta fazia referência a personagens de grande destaque na mídia, “Você já mudou sua aparência por influência de um ídolo ou pessoa que admira?”. O equivalente a 33% do total de respostas confirmou ter mudado sua aparência por influência de um ídolo. Hansen e Vaz (2004) descrevem a idealização de ídolos e personalidades públicas como parte do processo de indústria cultural, onde uma pessoa personifica um produto, o que facilita sua venda para a sociedade. Felizmente, o quantitativo de pessoas que aderiram a essa influência, representa uma minoria, o que significa que dentro do câmpus Goiânia Oeste, no âmbito de cursos técnicos integrados, há uma consciência da não adesão a essa cultura massificada.

Outro questionamento foi sobre o desejo de mudança da aparência atual do próprio aluno, e caso a vontade seja confirmada, se ela seria feita com ou sem métodos cirúrgicos. Das pessoas que se consideram saudáveis e satisfeitas com sua aparência, a maioria declarou não querer fazer mudanças em seu estado atual, diferentemente da maioria daqueles que não se consideraram saudáveis e insatisfeitos com sua aparência, apontando o desejo por procedimentos cirúrgicos.

Essa situação pode ser explicada a partir dos argumentos de Fernandez (2003) que traz o conceito de indústria cultural e sua influência na educação, constatando que dentro do ambiente escolar, onde ocorre a formação do ser humano e suas convicções, a indústria cultural tem forte peso, estabelecendo a necessidade de

corpos bem definidos e sempre propagando o lado positivo de procedimentos cirúrgicos.

A primeira questão dissertativa proposta no questionário pedia uma descrição do entendimento de beleza do indivíduo, a partir de seus conhecimentos e valores. Condensando todas as respostas, observou-se que as turmas do terceiro ano, corroboraram em uma definição de beleza interior, refletindo a consciência do indivíduo e seu modo de se expressar, com a presença de muitos discursos relacionando a autoaceitação e autovalorização.

Já nas turmas de primeiro ano foram descritos como beleza padrões mais estéticos, presos ao corpo exteriorizado. Supõe-se que tais diferenças perpassem pela contribuição das aulas de Educação Física ministradas ao longo dos anos nos cursos técnicos no câmpus, já que o senso comum a respeito do assunto aos ingressantes dos cursos, demarcados pela influência da indústria cultural, é contrastado com os estudos científicos e com as experiências acadêmicas estabelecidas que possibilitam uma reflexão autônoma.

As definições de beleza dadas pelos jovens dos terceiros anos se relacionam com o ponto de vista de Eusse (2010) que fala sobre visão individual sobre si próprio e sobre aceitação e desenvolvimento. Já as respostas dos estudantes dos primeiros anos coincidem com a descrição de Goellner (2010) que tem uma visão da beleza extremamente vinculada ao corpo e ao exterior.

Outra questão dissertativa apresentada no questionário solicitava uma definição de corpos individuais. A maioria das respostas, em todas as turmas, levantou adjetivos para descrever o corpo: magro, forte, torneado, bronzado, etc. Houve também descrições do corpo como conjunto de sistemas funcionais e até mesmo como objeto, sendo reduzido, inclusive, ao conceito de posse.

O corpo, segundo Silva (2001), Damico e Meyer (2006) é resultado de uma construção social e provém do ambiente onde o indivíduo está inserido. A partir disso vemos que o ambiente onde

os estudantes se encontram, estabelece o corpo como um objeto necessariamente funcional, que deve seguir padrões de estética convencionados e propagados pela mídia.

A questão sobre a definição de saúde coletiva foi respondida bem ao pé da letra pela maioria; a frase “saúde para todos” foi bem recorrente, corroborando superficialmente com o conceito de saúde coletiva levantado pelo Portal Educação. O que se esperava era uma compreensão maior do que ela significa dentro do câmpus; ao visar uma satisfação e um ambiente saudável, a saúde coletiva busca encontrar impasses e interferências nas vivências diárias e tenta resolvê-las, para assim alcançar uma saúde para todos efetivamente, já que boas relações interpessoais e autoaceitação interferem no ambiente, sendo este um fator definitivo quando se trata de saúde.

A décima primeira pergunta tratou do grau de satisfação dos estudantes com seus corpos; 43% dos estudantes apresentaram-se satisfeitos com seu corpo, sendo esses a maioria, enquanto apenas 12% demonstraram não estarem satisfeitos com seus corpos. Estes resultados refletiram o fato da maioria se considerar saudável e satisfeita com sua aparência.

Finalmente, a última pergunta pedia para marcar os principais influenciadores de entendimento de corpo, beleza e saúde dos estudantes, sendo apresentadas como opções as redes sociais, família, televisão, estudos científicos e filmes/séries. As redes sociais e a família se mostraram fortemente presentes como influência nas concepções individuais de cada conceito, traduzidas em 64% dos mais influenciadores. Esta informação cabe perfeitamente na descrição de Damico e Meyer (2006), onde estabelecem uma relação direta entre família e mídia, intervindo direta e indiretamente no modo como jovens pensam, principalmente mulheres.

A partir das respostas dos questionários identificamos uma intensa influência da família e da mídia na concepção individual de corpo e saúde sendo aplicada na realidade do Câmpus Goiânia Oeste; 100% das respostas confirmam que a influência da mídia e

da família é muito forte nas concepções de beleza e corpo individuais. Assim, como Goellner (2003) afirma sobre beleza, é claro que os jovens que admitem fazer parte de uma tribo urbana, seguem os padrões que a caracterizam, mas é importante ressaltar que não existe rivalidade entre as tribos urbanas dentro do câmpus, elas coexistem dentro do ambiente de maneira saudável, sem preconceitos e respeitoso.

A maioria das definições feitas pelos estudantes sobre saúde coincidiu com a descrição de Minayo (1992), ao definir associada à fatores como alimentação, habitação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso aos serviços de saúde.

Apresentou-se notável a decisão de uma mudança de aparência por mais da metade dos estudantes que marcaram não estarem satisfeitos com seu corpo e sua aparência, através de planos de modificações futuras, porém, pela maioria dita por métodos não cirúrgicos. Essa situação comprova o pensamento de Braga (2009), afirmando que a mídia faz bastante propaganda de hábitos de vida saudáveis e essa influência é marcante na vida dos jovens.

A diferença entre os estudantes do 1º e do 3º está na definição dos tópicos levantados pelo questionário; os estudantes do 3º conseguem fazer uma interpretação maior daquilo que afeta suas vidas e também conseguem desenvolver melhor seus pensamentos sobre saúde, beleza e corpo. Os estudantes do 1º conseguem descrever seus valores e seus entendimentos, porém não se aprofundo muito e acabam ficando dentro do senso comum.

Considerações

A problemática levantada foi a forma como os jovens, estudantes do Campus Goiânia Oeste, se identificavam enquanto seres dotados de corpo, beleza e saúde. Para conseguirmos a resposta, usamos o instrumento questionário, entregue aos estudantes dos primeiros e terceiros anos dos cursos técnicos. Os

estudantes têm consigo concepções de corpo muito voltadas ao exterior, e em relação à beleza, bastante estancada em estética. Já as ideias sobre saúde estão bastante desenvolvidas e bem conjugadas.

Os jovens que entram no instituto vêm com uma ideia superficial do que são seus corpos, sua beleza e sua saúde. O instituto proporciona um currículo que aprofunda estas ideias. É importante ressaltar a relevância da Educação Física, Filosofia, Sociologia e disciplinas específicas que discutem esta temática em seus planos de ensino, pois elas trazem a possibilidade de aprofundar os estudos sobre o indivíduo, a sociedade e a cultura, assim como discussões e reflexões acerca das tecnologias para a área das linguagens e para a educação. As considerações das categorias feitas pelos autores, citados neste artigo, são relevantes no período atual, pois expõem e refletem as respostas de todos os estudantes que responderam ao questionário.

A partir disso, observou-se que os estudantes do Campus Goiânia Oeste têm plena consciência de si próprios em termos de beleza, saúde, corpo e suas relações com as mídias, tanto como ferramenta de aprendizagem quanto influenciadora de opinião e comportamento.

Torna-se necessário uma interação da saúde coletiva, quando o problema em questão vem se mostrando cada vez mais recorrente para a população. É fundamental pensarmos em políticas públicas voltadas a saúde que respondam a esta problemática de centenas e centenas de jovens, homens e mulheres, corpos que agridem sua saúde em busca do corpo perfeito.

Ações pedagógicas acerca desta realidade devem estar presentes nos currículos escolares, não só nas escolas, mas também em outros espaços sociais onde os jovens frequentam, pois é uma alternativa para a conscientização os mesmos e, ao mesmo tempo, de libertá-los deste modelo/estereótipo de corpo exposto e, massivamente, divulgado pela mídia como saudável e belo.

Referências

- ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BORGES, Helena. **Brasil lidera o ranking de cirurgia plástica entre adolescentes: jovens buscam intervenção estética para aumentar a autoestima**. In: EPOCA, 2019. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/brasil-lidera-ranking-de-cirurgia-plastica-entre-adolescentes-23651891>> Acesso em: 12/06/2019.
- BRAGA, Adriana. Corpo, mídia e cultura. In: **Razón Y Palabra**, v. 14, n. 69, 2009, p. 1–10.
- BRISOLLA, Márcia R. S. e BRISOLLA, Lívia Santos. Identidade de Gênero e Cultura Midiática nas Imagens da Campanha pela Real Beleza Dove. In: **Revista Panorama**. Edição On Line v. 4, n. 1, jan./dez. PUC, Goiânia, 2014.
- CARVALHO, Yara Maria. **O 'mito' da atividade física e saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- DAMICO, J. G. S. e MEYER, D. E. O Corpo como Marcador Social: Saúde, beleza e valoração de cuidados corporais de jovens mulheres. In: **RBCE** v.27, n. 3, p.103-118: Campinas, 2006.
- DEARO, Guilherme. **Mulher Negra da Campanha Polêmica da Dove: "Não fui vítima."** 10/10/2017. Disponível em: <<https://exame.com/marketing/mulher-negra-da-campanha-polemica-da-dove-nao-fui-vitima>>. Acesso em 10/010/2018.
- EUSSE, Karen L.G. e GUTIÉRREZ, Juan Á. M. Cuerpo e imagenenclasse de Educación Física. In: **RBCE**, 2010.
- FRANÇA, Kelly Bedin. Corpo, gênero e sexualidade: discussões - Resenha por Kelly BedinFrança. LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). In: **Estudos Feministas**. Florianópolis, 2005.
- GOELLNER. Silvana V. Educação dos Corpos, dos Gêneros e da Sexualidade e o reconhecimento da diversidade. In: **Cadernos de Formação do CBCE**.Campinas, 2010.

- HANSEN e VAZ. Alexandre. **Treino, culto e embelezamento**. In: *RBCE*. Campinas, 2004.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINAYO, M. C. **A Saúde em Estado de Choque**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1992.
- PAIM, J. S. e ALMEIDA FILHO, Naomar. Saúde coletiva: uma "nova saúde pública" ou campo aberto a novos paradigmas? In: **Revista de Saúde Pública**. São Paulo, 1998.
- SILVA, Ana M. Corpo e Diversidade Cultural. In: *RBCE*. Campinas, 2001.
- SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.
- SOUZA, Michely Calciolari e SIMILI, Ivana Guilherme. Corpo, Gênero e Educação: a estética da beleza propagada nas mídias impressas. In: **IV Simpósio Internacional de Educação Sexual: feminismo, identidade de gênero e políticas públicas**. Universidade Estadual de Maringá- PR; 2015.
- VAZ, Alexandre. **Culture Industry Today**. DURÃO, Fábio. Resenha por Alexandre Vaz. In: *Constelaciones, Revista de Teoria Crítica*, 2011.

Sobre os autores

Amanda de Andrade Costa

Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Email: deandradecostaamanda@gmail.com

Antônio Borges Júnior

Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Anápolis. Graduado em Administração pela Universidade Federal de Viçosa. Especialista em Informática em Educação e Mestre em Administração Rural pela Universidade Federal de Lavras. Atua nas áreas de Administração, Logística e Meio Ambiente.

Email: antonio.junior@ifg.edu.br

Antunina Dias de Moura Saraiva

Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Email: nina.mourasaraiva@gmail.com

Cláudia Helena dos Santos Araújo

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC - Goiás). Membro do grupo de pesquisa Kadjót - Grupo interinstitucional de estudos e pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação e do grupo de estudos e pesquisas PANECÁSTICA – Relações entre educação, trabalho e educação profissional tecnológica. Docente e pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Áreas de interesse: Tecnologias e

Educação; educação a distância; trabalho pedagógico; educação profissional e tecnológica.

Email: helena.claudia@gmail.com

Dayanna Pereira dos Santos

Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e exerce atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atua como membro do Colegiado Docente do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Rede em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFG. É pesquisadora nos projetos Entraste: subjetividade, arte e clínica (UFG) e Panecástica- Grupo de Estudos e Pesquisas - Homem, Trabalho e Educação Profissional Tecnológica (IFG). Associada da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Tem experiência em formação de professores, com ênfase na intersecção entre os campos do Ensino e da Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores e práticas pedagógicas; Fundamentos dos processos formativos; Educação Inclusiva/Educação Especial/Diversidade e na relação destes temas com a formação de professores.

E-mail: dayannagyn@hotmail.com

Doriam Erich de Castro

Doutorando em História na Universidade Federal de Goiás (UFG), docente e pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Panecástica – Homem, Trabalho e Educação Profissional e Tecnológica (IFG). Temas de interesse: História da Saúde e das Doenças, educação para as relações étnico-raciais, cultura popular, história local e regional e Prática de ensino em história.

Email: dorianerich@gmail.com

Edson Silva de Carvalho

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (em andamento). Possui graduação em Matemática pela Universidade Paulista (2013) e graduação em Administração - Linha de Formação em Adm. Geral pela Faculdade Anhanguera de Anápolis (2012). Atualmente é Técnico Administrativo em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

E-mail: edsonsc1981@gmail.com

Eliene Lacerda Pereira

Possui mestrado em Educação Física pela Universidade de Pernambuco (2010), especialização em Educação Física Escolar UFG (2001) e graduação em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás - ESEFFEGO (1998). Membro dos Grupos de pesquisa: Pesquisa Etnográfica em Educação Física e Esporte - ETHNOS, Grupo de Estudos e Pesquisa em Esporte, Lazer e Comunicação - GEPELC e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Teoria Social e Educação - PRAKSIS. Atualmente é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia Oeste e vice coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Socioculturais em Educação Física Escolar – NUPESE cadastrado no IFG. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física, prática pedagógica, cultura escolar, metodologia, organização do trabalho pedagógico, currículo e formação de professores.

Email: eliene.pereira@ifg.edu.br

Esthefany Sabrina Pereira dos Santos

Formação em Pedagogia. Docente na rede privada de educação de Goiânia. Membro do grupo de pesquisa Gepemape IFG.

E-mail: esthefanysabrine@hotmail.com

Gleise Kelli de Melo

Possui graduação em Psicologia, pela Faculdade Anhanguera de Anápolis, Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), especialista em Psicopedagogia e Docência Universitária, também pela UEG. Atualmente é professora da rede municipal de Anápolis, com ênfase nas séries iniciais, supervisão educacional e aprendizagem, e também psicóloga clínica, atuando com atendimentos em psicoterapia, com foco em leitura corporal, hipnose, uso terapêutico do som, da voz e da música.

Grazielly Queiroz Nascimento

Estudante do curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física e Dança FEFD/UFG. Concluiu o Curso Técnico Integrado ao ensino médio em Tempo Integral de Vigilância em Saúde no Instituto Federal de Goiás- IFG Câmpus Goiânia Oeste. Foi bolsista do PIBIC/EM 2018.2 e 2019.1 e participou do Projeto de Ensino “Muro Oeste”.

Isabel Luísa Sampaio e Silva

Estudante do curso de Licenciatura em Língua Inglesa da Faculdade de Letras FL/UFG. Concluiu o Curso Técnico Integrado ao ensino médio em Tempo Integral de Vigilância em Saúde no Instituto Federal de Goiás- IFG Câmpus Goiânia Oeste. Foi monitora bolsista da disciplina de Língua Inglesa 2018.2, voluntária do PIBIC/EM 2018.2 e 2019.1 e bolsista do Projeto “Viva o Livro II” em 2019 da Editora IFG. Participou do Projeto de Ensino “Muro Oeste”.

Kamylla Pereira Borges

Doutora em Ensino na Saúde pela UnB, Mestre em Educação pela UFG, Graduada em Pedagogia e Bacharel em Fisioterapia, Pesquisadora do Grupo de Estudos Panecástica do IFG e membro do NES Núcleo de Estudos em Educação e Subjetividade da Faculdade de Educação/UFG. Docente do IFG/Campus Anápolis, tem experiência na área de educação e saúde, com ênfase nos

seguintes temas: ensino na Saúde, trabalho, políticas públicas, Educação de Jovens e Adultos e precarização do trabalho docente.
Email: mylla567@gmail.com

Lenir de Jesus Barcelos Coelho

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos na Formação Docente e Educação Ambiental- NUPEDEA; Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Áreas de interesse: Tecnologia e Educação; formação docente; educação profissional e tecnológica; educação de jovens e adultos.
Email: lenirbarcelos.mestrado@gmail.com

Lidiane de Lemos Soares Pereira

Licenciada em Química pela Universidade Estadual de Goiás (2007), Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (2010) e Doutoranda em Química com ênfase em Ensino de Química pela Universidade Federal de Goiás. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Anápolis. Atualmente é sócia da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências e da Sociedade Brasileira de Química. Pesquisadora da Rede Goiana de Pesquisa em Educação Especial/Inclusiva e do Panecástica – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional Tecnológica. Atua em temas como Formação Inicial e Continuada de Professores de Ciências/Química e Educação Inclusiva no Ensino de Ciências/Química.
Email: lidiane.pereira@ifg.edu.br

Lincey Elias Sousa

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (IFG). Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e pela Faculdade de Ciências da Universidade do Porto (FCUP) em Portugal através do Programa

de Licenciatura Internacional (PLI 2012-2014). Estudante do Núcleo de Pesquisas e Estudos na Formação Docente e Educação Ambiental- NUPEDEA do (IFG). Profissionalmente, sou Docente da Secretária Estadual de Educação de Mato Grosso - MT.

Email: linceyelias.le@gmail.com

Maria Carolina Terra Heberlein

Graduada em Letras (Português/Inglês), pela UFG, mestre em Letras e Linguística e doutoranda, pela mesma instituição. É, também, membro do Panecástica – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional Tecnológica, no qual está vinculada à linha de pesquisa Cultura e Processos Educacionais em EPT. Atualmente é professora de línguas (Português/Inglês) no IFG, câmpus Anápolis.

Email: mariaterra84@hotmail.com

Maria Helena Pereira Magalhães

Graduada em Serviço Social. Assistente Social no Instituto Federal de Goiás. Acadêmica do Mestrado Profissional (ProfEPT) polo: Anapólis-Goiás.

Email: mariahelenapg2014@gmail.com

Mariana Daniel Rocha

Licenciada em Pedagogia pelo IFG – câmpus Goiânia Oeste. Atualmente, faz um curso de especialização em Alfabetização e Letramento pela Wallon Educacional.

Email: marianarocha87@hotmail.com

Márlon Herbert Flora Barbosa Soares

Licenciado em Química pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mestre e Doutor em Química pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente professor Associado IV e um dos professores da área de ensino de química do Instituto de Química da UFG. Coordeno o Laboratório de Educação Química e Atividades Lúdicas (LEQUAL), grupo registrado no Diretório de

Grupos de Pesquisa do CNPq e que também conta com financiamento deste mesmo órgão. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências (NUPEC) da UFG, com financiamento do CNPq e do FINEP.

Email: marlon@ufg.br

Newton da Rocha Nogueira

Possui graduação em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012), Mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2018) e Doutorado em andamento pela mesma universidade. Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Ensino, Tradução e Interpretação de Libras.

Reginaldo Rodrigues Santos

Licenciado em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Anápolis.

Reynaldo Zorzi Neto

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestrado em Integração da América Latina também pela Universidade de São Paulo. Trabalhou em diversas universidades privadas da cidade de Goiânia, foi coordenador do curso de licenciatura em Ciências Sociais do Instituto Federal de Goiás e hoje é Professor do referido curso, que funciona no campus Anápolis. Membro do Grupo PANECÁSTICA – Grupo de estudos sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional e Tecnológica.

Suzana Lopes de Albuquerque

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Doutorado em Educação, na linha História e Historiografia da Educação Brasileira, na Universidade de São

Paulo (USP). Professora de Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Atualmente é sócia da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Líder do Grupo PANECÁSTICA – Grupo de estudos sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional e Tecnológica e do Grupo História e historiografia das ideias e dos intelectuais da educação (USP) Email: suzana.albuquerque@ifg.edu.br

Thiffanne Pereira dos Santos

Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás e Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares (NEINTER-IFG) e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências (NEPEC-IFG).

Email: tthiffanne@hotmail.com

Vanessa Carneiro Leite

Doutora em Química pela Universidade Federal de Goiás/Área Química (2011). Mestre em Ciências Biológicas, área de concentração Bioquímica/Biologia Molecular pela Universidade Federal de Goiás (2003). Especialista em Gestão, Desenvolvimento e Tecnologia de Cosméticos pelo Instituto de Pós-Graduação de Goiás (2011). Especialista em Capacitação para professores do Ensino Médio em Ciências de Natureza – Química (2010). Graduada em Química pela Universidade Federal de Goiás (1999). Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Goiás, ministrando aulas no Curso de Licenciatura em Química e no Curso Técnico Integrado de Química.

Email: vanessa.leite@ifg.edu.br

Esta obra é fruto do trabalho coletivo de estudo, pesquisa e extensão do Panecástica – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Homem, o Trabalho e a Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás (IFG) que integram pesquisadoras e pesquisadores dos câmpus Anápolis e Goiânia Oeste. Desde a sua fundação, no ano de 2017, o Panecástica se constitui como um importante núcleo de estudos e pesquisas no âmbito do IFG. A cada ano este núcleo tem publicado uma coletânea, que se configura como um espaço de divulgação da produção acadêmica não só do núcleo, mas da comunidade científica do nosso estado. O ano de 2020 tem sido um ano muito difícil, devido a Pandemia de Covid-19, estamos vivendo um momento nunca antes experimentado pela humanidade, de luta pela saúde e sobrevivência através do isolamento social. As aulas, encontros de grupos de pesquisa e todo tipo de reunião presencial foram reorganizados por momentos síncronos, de forma remota, permeados pelas tecnologias. Neste contexto, nós, pesquisadoras e pesquisadores do Panecástica, defensores de uma educação pública, gratuita e de qualidade, apresentamos aqui o volume 4 da coletânea Panecástica. Nosso objetivo é abrir o espaço para reflexão, estudos, debates a todos que vivenciam e se preocupam com os processos de formação em uma perspectiva emancipadora. Nesse 4º volume da coletânea Panecástica vem à luz um conjunto de textos que expõe as reflexões em torno da questão central da Educação e suas articulações com as tecnologias, linguagens e inclusão. Elegemos essa temática visando fomentar o debate crítico, a reflexão e o intercâmbio de experiências entre pesquisadores, docentes da educação básica e educação superior e, estudantes em geral. Os textos dessa coletânea, com seus delineamentos específicos, constroem críticas e reflexões em relação ao papel da educação no processo histórico da inclusão social, além da problemática articulação entre educação, tecnologias e as diferentes linguagens e culturas. Todos os textos aqui apresentados estão calcados em uma perspectiva de educação comprometida com uma formação humana, omnilateral, voltada para emancipação e construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Dessa forma, enveredando por diferentes nuances da educação, essa coletânea buscou dialogar com autores de diferentes áreas de formação, que se voltam para os dilemas e desafios de materialização de uma proposta educacional crítica, democrática e emancipatória. Esperamos que este livro contribua para a problematização dessas diferentes variantes educacionais e para construção de uma nova proposta de educação e sociedade.

