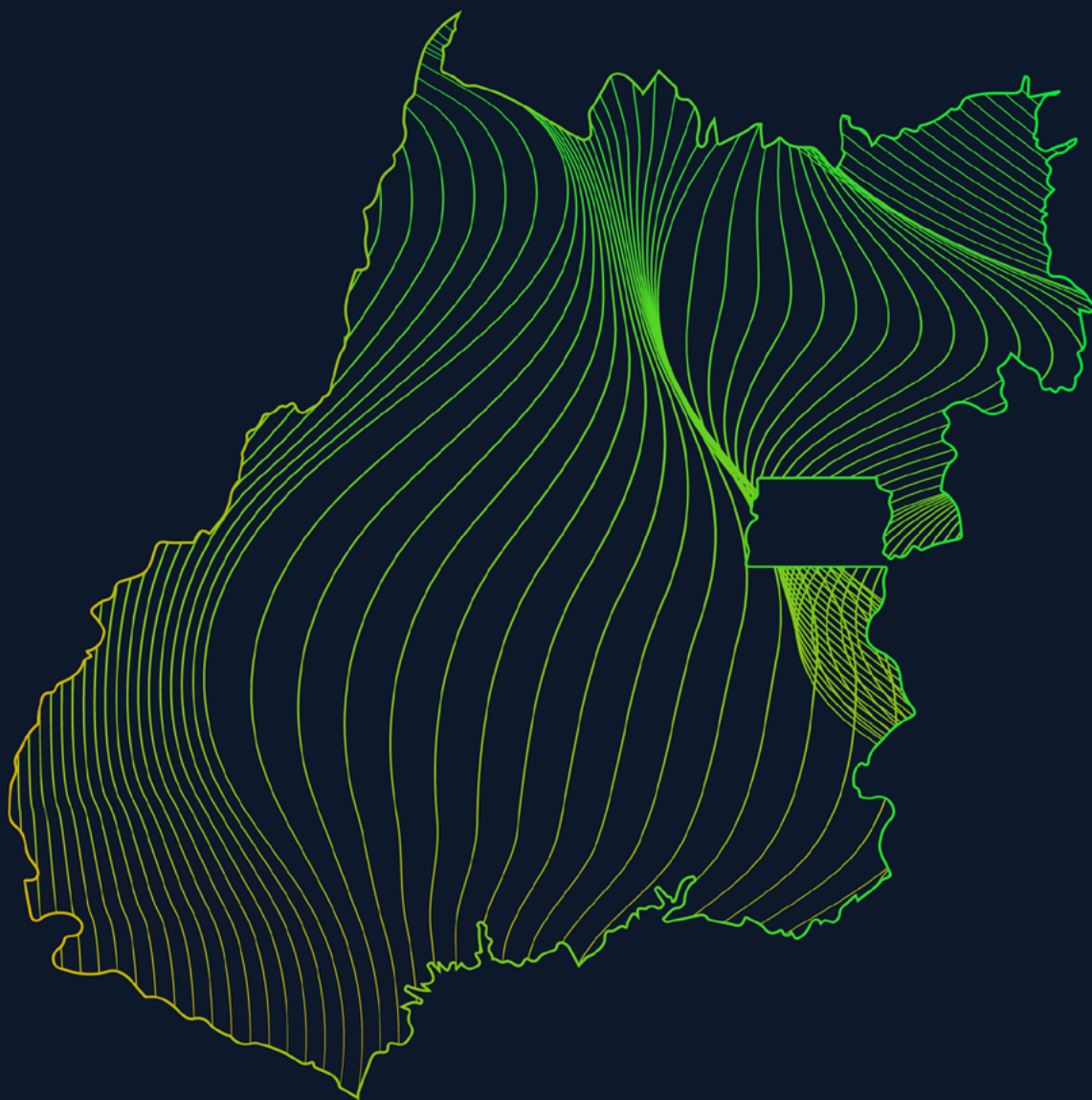


Vol. 1 N° 1 (2022)

Revista Educação em Contexto



Ficha catalográfica

Revista Educação em Contexto

Revista Educação em Contexto / Centro de Estudo, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR) da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. – N.1 (setembro 2022) - Goiânia, GO: Secretaria de Estado da Educação, Centro de Estudo, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação, 2022-

Ano 1

128 p.

Semestral.

ISSN 2764-8982

1. Educação. I. Secretaria de Estado da Educação.

Centro de Estudo, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação.

SUMÁRIO

Artigos

6 **Educação Especial e as tecnologias assistivas**
Débora Cristina de Souza Alexandre

22 **Desafios metodológicos do ensino de filosofia na 1ª série do ensino médio do colégio estadual maria assunção de azevedo**
Pedro Marques Alcântara e Souza

38 **Guia de biodiversidade da Flona de Silvânia: trilhas interpretativas em espaços não formais de ensino**
Maria Luisa Dias Batista
Hélida Ferreira da Cunha

52 **Gêneros discursivos e estrangeirismos lexicais: analisando atividades de um livro didático da educação de jovens e adultos**
Maria Luisa Dias Batista
Hélida Ferreira da Cunha

Ensaio

70 **Políticas educacionais e suas implicações na gestão escolar**
Amanda Felix Oliveira

82 **Reflexões sobre a Escola e a Formação na Contemporaneidade**
Cintia Aparecida Mendes Silva Liliane Barros de Almeida Cardoso
Simone de Magalhães Vieira Barcelos

96 **Um discurso sobre a ciências na transição para uma ciência pós-moderna: uma análise das produções (auto) biográficas**
Danusa Lima de Mesquita Souza
Alan Rodrigues dos Santos

112 **A Educação prisional no Brasil: horizontes de perspectivas**
Suely Franco de Oliveira

A Revista Educação em Contexto – REC, registrada sob o número ISSN:2764-8982, é uma publicação eletrônica da Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEDUC-GO. A REC é de acesso aberto a todos e publica, sem custos, manuscritos originais e inéditos, em português, sobre temas educacionais nos gêneros artigo, ensaio, relato de experiência e resenha. Possui fluxo contínuo com a publicação de duas edições anuais (junho e dezembro). Seu objetivo é promover o debate entre pesquisadores, professores e estudantes da área da educação e divulgar o conhecimento científico produzido, de forma a incentivar a realização de novos estudos. A REC prioriza estudos que abordam metodologias inovadoras, políticas educacionais, experiências exitosas em sala de aula, avaliações educacionais, práticas e reflexões teóricas.

CENTRO DE ESTUDO, PESQUISA E
FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO

Revista
Educação
em Contexto

Editor

Fábio Júlio alves borges

Conselho editorial

Divino Alves Bueno
Lorena Resende Carvalho
Wagner Alceu Dias

Conselho Científico

Divino Alves Bueno
Dllobia Santclair Matias
Elaine Nicolodi
Evânia Martins Lima
Fábio Júlio Alves Borges
Fernanda Franco Tiraboschi
Francisco Rocha
Giselle Garcia de Oliveira
Luciana Maria Borges
Kézia Cláudia da Cruz
Lorena Resende Carvalho
Marcos Antônio da Silva Elias
Plauto Simão de Carvalho
Rosane Dias de Alencar
Sabrina do Couto de Miranda
Sebastiana Aparecida Moreira
Wagner Alceu Dias

Editor de arte

Eduardo Souza da Costa

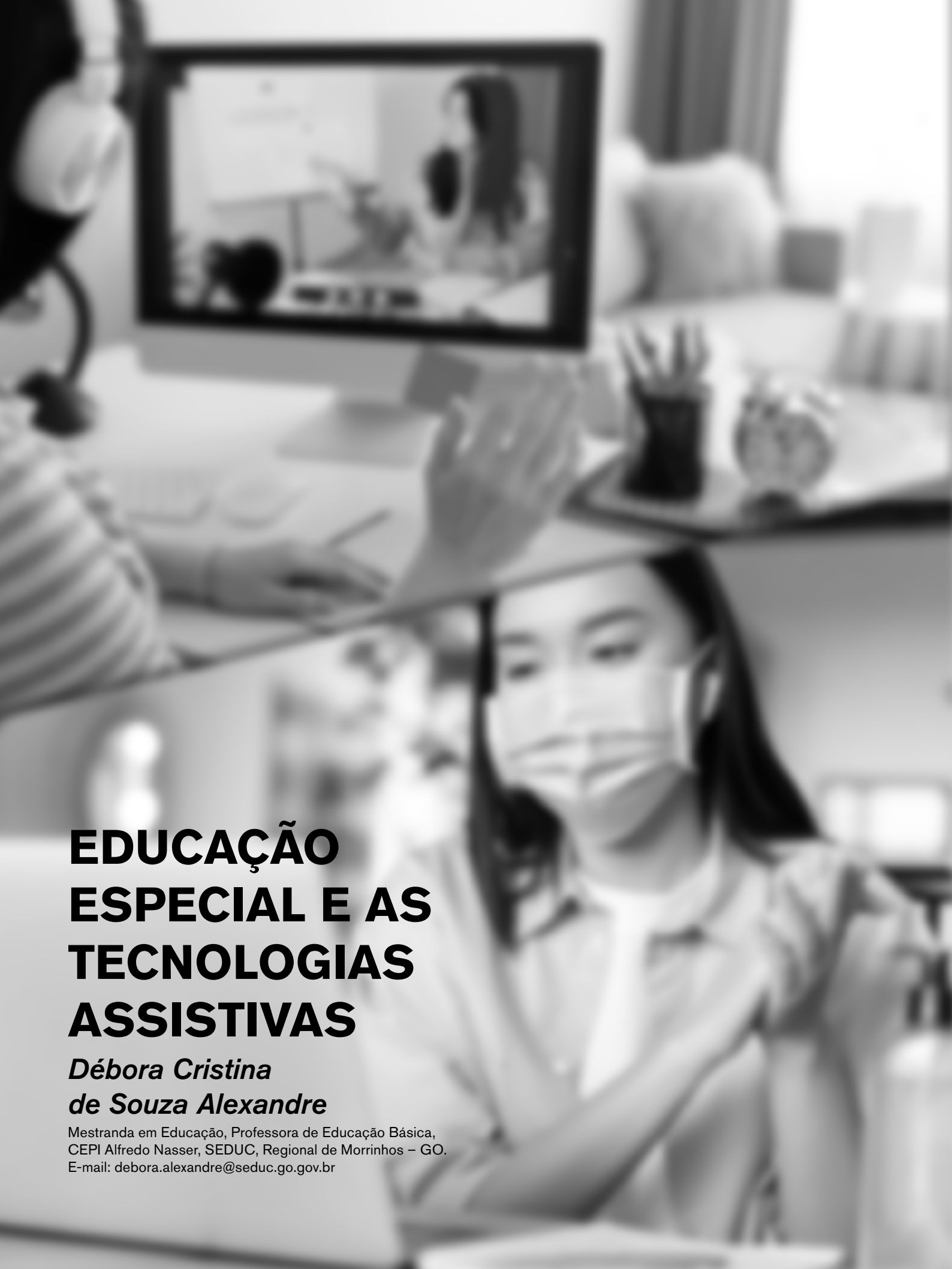
Distribuição Digital

APRESENTAÇÃO

Por Fábio Júlio

Editor chefe

A Revista REC, com regime semestral e fluxo contínuo para a submissão de trabalhos científicos, é uma publicação do Centro de Estudos e Pesquisa e Formação de Profissionais da Educação. Tem como objetivos: publicar trabalhos inéditos nas áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagem; valorizar o profissional da Educação do Estado de Goiás; tornar público, divulgar as produções científicas, novas metodologias, didáticas e experiências exitosas e outros recursos e dinâmicas desenvolvidas pelos profissionais da educação; promover a visibilidade de profissionais da educação e o reconhecimento de trabalho e pesquisa do educador do estado de Goiás; valorizar a pluralidade e diversidade de ideias filosóficas, educacionais, políticas e científicas.



EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

***Débora Cristina
de Souza Alexandre***

Mestranda em Educação, Professora de Educação Básica,
CEPI Alfredo Nasser, SEDUC, Regional de Morrinhos – GO.
E-mail: debora.alexandre@seduc.go.gov.br

Resumo

Em tempos de pandemia e com o advento do Ensino a Distância ou remoto decorrente das restrições impostas ao enfrentamento da doença, foi necessário que os professores adaptassem seus métodos e ferramentas de transmissão de conhecimento e apoio ao aprendizado, de modo a oferecer aos seus alunos acesso a atividades educativas a fim de minimizar a falta de contato diário típico do ensino presencial. Este artigo tem como objetivo descrever como o processo ensino-aprendizagem, foi afetado pela introdução do Ensino a Distância para alunos com necessidades especiais, detalhando a importância do uso da Tecnologias Assistivas (TA) neste período histórico para a Educação Brasileira, enumerando as diferentes ferramentas de aprendizagem e seus usos em cotidiano da comunidade escolar; elencar argumentos a favor do uso de TA no processo educacional de alunos com deficiência; identificar aspectos que facilitam ou dificultam o processo de aprendizagem de alunos especiais; evidenciando o uso das TA como ferramenta facilitadora do processo ensino-aprendizagem. Na pesquisa, foram identificadas diversas dificuldades enfrentadas pelos alunos em suas residências: falta de equipamentos, rotina de estudos inadequada, falta de espaço reservado para horas de estudo e ausência de tutor ou familiar comprometido e capacitado para dar suporte à Educação Especial. A conclusão é que o Ensino a Distância ou remoto decorrente das restrições impostas pela pandemia trouxe grandes prejuízos para a Educação Especial nos anos de 2020 e 2021, o que foi minimizado, em grande parte, por iniciativas individuais de aplicação de TA no âmbito do Ensino a Distância.

Palavras - chave: Educação Especial. Tecnologias Assistivas. Ensino a Distância.

Abstract

In times of a pandemic and with the advent of distance or remote learning resulting from the restrictions imposed to face the disease, it was necessary for teachers to adapt their methods and tools for transmitting knowledge and supporting learning, in order to offer their students access to educational activities in order to minimize the lack of daily contact typical of face-to-face teaching. This article aims to describe how the teaching-learning process was affected by the introduction of distance learning for students with special needs, detailing the importance of the use of Assistive Technologies (AT) in this historical period for Brazilian education, enumerating the different learning tools and its uses in everyday life in the school community; listing arguments in favor of the use of AT in the educational process of students with disabilities; identifying aspects that facilitate or hinder the learning process of special students; evidencing the use of AT as a tool to facilitate the teaching-learning process. In the research, several difficulties faced by students in their homes were identified: lack of equipment, inadequate study routine, lack of space reserved for study hours, and a committed tutor or family member who is able and trained to support special education. The conclusion is that distance or remote learning resulting from the restrictions imposed by the pandemic brought great damage to special education in the years 2020 and 2021, which was minimized, largely by individual initiatives to apply AT in the scope of distance learning.

Keywords: Special Education. Assistive Technologies. Distance Learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial é uma modalidade introduzida recentemente no mundo todo, que surgiu após lutas, manifestos e organizações da comunidade escolar em vários países e que resultaram na promulgação de Leis e diversos outros instrumentos normativos favoráveis às pessoas com deficiência.

A sua implementação no Brasil sofreu muitas alterações ao longo do tempo. Inicialmente, o ensino especial era ministrado através de Escolas Especiais, que faziam a separação entre alunos considerados normais e os “especiais” ou “deficientes”. A Escola Especial era um ambiente exclusivo de alunos que necessitavam receber uma atenção específica, atendendo alunos com deficiência Intelectual, Visual, Auditiva, Física, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Síndromes e assim por diante.

O modelo de Escola Especial ganhou contornos de segregacionismo ao longo do tempo, passando a sociedade a exigir uma nova forma de ministrar o ensino especial, apresentando mais um desafio para a comunidade escolar resolver.

Nesse contexto, a Educação Inclusiva começou a ganhar corpo mundialmente a partir da Declaração de Salamanca de 1994. No Brasil o tema foi introduzido na constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996.

Em 1996, com a alteração da LDB, passa-se a exigir a inclusão de Alunos Especiais na Escola Regular. Surge, então, a Educação Inclusiva, primeiramente na Rede Pública, e, a partir de 2001, resolução do CNE (Conselho Nacional de Educação), tornou obrigatório o Ensino Especial Inclusivo em todos os estabelecimentos de ensino brasileiros. Cabe, desde então, a todas as escolas do país, organizar-se para o atendimento aos educandos conforme suas necessidades educacionais, sendo elas especiais ou não.

Este artigo tem como objetivo descrever como o processo de ensino-aprendizagem foi afetado pela introdução do Ensino a Distância para alunos com necessidades especiais, detalhando a importância do uso das Tecnologias Assistivas nesse período histórico para a Educação Brasileira, enumerando as diversas ferramentas de aprendizagem e suas utilidades no cotidiano na comunidade escolar; elencando argumentos a favor do uso de tecnologias assistivas no processo educacional dos alunos com deficiência; identificando os aspectos que facilitam e/ou dificultam o processo de aprendizado de alunos especiais; evidenciando o uso das tecnologias assistivas como ferramenta facilitadora processo de ensino aprendizagem com os alunos com deficiência e as dificuldades que os docentes enfrentam e resistem ao uso das tecnologias assistivas.

O Atendimento Educacional Especializado - AEE possui como característica o atendimento individualizado e pessoal de acordo com a especificidade de cada aluno ou até mesmo grupos de alunos. Desde a pandemia, esse atendimento tem sido altamente comprometido pela ausência de encontros presenciais, uma vez que o contato físico é de extrema relevância na criação de laços afetivos e educacionais entre aluno/professor.

Há ainda outras dificuldades, como falta de suporte familiar, problemas técnicos como falta de equipamentos (computadores, impressoras aparelhos celulares e internet de boa qualidade), ausência de local apropriado para que o aluno possa se concentrar em sua aula, ou seja, estabelecer uma rotina de estudo. É importante o contato físico para estabelecer confiança e segurança entre ambas as partes.

Foram utilizados nessa pesquisa exploratória, métodos qualitativos que visam compreender melhor esse fenômeno, dado se tratar de algo muito recente na história da Educação Brasileira e ainda não possuir estudos significativos sobre o assunto.

DESENVOLVIMENTO

1. Educação Inclusiva

O processo de Educação Inclusiva deflagrado na década de noventa preconiza que todos os alunos, com e sem deficiência, devem frequentar o mesmo espaço pedagógico para que possam conviver e aprender mutuamente. A Política Nacional de Educação Inclusiva (MEC, 2008) reforça tais pressupostos, dá outras deliberações e determina o público-alvo da Educação Inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem, portanto, como objetivo, garantir o acesso e a aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual, Visual, Auditiva, Física, Transtornos Globais do Desenvolvimento, oferecer formações aos professores; participação da família e da comunidade, e acessibilidade dessas crianças na rede regular de ensino (MEC, 2008). Essa Política foi implementada pelo Decreto nº 6.571/2008 e pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 art. 1º, que estabelece que toda a escola de Ensino Público deve matricular cada aluno de Educação Especial nas salas comuns do Ensino Regular. Ao lado dessa escolarização deve oferecer o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que ocorre na sala de recursos multifuncionais.

Com a deflagração da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva observa-se que a escola para todos os alunos, com e sem deficiência:

[...] tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com Deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento e Altas Habilidades/superdotação nas Escolas Regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às Necessidades Educacionais Especiais. (MEC/SEESP- Portaria nº948.)

O parágrafo 1º do artigo 58 da Lei 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, diz que, havendo necessidade de equipar as Escolas Públicas para atender portadores de deficiência, o poder público deve fazê-lo. Em relação à escola, a partir de 2000, todos os prédios públicos devem ser adequados dando livre acesso aos usuários de cadeiras de rodas e a outras dificuldades de mobilidade. Cito os normativos legais:

LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000 – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Decreto Nº 5.296, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004, [...] Capítulo IX, Art. 69. Os programas nacionais de desenvolvimento urbano, os projetos de revitalização, recuperação ou reabilitação urbana incluirão ações destinadas à eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas, nos transportes e na comunicação e informação devidamente adequadas às exigências deste decreto.

É forçoso salientar que muitas Instituições Educacionais e prédios públicos, em pleno século XXI, ainda apresentam dificuldades de acessibilidade tirando o direito de ir e vir de todo o cidadão, seja deficiente ou com incapacidades temporárias de locomoção.

Assim, pode-se compreender a Educação Inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica, baseada legalmente nos Direitos Humanos, que advoga o direito de todos à Educação.

No entanto, tornar uma Escola Inclusiva não é uma tarefa fácil. É preciso que seus princípios sejam assumidos por toda a Comunidade Escolar e que o espaço pedagógico, bem como a visão tradicional de

ensino sejam repensados, a fim de que as especificidades dos alunos com deficiência sejam atendidas.

As Instituições Privadas de Ensino tiveram a mesma obrigatoriedade com a promulgação da Lei 13.146/2015, chamada Lei Brasileira de Inclusão. De acordo com essa lei, todas as Instituições de Ensino Privadas, Públicas ou Conveniadas, devem adequar-se para receber alunos com qualquer tipo de deficiência e garantir a sua manutenção e aprendizado efetivo. Com a regulamentação da obrigatoriedade em receber alunos com deficiência visando à inclusão social e o exercício da cidadania, mediante esses fatos narrados anteriormente, a escola se depara com mais um obstáculo:

[...] O problema que as instituições públicas e privadas de ensino ainda enfrentam é o modo como garantir o aprendizado e a inclusão dessas pessoas no ambiente escolar, visto que é necessário muito mais que a simples adequação do espaço físico, sendo necessária a contratação de pessoal especializado para o cuidado e a inclusão dessas crianças. Para que a inclusão seja efetiva, é necessária uma equipe interdisciplinar que envolva psicólogos, psicopedagogos e assistentes sociais. Além disso, a formação de professores deve contemplar o atendimento e o ensino efetivo das pessoas com deficiência. (PORFÍRIO, 2020)

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI define aquelas que podem ser consideradas pessoas com deficiência:

[...] A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III – a limitação no desempenho de atividades; e IV – a restrição de participação. (LBI, 2015)

Considerando as informações contidas nessa lei, pode-se concluir que ela atende pessoas com dificuldade de locomoção, deficiência física, transtornos neurológicos, dificuldades de aprendizagens tais como: dislexia, disgrafia, discalculia, TDAH (transtorno de déficit de atenção e hiperatividade), distúrbios da fala, transtorno do espectro autista (TEA), deficiência intelectual, etc.

Portanto, é compreensível a apreensão dos profissionais de educação quanto ao melhor modo de atendimento a esse universo de alunos, visto que não há treinamento específico para professores em seus cursos de graduação. Nesse momento, a escola se vê obrigada a receber alunos diversos e adaptar seu espaço e sua equipe para que todos os alunos possam se sentir incluídos e bem-vindos, ou seja, na prática, recebe primeiro os alunos e somente depois capacita os profissionais e adapta espaços a fim de oferecer um ensino de qualidade e com dignidade.

Dessa forma, entende-se a Educação Inclusiva como um esforço amplo e complexo multissetorial e trans, inter e multidisciplinar que envolve todos os segmentos da escola, grupo gestor, corpo docente, administrativos, sendo necessário um amplo entendimento para que funcione adequadamente, pois a escola é de todos e para todos. Com fortes investimentos na escola, de diferentes ordens, é que se pode pensar em um ambiente acolhedor e de aprendizagem para as crianças com deficiência.

A adequação da escola para o atendimento das crianças com deficiências implica na adoção de diferentes métodos, ferramentas, recursos e serviços. Dentre estes, é possível identificar a Tecnologia Assistiva, que trata da aplicação de recursos e serviços tecnológicos para atender as especificidades de cada aluno da Educação Especial. Esta é uma ferramenta com amplas possibilidades de ser disponibilizada aos alunos com deficiências, apresentan-

do resultados concretos, imediatos, satisfatórios e de longo prazo.

O atendimento do aluno da inclusão, só acontece quando efetivada sua matrícula no ensino regular, assim garantindo sua participação efetiva em sala de aula, associada também a sua participação na sala de recursos multifuncionais, no contra turno, ou na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE. (colocar as TA/ recursos disponíveis na escola) Essa prerrogativa se fez presente a partir do Decreto nº6.571 que, no âmbito do FUNDEB, assegura uma dupla matrícula dos alunos da Educação Especial, porque além da sala comum, a escola oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que conforme o Decreto citado, acontece na sala de recursos multifuncionais, salas estas que dispõe de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para esse atendimento especializado.

[...] O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de Ensino Regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitária, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (CNE/CEB nº4/2009 apud Ministério da Educação – MEC 2010).

De acordo com a especificidade desse atendimento inclui-se a Tecnologia Assistiva – TA como um instrumento aliado a Educação Inclusiva. Um método que, no Brasil, começou a ser implantado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH/PR, em 16 de

novembro de 2006, através da portaria nº 142, que institui o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT.

O CAT é onde se reúnem grupos de especialistas brasileiros e representantes do governo com objetivo de apresentar propostas de políticas governamentais, da sociedade civil e órgãos públicos, relacionados à área da TA. O CAT é responsável pela criação de centros de referência, e a criação de cursos na área, bem como a formação de recursos humanos qualificados.

No momento atual (2020) a tecnologia, mais do que nunca, se faz necessária no cotidiano dos indivíduos, devido a Pandemia, tudo ou quase tudo é, ou pode vir a ser, mediado por tecnologia, tais como os atendimentos gerais de bancos, comércios em geral, saúde, educação, dentre muitos outros, ou seja, no momento atual só tem uma melhor qualidade de vida quem tem acesso às tecnologias e domina os recursos por ela oferecidos.

2. Tecnologias assistivas

As Tecnologias Assistivas – TA surgem no contexto educacional e no processo inclusivo como uma metodologia significativa para o processo de ensino-aprendizagem. Para a professora Rita Bersch (2006), esta nova forma de comunicação pode ser entendida como: “... um termo novo, o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.”

A TA, colocada a serviço dos alunos deficientes na rede regular de ensino, atualmente, sugere o uso de recursos tais como: escâner de voz, lupa eletrônica, teclado colmeia e em braile, prancha, sela, punção, programas de voz como DOSVOX, dentre muitos outros programas e softwares voltados para Educação Especial.

Essas ferramentas oportunizam ao aluno possíveis formas de vencer barreiras impostas pela deficiência, facilitando sua relação com o mundo real, isto é, rompendo barreiras de comunicação e isolamento no qual encontra-se encerrado para, através de um novo método, poder fazer-se entender não só no processo educacional em si, mas também em seus desejos, sonhos, vontades.

As tecnologias nos possibilitam usar vários métodos, na Educação Especial por exemplo, usamos a TA. Ressaltamos que essa ferramenta é muito importante para o atendimento do Público da Educação Especial.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA é um recurso pedagógico aplicado no atendimento de pessoas que possuem deficiência na fala, ou na escrita funcional, como no caso do autista, devido suas limitações comunicativas e de sua habilidade em falar ou escrever. Os recursos utilizados são as pranchas, construídos com simbologia gráfica como o PECS¹.

Como a escola inclusiva já está em amplo processo de implementação no nosso país, tanto as redes públicas quanto particulares recebem os alunos com deficiência, cabe investigar se as especificidades desses alunos estão sendo atendidas na sala regular e principalmente na sala de recursos multifuncionais. Somente dessa forma se poderá garantir a existência de um processo inclusivo, pleno e efetivo.

Assim, utilizando-se, por exemplo, de pranchas comunicativas disponíveis em software educativo que lança mão das figuras Picture Exchange Communication System – PECS, “que é um sistema de comunicação através da troca de figuras, que visa ajudar a criança a perceber que através da comuni-

cação ela pode conseguir muito mais rapidamente as coisas que deseja” (MELLO, 2007 p.39), o aluno terá maiores possibilidades de se expressar e de se comunicar com o mundo que o cerca.

De acordo com Rodrigues e Alves (2013), discussões sobre TA, por muito tempo, ficaram limitadas à área da saúde, em questões associadas a reabilitação e a funcionalidade. Já Manzini (2011), afirma que, em ambiente educacional pesquisadores faziam uso de termos como mobiliários ou recursos pedagógicos adaptados, alguns recursos de comunicação alternativa, informática acessível e acessibilidade, etc., para se referir ao que hoje em dia denomina-se TA.

A Tecnologia Assistiva é um recurso adotado recentemente, portanto, sobre o qual existem poucos trabalhos publicados. Sendo assim, será através da pesquisa apresentada neste artigo, investigando o trabalho de um professor da sala de recursos multifuncionais de uma escola pública, que buscar-se-á compreender em que consiste o oferecimento da Tecnologia Assistiva aos alunos deficientes e como esse recurso poderá contribuir na facilitação da comunicação e na integração social de alunos com necessidades especiais.

De acordo com a SEDH (2009) “A Tecnologia Assistiva (TA) é fruto da aplicação de avanços tecnológicos em áreas já estabelecidas. É uma disciplina de profissionais de várias áreas do conhecimento, que interagem para restaurar a função humana.”

A TA tem o objetivo principal de dar suporte, assistência e estímulos pedagógicos às crianças com necessidades especiais, dentre elas a criança autista, para que tenham suas funções humanas estabelecidas, sendo a principal delas, a comunicação com seu meio objetivando a relação social.

¹PECS é um sistema único de comunicação alternativa / aumentativa desenvolvido nos EUA em 1985 por Andy Bondy, PhD, e Lori Frost, MS, CCC-SLP.

Nesse contexto, é assertiva a afirmação de Rada-baugh (1993),

“Para pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis.

Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”.

3. Ensino remoto

Surge, então, em tempos de pandemia de COVID-19, uma nova maneira de ensinar: o ensino remoto ou, como preferem alguns especialistas, o Ensino a Distância, que muitos confundem com a Educação à Distância (EAD). Sendo necessário diferenciar esses temas e analisá-los a luz da situação posta pela pandemia. Nesse contexto, vejamos o que discorre Danilo Zajac (2020) sobre o assunto:

Educação à distância é uma modalidade que exige planejamento, formação e investimento. Porém, mesmo em um cenário favorável, o EAD não pode ser uma alternativa ao ensino presencial da educação básica. Os alunos em idade escolar são seres em formação: para muitos, falta-lhes autonomia para gerir seu próprio estudo. A necessidade da

existência da escola só se dá quando ela permite afetar a vida de crianças e jovens de tal forma que eles não conseguem fazer isso sozinhos. Essa vertente de ensino remoto é uma ótima alternativa para manter a concentração dos alunos para o estudo, manter o estímulo cognitivo ativado, promover debates e informações para além dos componentes curriculares, mas não para prosseguir com o ano letivo, como se estivéssemos em uma situação de normalidade. Outras alternativas são mais do que necessárias e vem sendo apresentadas por professores e pesquisadores que militam por uma educação de qualidade: atividades complementares nos finais de semana, término do ano letivo no ano de 2021, aumento da carga horária de aulas onde for possível e atividades extraclasse são boas opções. O que não é possível é tirar da escola a sua possibilidade de formação integral dos estudantes, e é imperativo que isso aconteça de forma presencial. (ZAJAC, 2020)

O Ensino Remoto ou Ensino a Distância, apesar de ocorrer em ambiente virtual, possui algumas diferenças em relação a Educação a Distância – EAD que merecem ser mencionadas. Dessa forma o Centro Universitário Fundação Santo André (2020), elaborou um pequeno informativo sobre as maiores diferenças entre o ensino remoto e a EAD. Seguem abaixo algumas delas.

Tabela 1: Diferença entre EAD e Ensino Remoto

EAD	Ensino Remoto
Aulas gravadas para todas as disciplinas	Aulas em tempo real, com o mesmo professor e disciplina das aulas presenciais
Presença de um tutor para tirar as dúvidas dos alunos	Interação diária entre o professor e o aluno, deixando a relação mais próxima possível
Atividades e materiais padronizados	Material personalizado, desenvolvido pelo professor da disciplina
Cronograma e calendário padronizados e unificados	Cronograma e calendário próprios, alinhado com o Plano de Ensino, mas adaptado ao momento que estamos vivendo
Avaliações e testes padronizados, produzidos e corrigidos em massa	Material Didático e avaliações produzidas de acordo com os assuntos aplicados em aulas remotas
Acompanhamento Familiar	Acompanhamento familiar diário e individualizado.

Fonte: Centro Universitário Fundação Santo André (2020)

A introdução do Sistema Remoto de ensino se fez necessária devido a adoção de medidas de isolamento social durante a pandemia. Isso exigiu de todos os atores da área de educação um grande esforço para manter as aulas pela internet, TV, aplicativos e redes sociais. A internet tornou-se essencial durante esse período.

Entretanto, alguns fatores merecem destaque em razão da adoção desse meio de ensino/ estudo. Há, grupos de pessoas que não possuem acesso à internet, ou internet de qualidade para acessar aulas. Outro inconveniente é a falta de local adequado para que o aluno assista a essas aulas dentro de casa, o aluno nem sempre possui um local reservado para que se concentre em suas atividades escolares.

Professores também questionam sobre a falta de capacitações para a utilização de alguns recursos tecnológicos, incluindo as tecnologias Assistivas, além disso reclamam da falta de contato físico e afetivo, que não acontece durante essa pandemia, principalmente no caso da Educação Especial devido as aulas serem remotas, o contato físico é fundamental no auxílio do aprendizado. Em relação ao material impresso, a maioria dos pais de alunos com deficiência são analfabetos ou tem pouco estudo, portanto não conseguem orientar as atividades propostas.

Outro fator significativo é a renda baixa, pois não tem condições de manter internet o que é um fator preocupante. Dentro desse contexto encontramos ainda como um outro fator que dificulta a aprendizagem o barulho de diversas formas, tais cães, gatos, papagaios e galinhas animais e a falta de postura da família durante os atendimentos on line, pessoas transitando com roupas impropria frente as câmeras.

Pais apontam que não conseguem realizar as atividades com seus filhos, principalmente pais de alunos da Educação Especial, pois estes exigem uma

atenção maior, que professores treinados conseguem suprir melhor.

Nesse contexto, mais uma vez se torna imperativo a apresentação dos dados da pesquisa objeto desse artigo, com a finalidade de avaliar em campo e, numa situação concreta, no contexto de uma escola pública inclusiva, as condições, ocorrências e resultados do ensino remoto aplicado durante o período das restrições pandêmicas em 2020 e 2021.

DESENVOLVIMENTO

1. Metodologia

A pesquisa apresentada neste artigo consistiu no estudo de um caso em particular, considerado significativamente representativo de um conjunto de casos análogos.

A coleta dos dados e sua análise se deram da mesma forma que nas pesquisas de campo em geral: após um período de observação foram identificados os atores da comunidade escolar, elaborado um questionário com perguntas relevantes e atinentes ao tema pesquisado, feita a aplicação do questionário, tabulação e análise dos dados obtidos.

No presente trabalho, a Autora é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de suas pesquisas, sendo que o objetivo da amostra estudada, apesar de pequena, é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas capazes de produzir novas informações.

Na pesquisa empírica partiu-se para uma investigação na Escola Estadual CEPI Alfredo Nasser, situada na Avenida Professor Manuel Lemos de Mendonça s/n Setor Oeste, Morrinhos – GO.

O foco principal da investigação concentrou-se no trabalho de uma professora do AEE, tendo

posteriormente sido feita análise observacional do trabalho com os alunos com deficiência. E na sequência, realizada a aplicação de um questionário junto a comunidade escolar, o que contribuiu para análise dos dados investigados.

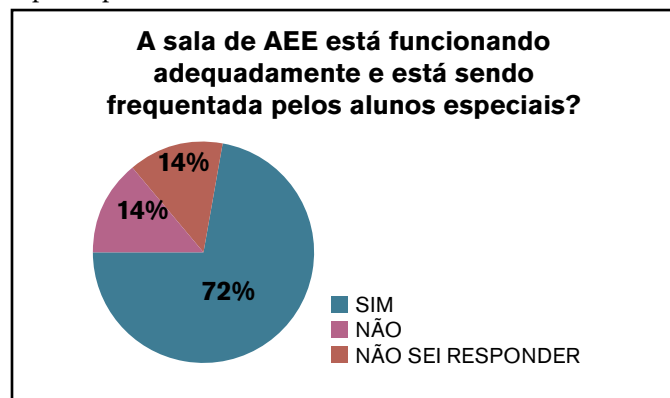
A pesquisa abrangeu o universo de vinte e um profissionais da Educação Especial. O questionário continha vinte e duas questões objetivas e uma subjetiva.

Analisaremos, a seguir, as respostas obtidas para 10 das perguntas objetivas mais relevantes para a temática apresentada no presente artigo.

2. Resultados

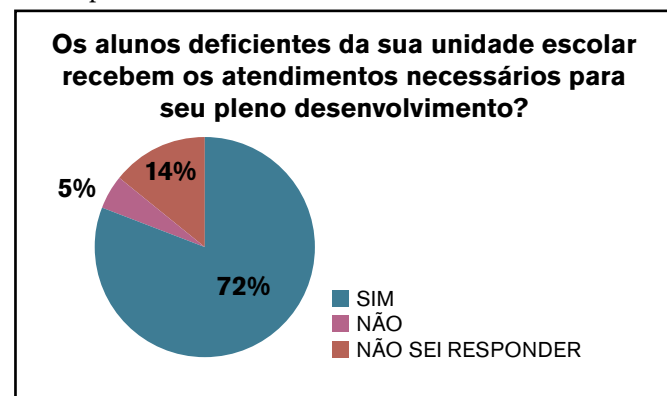
Com a implementação das restrições impostas pela Pandemia de COVID 19, houve suspensão das aulas presenciais, o que afetou diretamente a Educação Especial na Escola Alfredo Nasser. Na presente pesquisa procurou-se identificar e qualificar os possíveis danos da suspensão das aulas para os alunos com deficiência intelectual. Os resultados levantados foram plotados em gráficos, que são apresentados a seguir:

Gráfico 1. Uso da sala de recursos multifuncionais no ensino especial presencial



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Gráfico 2. Nível de atendimento aos alunos PNE durante o ensino presencial



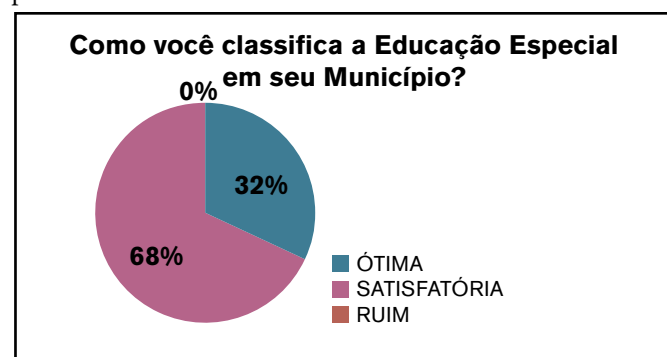
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Gráfico 3. Oferta de ferramentas pedagógicas aos alunos PNE no ensino presencial



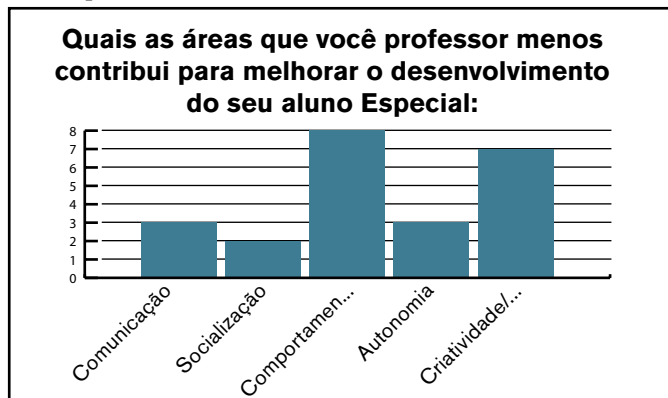
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Gráfico 4. Nível de qualidade da Educação Especial no ensino presencial



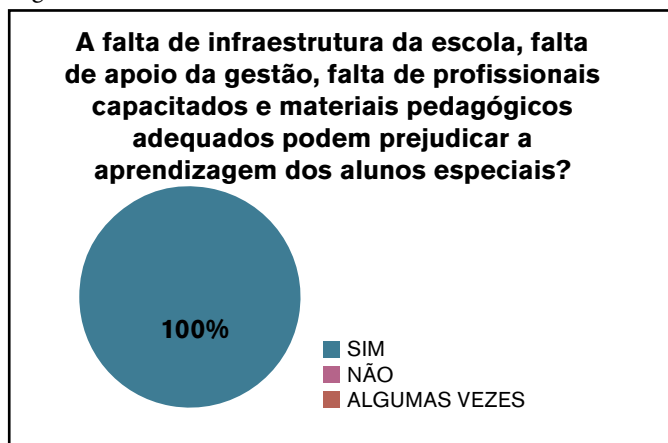
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Gráfico 5. Áreas de contribuição dos professores de AEE no ensino presencial



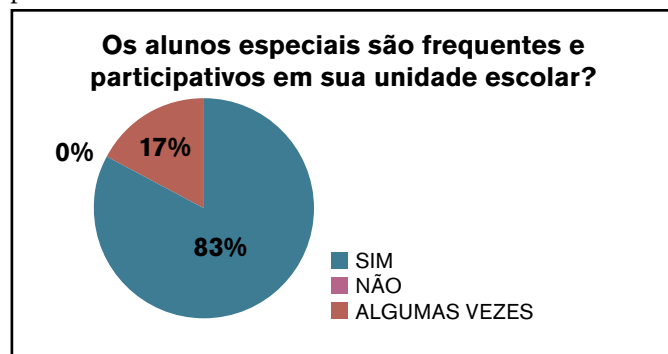
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Gráfico 6. Importância da infraestrutura escolar na aprendizagem dos alunos PNE.



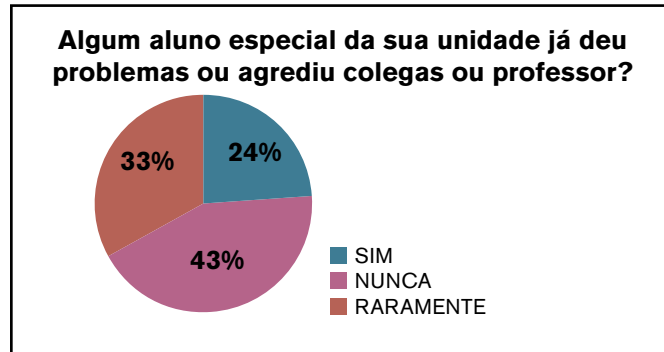
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Gráfico 7. Nível de participação dos alunos PNE no ensino presencial



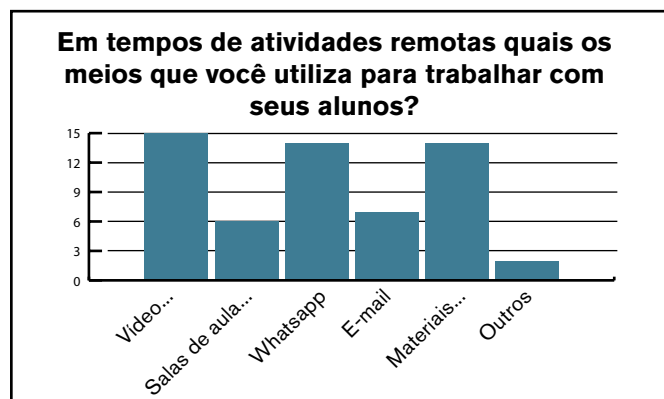
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Gráfico 8. Comportamento social dos alunos PNE no ensino presencial



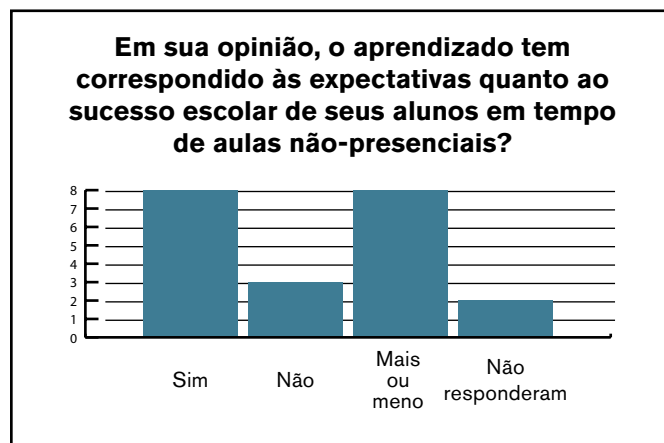
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Gráfico 9. Ferramentas utilizadas pelos professores de AEE no Ensino a Distância.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Gráfico 10. Sucesso escolar dos PNE durante o ensino remoto ou a distância.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

3. Discussão

Inicialmente há que se ponderar que os gráficos de 1 a 8 apontam as características e o contexto da Educação Especial no CEPI Alfredo Nasser, o gráfico 9 elenca as ferramentas utilizadas na prática pedagógica durante o ensino remoto ou a distância nos anos de 2020 e 2021 na referida escola, e o gráfico 10 apresenta a percepção dos discentes desta unidade escolar quanto aos resultados obtidos neste processo.

Sobre o funcionamento da sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, Gráfico 1, 72% responderam que a sala funciona adequadamente. A respeito de alunos com Necessidades Especiais receberem atendimentos necessários para seu pleno desenvolvimento, Gráfico 2, 81% afirmaram que os mesmos os recebem. Sobre recursos pedagógicos, estruturais e humanos para oferecer uma educação de qualidade para alunos com deficiência, Gráfico 3, 86% responderam que a escola os oferece. Quanto à qualidade da Educação Especial no município abrangido pelo escopo deste estudo, Gráfico 4, 32% consideram a qualidade da Educação Especial ótima e 68% dos entrevistados consideram satisfatória.

Esses dados apontam que o poder público tem oferecido boas condições para a efetiva inclusão social dos alunos especiais no ensino regular presencial, havendo, até por se tratar de um processo novo nas escolas, sempre o que melhorar para se atingir a qualidade máxima na Educação Especial Inclusiva.

Contudo, existem ainda dificuldades a serem enfrentadas, sobretudo na prática pedagógica tanto em relação ao corpo docente, quanto discente, quanto equipes gestoras, familiares e poder público. Todos têm suas responsabilidades para o bom desenvolvimento da Educação Especial Inclusiva.

Quanto a participação dos docentes no desenvolvimento dos alunos com deficiência, de acordo com

o Gráfico 5, existem dificuldades em relação a promoção e aquisição de melhorias no comportamento e no raciocínio e/ou criatividade dos alunos PNE. Neste contexto, é importante que o Estado assegure a devida formação aos docentes para que os mesmos consigam superar essas dificuldades aqui apresentadas. Tal afirmativa é corroborada pelos resultados ilustrados no Gráfico 6 onde todos os entrevistados acreditam que a escola possui um papel fundamental no desenvolvimento de alunos especiais. Não apenas o professor contribui diretamente, mas também toda a estrutura escolar auxilia no processo de ensino-aprendizagem do aluno especial. Na opinião de todos os entrevistados, pode haver prejuízo no aprendizado de alunos especiais caso a escola não ofereça infraestrutura adequada, caso não haja apoio da gestão e profissionais capacitados, além de materiais pedagógicos adequados.

Quanto a participação do corpo discente e familiares, de acordo com Gráfico 7 dentre os entrevistados, 83% afirmam que os alunos são participativos e frequentes em sua unidade escolar no ensino presencial, enquanto 17% afirmam que seus alunos são frequentes e participativos apenas às vezes. Em relação a questão comportamental, Gráfico 8, 24% responderam que já presenciou ou sofreu alguma ocorrência com os alunos especiais, 33% responderam que raramente há algum problema ou episódio de agressão e 43% afirmaram nunca ter passado por isso. Conforme reportagem da Revista Nova Escola, de junho de 2019, o Brasil lidera índices de violência contra professores, e os dados aqui apresentados não diferem muito deste contexto. Contudo, ante os resultados observados nesta pesquisa, é possível afirmar que os alunos especiais do CEPI Alfredo Nasser possuem boa participação e frequência a escola

presencial e possuem bom comportamento, havendo necessidade das famílias participarem mais do processo, no sentido de melhorar a participação e comportamento dos alunos, e, assim, superar as dificuldades aqui elencadas, havendo necessidade de o estado também apoiar as famílias nesse sentido.

O Gráfico 9 apresenta uma questão delicada para o Atendimento Educacional Especializado: o Ensino Remoto. Com o fechamento das escolas em meados de março de 2020, professores de todo o Brasil se desdobraram para garantir que o ensino continuasse sendo entregue a seus alunos, assegurando que todos tivessem acesso à educação, conforme determina a Constituição Federal de 1988. No entanto, vários foram os desdobramentos desse episódio: alunos sem acesso à internet, lares que não possuem estrutura para propiciar a seus filhos um ambiente reservado para sua aprendizagem, falta de apoio das famílias, além das próprias dificuldades dos professores, que precisaram inovar e utilizar ferramentas e recursos da internet para poder entregar o ensino a seus alunos.

Para turmas com alunos com deficiência, as dificuldades são ainda maiores, pois é necessário pensar em formas eficazes de engajá-los e reter sua atenção através de processos à distância. Para que as perdas fossem minimizadas foram utilizados todos os recursos disponíveis para facilitar o aprendizado. Dentre os mencionados na pesquisa, de acordo com o Gráfico 9, 15 professores responderam que utilizam vídeo chamadas, 6 dos pesquisados utilizam salas de aula online, 14 utilizam o aplicativo de mensagens WhatsApp, 7 professores adotam o uso de E-mails, 14 imprimem materiais e entregam para seus alunos em suas casas, e 1 utiliza o Zoom, recurso de vídeo chamadas, onde é possível compartilhar telas com conteúdo. Os resultados apontam uma falta de uniformização dos procedimentos e ferramentas, parte

em decorrência da improvisação e de planejamento inadequado decorrentes de uma situação emergencial enfrentada pelas equipes gestoras, parte por falta de apoios mais incisivos do poder público às escolas e às famílias.

O Gráfico 10 ilustra a efetividade do ensino remoto no período pandêmico para a comunidade escolar do CEPI Alfredo Nasser. O aprendizado tem correspondido às expectativas quanto ao sucesso escolar de seus alunos em tempos de aulas não-presenciais? Há ainda, implicitamente, uma outra questão dentro dessa pergunta: Quais foram as expectativas? Voltando à resposta da questão anterior, logo no início do ano, fomos forçados a fechar as escolas e nos adaptar a uma nova realidade. Inicialmente, pensávamos que em um mês retornaríamos, mas o prazo foi apenas se prolongando e acabamos por finalizar o ano de 2020 de forma remota. Todos os profissionais tiveram que reavaliar seus objetivos e expectativas no que se refere ao ensino. Dito isto, 8 professores acreditam que o ensino correspondeu a suas expectativas, 3 responderam que não alcançou as expectativas, 8 alegam que as expectativas foram mais ou menos alcançadas e 2 não responderam. O resultado aponta que apesar de os profissionais terem reduzidas suas expectativas, o processo de ensino remoto apenas minimizou as perdas para os alunos especiais frente a boa qualidade que tinham no ensino presencial.

Por último, mas não menos importante, foi feita uma pergunta subjetiva aos entrevistados solicitando que estes tecessem considerações a respeito do Ensino a Distância em época de pandemia. Ficou claro, com a análise das respostas, a existência de dificuldades e frustrações entre os profissionais da educação a respeito de como proceder para obter maior efetividade no processo de ensino-aprendizagem no ensino remoto.

Houve muitos desafios e, com eles, a oportunidade de adaptação a novos recursos tecnológicos. Também houve a oportunidade de maior integração da família nos processos de seus filhos, assim como a valorização do que estava disponível antes – o ensino presencial, o contato, o olho no olho, o carinho, elementos muito importantes que contribuem afetivamente para maior desenvolvimento dos alunos e professores.

Nada substitui a interação humana. Entendemos os riscos que a pandemia oferece, mas aprendemos a apreciar ainda mais o que antes havia e nem ao menos percebíamos. Professores fizeram o que estavam além de seu alcance para oportunizar o ensino especial a seus alunos e puderam perceber que nada substitui o ensino presencial, apesar de compreenderem a situação atual.

Também houve uma breve análise sobre como os responsáveis possuem um papel fundamental no processo de ensino, principalmente de alunos especiais, que requerem maior atenção e cuidado. Sem o apoio da família, o aprendizado à distância fica comprometido, pois a maioria dos alunos requerem cuidados e atenção que são impossíveis de serem oferecidos por um professor que está do outro lado da tela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o professor do Ensino Especial surge mais uma barreira e um entrave no processo. Como chamar a atenção de um aluno com deficiência para o ensino remoto? Novos desafios se formam diariamente e é necessário que haja muita criatividade, planejamento, inovação, incentivos e diversas tentativas para que isso ocorra. Para essa modalidade de ensino, houve uma grande perda, pois, o trabalho de aproximação entre professor e aluno feito antes

da pandemia deverá ser refeito em razão do longo tempo sem aulas presenciais.

Para os educadores do Ensino Especial, tem sido uma dura batalha para que o máximo possa ser feito por esses educandos. Na realidade enfrentada pela escola durante a pandemia temos problemas de lares sem os equipamentos necessários, sem uma rotina, ou sem um espaço reservado para o horário de estudo. Além disso, não podemos contar com muitos familiares nesse processo, pois eles se queixam de falta de tempo, de não saber o que fazer para manter os alunos em frente ao computador ou celular, em acompanhar nas atividades que são enviadas, por falta de formação dos pais, pois muitos pais não tem nenhum grau de estudo.

Os professores tem se empenhado em conseguir maior participação dos alunos e família, muitas vezes imprimindo atividades em suas próprias casas, levando até os alunos e buscando posteriormente, aplicando atividades com jogos, construindo materiais pedagógicos e concretos e dando diversos incentivos com o auxílio das Tecnologias Assistivas. No entanto, apenas alguns educandos realizam suas atividades. São muitas as dificuldades, de todos os âmbitos. Na tentativa de dar o máximo, teremos que nos satisfazer com o mínimo nesse ano letivo de 2020 e 2021.

Aos poucos, ao longo de 2021, alguns Estados retomaram as aulas presenciais, mas há ainda uma grande defesa ao ensino híbrido – aquele que une algumas aulas presenciais e outras atividades com o uso da internet, durante as restrições impostas pela pandemia. Não se sabe ao certo quais as consequências de médio e longo prazo aos alunos especiais com as perdas decorrentes da suspensão de aulas presenciais, e nem se e quando a escola passará de novo por esse desafio. O que se sabe é que a inclusão da internet no processo educativo, mesmo com todas

as perdas, foi muito útil para que os anos letivos de 2020 e 2021 não fossem totalmente perdidos para a comunidade escolar.

Ante todo o exposto neste artigo, a experiência atual de ensino remoto no ensino especial apontam que as políticas públicas educacionais precisam contemplar o ensino híbrido como modalidade oferecida por todas as escolas, vez que a pandemia não foi efetivamente controlada e outros eventos podem causar a suspensão das aulas novamente.

Além disso é preciso um amplo entendimento, mudanças e aceitação envolvendo todas as

esferas, e comunidade escolar, no sentido de melhorar e inovar os processos educacionais, investir em novas Tecnologias Assistivas e sobretudo investir na formação de professores da rede de apoio a inclusão.

A necessidade também de um maior apoio financeiro por parte do governo (como bolsas, aposentadorias vales e auxílios) às famílias dos alunos portadores de necessidades especiais, para que seja alcançado o sucesso escolar dos alunos com deficiência e pela sua integração efetiva e produtiva à sociedade.

Referências bibliográficas

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel; PELOSI, Miryam Bonadiu. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: tecnologia assistiva: recursos de acessibilidade ao computador II. Brasília: ABPEE - MEC: SEESP, 2006.

BRASIL. MEC/SEEP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria nº948, de 09 de outubro de 2007.

BRASIL. MEC/SEEP. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. 2010.

BRASIL. MEC. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 3ed, 2019.

FSA- Fundação Santo André. Ensino a Distância X Ensino Remoto – Você sabe a diferença? Disponível em: <https://www.fsa.br/diferenca-ead-ensino-remoto>. Acesso em: 1 set.2020.

MANZINI, E. J. Formação de pesquisadores para a área de Comunicação Alternativa. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. (Org.). Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa. Marília: ABPEE, 2011a. p.139-148.

MELLO, Ana Maria S. Rosde. Autismo: guia prático. 6ª ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. <http://www.ama.org.br/site/images/home/Downloads/guiapratico.pdf>. Acesso em 15.out.2020.

NOGUEIRA, Fernanda. Ensino remoto: o que aprendemos e o que pode mudar nas práticas e políticas públicas. Disponível em: <https://porvir.org/ensino-remoto-o-que-aprendemos-e-o-que-pode-mudar-nas-praticas-e-politicas-publicas/>. Acesso em: 1 set. 2020.

PORFÍRIO, Francisco. Inclusão social; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/educacao/inclusao-social.htm>>. Acesso em 13 de maio de 2020.

RADABAUGH, Mary Pat. Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities - A report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability, Março 1993.

RODRIGUES, Patrícia & ALVES, Lynn. Tecnologia Assistiva – uma revisão do tema. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1595>. Acesso em: 20. Set. 2020.

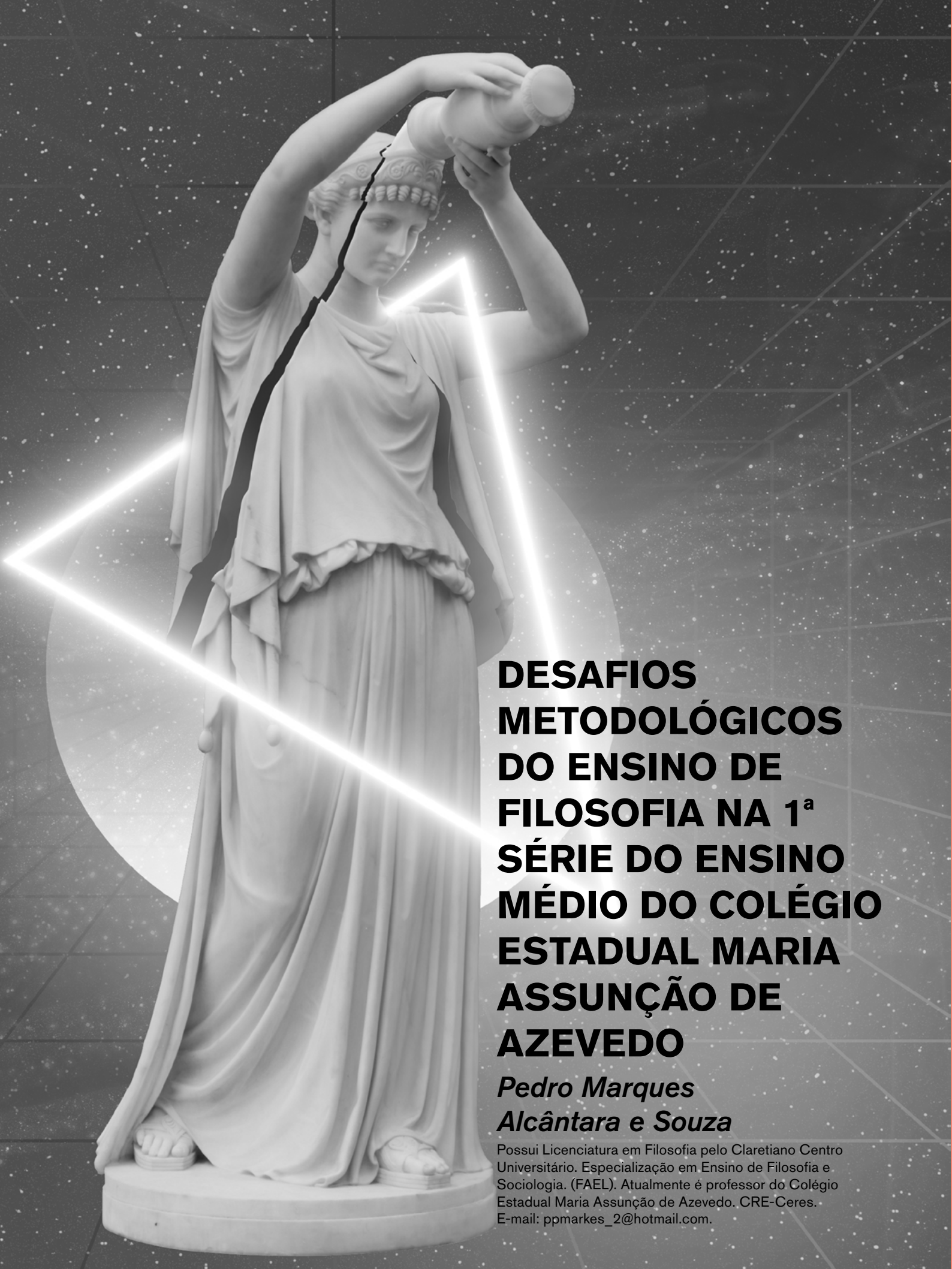
ZAJAC, Danilo. Ensino remoto na Educação Básica e COVID-19: um agravamento ao Direito à Educação e outros impasses. Disponível em: <http://proec.ufabc.edu.br/epufabc/ensino-remoto-na-educacao-basica/> Acesso em: 1 set. 2020.

TECNOLOGIA ASSISTIVA NA INCLUSÃO: Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/tecnologia-assistiva-na-inclusao.htm>. Acesso: em 14 mar. 2022

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso: em 14 mar. 2022

INTRODUÇÃO À TECNOLOGIA ASSISTIVA

https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em 14.mar. 2022



**DESAFIOS
METODOLÓGICOS
DO ENSINO DE
FILOSOFIA NA 1^a
SÉRIE DO ENSINO
MÉDIO DO COLÉGIO
ESTADUAL MARIA
ASSUNÇÃO DE
AZEVEDO**

*Pedro Marques
Alcântara e Souza*

Possui Licenciatura em Filosofia pelo Claretiano Centro Universitário. Especialização em Ensino de Filosofia e Sociologia. (FAEL). Atualmente é professor do Colégio Estadual Maria Assunção de Azevedo. CRE-Ceres. E-mail: ppmarkes_2@hotmail.com.

Resumo

O presente artigo relata os Desafios Metodológicos do Ensino de Filosofia no 1º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Maria Assunção de Azevedo em Carmo do Rio Verde-GO. Para tanto, foi realizada uma análise da bibliografia sobre o processo de ensino de Filosofia passando por Aristóteles, Campaner, Freire, Hegel, entre outros e uma narração descritiva de experiência profissional, abordando uma relação entre os modos de ensino, o processo avaliativo e a prática docente.

Palavras-chave: Desafios pedagógicos. Processo de Ensino. Filosofia

Abstract

This article reports the Methodological Challenges of Teaching Philosophy in the 1st year of High School at School Estadual Maria Assunção de Azevedo in Carmo do Rio Verde-GO. To this end, an analysis of the bibliography on the process of teaching Philosophy through Aristotle, Campaner, Freire, Hegel, among others, and a descriptive narrative of professional experience in the teaching process, approaching a relationship between teaching modes, the evaluation process and teaching practice.

Keywords: Pedagogical challenges. Teaching Process. Philosophy.

INTRODUÇÃO

Os desafios metodológicos do ensino de Filosofia na 1ª série do Ensino Médio no Colégio Estadual Maria Assunção de Azevedo representam o norte central deste trabalho. No contexto atual, muito se questiona sobre o ensino de Filosofia e sua importância na composição do currículo programático do Ensino Médio. Dessa situação decorrem inúmeros desafios no processo de ensino, sobretudo no primeiro ano, pois os alunos, na maioria das vezes, desconhecem a importância do ensino Filosofia e de sua aplicação na construção do conhecimento. Da mesma forma os docentes não são motivados, ou mesmo, não são capacitados para assumir a árdua tarefa de apresentar esta disciplina tão cara e ao mesmo tempo exigente. Partindo dos questionamentos sobre a metodologia do ensino de Filosofia para a primeira série do Ensino Médio e das angústias vividas por docentes que trabalham com este público, o presente artigo visa propor uma análise sobre os desafios metodológicos ora encontrados.

O modesto trabalho justifica-se por considerar de grande relevância o ensino de Filosofia no Ensino Médio, em especial na primeira série, quando os alunos oriundos do Ensino Fundamental, em sua grande maioria, têm um primeiro contato com a Filosofia, pois, a Filosofia, apesar de toda sua abrangência e amplitude, não deixa de ser uma região peculiar da curiosidade humana (ROCHA, 2010).

Assim, há de se considerar que as angústias do nosso tempo e os desafios metodológicos enfrentados na prática docente, a partir de uma análise, servirão como contribuição, para que, o exercício do filosofar ocorra de modo efetivo e como base de reflexão para possíveis mudanças de estratégias de ensino no âmbito da realidade escolar.

A questão a ser discutida é: quais são os desafios metodológicos enfrentados no processo de ensino de

Filosofia na 1ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Maria Assunção de Azevedo, que sempre fizeram parte do processo de ensino desta disciplina?

Acerca do processo de ensino, Braida afirma: “A História da Filosofia simplesmente nos diz que tudo pode ser ensinado e tudo pode ser dispensado” (BRAIDA, 2010, p. 11). Porém, cabe-nos as seguintes perguntas: o que ensinar? Como ensinar? Quais os desafios encontrados no processo de ensino? E como avaliar este processo? Questões como estas, nortearão o presente trabalho e proporcionará uma visão ampla do processo de ensino-aprendizagem na 1ª série do Ensino Médio.

Espera-se que com este artigo fazer uma análise crítica acerca do ensino de Filosofia na 1ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Maria Assunção de Azevedo, com destaque para os desafios metodológicos postos pela pandemia do novo coronavírus, possibilitando uma alternância no método a ser utilizado no processo de ensino.

DESENVOLVIMENTO

1. Os modos de ensino da filosofia

Transcorridos vários séculos de sua gênese, desde os primórdios da Filosofia Grega seu processo de ensino foi discutido, pois sempre se questionou: o que ensinar? E como ensinar? Por um lado, alguns teóricos salientam a importância do ensino da História da Filosofia como elemento constitutivo para base de compreensão racional do conhecimento, enquanto que para outros, deve-se ensinar conceitos da Filosofia que estão mais próximos dos alunos, de sua realidade.

De todo modo, não se pode desprezar que a Filosofia atua significativamente no “desenvolvimento cognitivo dos educandos, amplia as possibilidades de compreensão do mundo e corrobora para uma me-

lhor compreensão dos objetos de conhecimentos relacionados a outras áreas do conhecimento” (VAZ, 2015, p. 32).

De muitos modos, a Filosofia foi transmitida e ensinada, seja pela tradição oral, ou escrita. Neste sentido, há de se considerar que desde os primeiros filósofos como Tales de Mileto, Heráclito, Parmênides, Demócrito e tantos outros até os filósofos contemporâneos a importância e necessidade da transmissão do conhecimento filosófico continua intensa, pujante e viva.

Na perspectiva do ensino da Filosofia, enquanto arte de ensinar, Demócrito (1996) afirma que é preciso forjar muitos pensamentos, não muitos conhecimentos, uma vez que o ensino de Filosofia deve propiciar a construção de pensamento e não ser meramente uma transmissão de conhecimento e informações.

Na escola Hegeliana, a arte do ensino filosófico perpassa pela história da Filosofia, a qual constitui fundamentalmente o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o próprio filosofar, no alcance do conhecimento. Assim, pode-se aferir que é por meio do estudo da História da Filosofia que se encontra a gênese do conhecimento, bem como, seu desenvolvimento e seus suscetíveis acontecimentos. Hegel afirma que:

A História da Filosofia representa a série dos espíritos nobres, a galeria dos heróis da razão pensante, os quais, graças a essa razão, lograram penetrar na essência das coisas, da natureza e do espírito, na essência de Deus, conquistando assim com o próprio trabalho o mais precioso tesouro: o do conhecimento racional. (HEGEL, 1974, p. 85)

Um dos maiores desafios aos docentes de Filosofia na 1ª série do Ensino Médio é confrontar-se com

um currículo tradicional, conforme salienta a escola Hegeliana, indo numa sequência cronológica da História da Filosofia desde a fundação com Tales de Mileto, Heráclito, Parmênides, Pitágoras, passando por Sócrates, Aristóteles, Platão, Descartes, até os dias de hoje, conforme pondera Rodrigo.

O modelo mais tradicional de programa centrado na História da Filosofia consiste em apresentar uma sequência cronológica dos pensadores, desde Tales de Mileto até hoje, numa abordagem que prescinde do contato direto com o pensamento dos filósofos restringindo-se basicamente a uma narração e síntese da vida, obra e principais ideias dos filósofos, organizados de modo classificatório, segundo os sistemas de pensamentos que estão vinculados. (RODRIGO, 2014, p.45)

O ensino apresentado por Rodrigo é o que incide sistematicamente em nossas escolas, ou seja, na prática os objetos de conhecimento da Filosofia são apresentados de forma cronológica, com a apresentação de diferentes sistemas filosóficos, vida e obra de teóricos e que expõe ao discente o pensamento de determinados filósofos.

Corroborando com Rodrigo, Schutz e Schwengber sinalizam a grande relevância do ensino da História da Filosofia.

Se não buscarmos o sentido no fio proveniente da tradição, o pensamento se vê, assim, na difícil tarefa de encontrar o sentido sem poder contar com os padrões universais estabelecidos como tais pelo passado. A “herança sem testamento”, como a situação do pensamento no mundo contemporâneo, que nos alerta Arendt na obra *Entre o Passado e o Futuro* (2013), obriga a filosofia a se reconciliar com a existência e a buscar a sua significação no seu âmbito mesmo, e não em outro mundo ou numa legalida-

de ou conhecimento do curso histórico no seu todo. (SCHUTZ; SCHWENGBER, 2018, p. 9)

Por outro lado, Campaner, salienta que é preciso ter em mente uma reflexão sobre o que se ensina, para que, o que for ensinado promova o ingresso do aluno no universo da problemática filosófica.

A questão do ensino de Filosofia exige que nos dediquemos a refletir sobre “o que” e “como” ensinar. Não é produtor simplesmente tomarmos os conteúdos transmitidos no ensino superior e adequá-los ao jovem estudante. Devemos pensar, num programa e numa forma específicas de ensinar filosofia para o ensino médio que o tome como uma etapa também específica do aprendizado, com regras e exigências próprias. [...] O ensino de Filosofia deve introduzir o estudante no universo da problemática filosófica, fazendo-o ver que esse é o universo das possibilidades. A discussão filosófica permite que o caminho de um programa e/ou de temas a serem perpassados, caminho esse traçado inicialmente, possa ser modificado de acordo com o desenrolar de questões que porventura mobilizem os alunos e o professor. (CAMPANER, 2012, p. 25-27)

Na atualidade, Gallo e Kohan sintetizam que o processo do ensino de Filosofia se dá pelos seguintes aspectos:

História da Filosofia: entender a Filosofia por meio de seu trajeto histórico. Conteúdos filosóficos: os conceitos de liberdade, verdade e justiça defendidas por grandes filósofos como: Platão, Sócrates e Descartes entre outros. Problemas filosóficos: como corpo, mente a existência de Deus. (GALLO; KOHAN, 2000, p.17)

Em outras palavras, é preciso compreender toda trajetória da Filosofia e seu processo histórico, bem

como, a sua relação com os conteúdos filosóficos (conceitos e problemas) e seus teóricos para garantir um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Desta sorte, entende-se que é no processo de ensino que acontece a possibilidade do conhecimento racional e que a partir dele emana a práxis filosófica, ou seja, a construção do saber, como bem compreende a etimologia da palavra Filosofia. *Philos* (amigo) + *Sophia* (sabedoria) amizade à sabedoria. Contudo, há de se aferir quais são os desafios metodológicos encontrados no processo de ensino para que, a partir de uma análise, se possa refletir qual o caminho a seguir na eficácia da construção do pensamento e de seu desenvolvimento.

A Filosofia, enquanto instrumental para a construção do saber, viabiliza-se com vários recursos, entre eles, o docente, que assume o papel de mediador do saber teórico e prático. Não é ele quem ensina, mas serve como um elo entre o conhecimento teórico e a prática, por isso, é justo e necessário que em todo o processo da arte de ensinar Filosofia, seja o docente um fiel colaborador entre a História da Filosofia, conceitos e problemas filosóficos e um verdadeiro estimulador dos conhecimentos de seus discentes. Pois, “a alma de quem aprende deve ser cultivada por meio de hábitos que, introduzem quem aprende a gostar e a desgostar acertadamente, à semelhança da terra que deve nutrir a semente”. (ARISTÓTELES, 1992, p.195).

Considerando o processo de ensino de Filosofia do Ensino Médio, Souza afirma:

Quanto a esta problemática, existe um debate acalorado entre os pesquisadores e professores da educação básica. Alguns preferem trabalhar conteúdo da disciplina partindo da reflexão sobre determinadas temáticas. Outros, em contrapartida, utilizam a história da Filosofia como um principal procedimento. (SOUZA, 2017, p. 76)

Assim, efetivamente pode-se aferir que um dos desafios metodológicos latentes no seio do processo de ensino de Filosofia perpassa pela seguinte pergunta: o que ensinar? Ensina-se História da Filosofia? Ou ensina-se conceitos e problemas filosóficos? Ou ainda, estimula-se a pensar? A partir do exposto surge a necessidade de uma pesquisa, reflexão acerca dos desafios metodológicos enfrentados por professores na prática pedagógica do ensino de Filosofia.

A inserção da Filosofia no currículo programático do Ensino Médio é uma discussão que há tempos vem sendo feita no Brasil, ora obrigatória, ora como disciplina complementar ao currículo, como nos é apontado por Campaner.

Os momentos são, no entanto, distintos, pois se a presença da Filosofia no currículo do Ensino no período colonial justificava-se pela necessidade de catequizar os indígenas e africanos, além de manter os colonos próximo à Igreja Católica - ela confundia-se então com o ensino Religioso -, e posteriormente para prover as classes abastadas de uma educação nos moldes da metrópole, essa presença foi muitas vezes interrompida, e sua ausência durante os anos 1970 e 1980, assim como sua volta posterior, têm motivos distintos. A lei 9394/96, que inclui o ensino de Filosofia no Ensino Médio depois dessa longa ausência, é a expressão do ideário neoliberal e apresenta uma concepção aparentemente avançada. (CAMPANER, 2012, p.11)

De todo modo, a nossa proposta principal não é discorrer sobre o problema da inserção curricular da Filosofia no Ensino Médio, porém não podemos deixar passar sem mencionar essa instabilidade na inserção curricular da disciplina de Filosofia. Tudo isso, por sua vez, compromete o processo de ensino, gerando algumas dificuldades, entre elas: desbotando a própria natureza da disciplina, que é proporcio-

nar ao discente um pensamento autônomo, crítico e independente.

A partir daí podemos nos questionar, mas afinal, qual a importância do ensino de Filosofia? Qual é o papel do professor de Filosofia frente ao seu ensino? A partir de questionamentos como estes que propus o presente trabalho.

Quanto à escolha do tema, se deu, considerando quatro elementos, a saber: (01) Está próximo a mim; (02) É um tema que inquieta o meu coração, enquanto professor; (03) Se faz sensível à ocasião e (04) Sempre esteve presente na história dessa arte. Há dois anos que ministro aulas de Filosofia para alunos do ensino médio, um recém-nascido na docência e é a partir da prática docente que irei expor algumas dificuldades enfrentadas no âmbito de ensino de Filosofia, do Colégio Estadual Maria Assunção de Azevedo, em Carmo do Rio Verde - GO, onde hoje sou docente, mas que por dez anos fui discente.

No âmbito geral, posso dizer que vivendo as duas fases educacionais, discente e docente na mesma escola, hoje consigo, de modo claro, ajuizar alguns desafios enfrentados no processo de ensino de Filosofia. E esses desafios, com identidades próprias, são praticamente os mesmos em todas as primeiras séries do Ensino Médio, mudam-se somente de endereço. Neste sentido procurarei discorrer sobre três desafios, sendo: (01) Discentes que chegam do nono ano ao Ensino Médio e que em sua grande maioria desconhecem a Filosofia. (02) O que ensinar? Como ensinar? e (03) Como avaliar esse processo? E a partir daí promover uma reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem na 1ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Maria Assunção de Azevedo.

A chegada dos alunos à 1ª série do Ensino Médio é sempre um momento de muitas expectativas e conseqüentemente de muitos desafios. É nesse contexto que, os(as) alunos(as) vão retomar de forma

mais profunda aquilo que fora estudado no Ensino Fundamental, inclusive as Ciências Exatas, como a Matemática e suas Tecnologias e as Ciências da Natureza, etc.

Por outro lado, vão adentrar mais profundamente no vasto oceano das Ciências Humanas, e por sua vez, terão um primeiro contato com a Filosofia. É nesse período também que os alunos começam a delinear o seu projeto de vida, bem como, sua carreira profissional.

E a partir deste desafio surge outro: como apresentar aos discentes que na esmagadora maioria das vezes nunca tiveram contato com a Filosofia, ou mesmo nunca ouviram falar dessa disciplina, que nos é tão cara e tão importante? Antes, porém, de adentrarmos nessa reflexão podemos nos perguntar: qual o sentido e a importância da Filosofia no Ensino Médio?

Muitas foram as razões para retirar a obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio, porém muitos foram os argumentos para sua inserção ao currículo, neste sentido, salienta Campaner.

Uma das garantias de sua sobrevivência está na contribuição que a Filosofia tem a dar para a formação de uma vida ética e política. Para tanto, é necessária a elaboração de propostas concretas para o seu ensino, de modo que não sejam somente propostos os conteúdos, mas que se atente principalmente ao modo como tais conteúdos serão desenvolvidos pelos alunos. (...) A tarefa da Filosofia pode ser definida como uma confrontação polêmica com a atualidade para interpretá-la. (CAMPANER, 2012, p. 14-15)

Deste modo, é possível aferir que, no que concerne à aplicabilidade dos conteúdos e o desenvolvimento dos alunos, o professor assume uma posição dialógica e exegética à qual proporcionará em seus discen-

tes a constituição de argumentos e problemas que os permitem aprofundar a própria percepção sobre a realidade, abordando temas como a ética e a política de forma crítica que, indubitavelmente, favorecerá a sua emancipação enquanto cidadãos, emergindo daí, uma das importâncias para o ensino. Em outro momento Campaner (2012), nos aponta que o ensino de Filosofia deve introduzir o estudante no universo da problemática filosófica, fazendo-o ver que esse é o universo das possibilidades.

Por outro lado, considerando a Filosofia como disciplina do Ensino Médio, Rodrigo apresenta que:

O objetivo central, para o qual devem convergir os esforços e a metodologia a ser implementada, consiste em introduzir o aluno à Filosofia, quer dizer, levá-lo para dentro ou inseri-lo numa forma específica de saber, em duplo aspecto: em relação a determinado conteúdo e a certos procedimentos concernentes à aquisição desse conteúdo (RODRIGO, 2014, p.24)

Desta feita, é possível pontuar que a metodologia a ser implementada no processo de ensino de Filosofia, aos nossos olhos, é aquela que possibilite ao discente a inserção à Filosofia, não somente como um saber teórico, mas como uma atitude, uma prática reflexiva. Ademais, no primeiro parágrafo, do terceiro volume das Orientações Curriculares para o Ensino Médio do Ministério da Educação, se lê:

A Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no Ensino Médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 2006, p.15)

Portanto, considerando a importância do ensino de Filosofia no Ensino Médio, sobretudo, na primeira série, se dá em torno da formação de uma vida ética e política do discente, bem como, sua inserção numa forma específica do saber que servirá de alicerce para a assimilação e compreensão de outras áreas e de seus objetos de conhecimento. Ou seja, o ensino de Filosofia seria para o universo do saber aquilo que a enxada é para o agricultor cultivar a terra. Em suma, é aquele instrumento com o qual será possível limpar, cultivar, escavar e aprofundar o conhecimento.

Dada a importância do ensino da Filosofia, voltamos a um desafio no processo de ensino na etapa do Ensino Médio, a saber: os discentes que chegam do 9º ano do Ensino Fundamental no Ensino Médio e que, em sua grande maioria, desconhecem a Filosofia. Com clareza meridiana é possível aferir que, isso acontece, porque os discentes não tiveram contato com a Filosofia nas duas etapas do Ensino Fundamental. Partindo dessa premissa é possível concluir que, realmente é impossível “amar aquilo que não se conhece”¹.

Um outro desafio a ser considerado é o processo motivacional do aluno, oriundo do Ensino Fundamental e a expectativa do docente. Neste sentido, Rodrigo discorre:

Um equívoco comum ao especialista consiste em atribuir aos outros o mesmo grau de interesse que ele próprio possui por sua área de conhecimento. Para não incorrer nesse erro, convém, primeiramente, indagar que motivação ou interesse pode ter o aluno do nível médio pelo estudo de

Filosofia. Ao iniciar o trabalho na disciplina o professor não pode, obviamente, contar com nenhum interesse prévio do aluno pela Filosofia; no caso do adolescente, não se pode encarar a motivação como um “requisito a priori”, nem como uma questão de “vocaçao pessoal” (Martini, s/d). Menos ainda, para fugir a outra possível idealização, se deve crer que esse aluno sinta alguma necessidade de conhecimento filosófico. A esse respeito declara Gérard Lebrun: “Nunca acreditei que um estudante pudesse orientar-se para a filosofia porque tivesse sede de verdade: a fórmula é vazia” (apud FAVARETTO, 1995, p. 79). Em contrapartida, vale lembrar que, além de não ser uma opção pessoal do estudante de nível médio cursar filosofia, no seu percurso escolar, ele acaba sendo induzido a priorizar uma formação técnico profissionalizante e/ou a preparação para prestar um vestibular. Neste território, fica difícil atribuir significação à Filosofia: Ela não é disciplina profissionalizante nem tem sido, como regra geral do vestibular. Impossível, portanto, situar um eventual interesse pela aprendizagem filosófica no horizonte dos objetivos práticos utilitários inerentes à escola de nível médio. (RODRIGO, 2014, p.35)

Neste cenário, podemos nos perguntar: “E agora, José?”² Pois bem, iniciei este parágrafo com a expressão do venerado poeta Carlos Drummond de Andrade, que, de certa feita, revela o sentimento de solidão e abandono quando nos deparamos com este desafio. Pois bem, é este sentimento que muitas vezes aflige o coração deste professor de filosofia. E aqui se faz mister mencionarmos a máxima atribuída a Sócrates: “Procurai fazer com ânimo, tudo aquilo que precisa ser feito”.

¹Frase atribuída a Agostinho de Hipona sobre o amor e conhecimento.

²Se refere ao poema “José” de Carlos Drummond de Andrade que foi publicado originalmente em 1942, na coletânea Poesias. Estampa o sentimento de solidão e abandono do indivíduo na cidade grande, a sua falta de esperança e a sensação de que está perdido na vida, sem saber que caminho tomar. E que em muitas das vezes se aplica ao professor que se depara com a realidade que o cerca, sobretudo o professor recém chegado da academia.

Ademais, com ânimo sacramentado pelo magnífico filósofo, adentremos em outro desafio - creio que um dos mais latentes - posto no sagrado ofício do docente: o que ensinar? como ensinar?

Ao referirmos ao que se ensina (currículo) e a avaliação é possível considerar que, a estes conceitos, apresentam-se várias tendências, porém, deliberamos nos ater a dois, a saber: o primeiro consideramos o currículo como os conhecimentos selecionados e estruturados para compor as etapas do processo de ensino em perspectiva crítica e política. Já o segundo, ponderamos a partir de análise e diagnóstico.

Muitas são as discussões em torno do processo de ensino. Ensina-se Filosofia sua história e seus conceitos, ou se ensina a filosofar? Antes de aprofundarmos nesta pergunta, é justo e imprescindível que recorramos à etimologia do verbo ensinar, do latim *insignare* e que numa tradução livre pode ser tida como: “dar um significado”. Assim, toda a prática do professor é dar significado ao processo de ensino, seja o que ensina, seja à maneira que ensina.

O ato de ensinar perpassa por um processo de formulação de problema tanto prático quanto teórico. Logo há de se ensinar só a história e conceitos da Filosofia, ou há de se ingressar o discente no universo da problematização filosófica sem aderir a seus métodos. E decorrendo deste desafio, vislumbra-se outro, seja sentado às cadeiras da sala de aula ouvindo a História da Filosofia e seus conceitos, seja sendo estimulado pelo docente a refletir sobre a problemática filosófica, como avaliar o processo de ensino aprendizagem do aluno? Uma vez que se encontra na 1ª série - é justo salientar que

não é tão somente na 1ª série, mas também na 2ª e 3ª séries - do Ensino Médio alunos com considerável dificuldade de compreensão, problematização e interpretação de textos.

2. O processo avaliativo no ensino de filosofia

Compreendo que o processo avaliativo se ocupa com a formação analítico-crítica do aluno, visando garantir a assimilação dos objetos dos conhecimentos propostos pelo currículo. Por outro lado, é no processo avaliativo que se encontra a maior missão do professor: a de apreciar, contemplar, retificar, re- vigorar e ressignificar aquilo que foi assimilado pelo seu aluno. Desta feita, conclui-se que, o professor em sua essência é aquele que propala, através do processo avaliativo, o alcance do aprendizado de seu aluno em maior ou menor grau.³

É neste exato momento que, o sagrado ofício do professor de Filosofia se torna mais desafiador, uma vez que:

A Filosofia não é doutrinária. Estabelecer linhas de pensamentos e restringir ou exigir o ensino de certos autores significa sufocar a própria possibilidade que a Filosofia traz de abrir o espaço para a manifestação dos jovens em sala de aula, seja expondo e discutindo seus argumentos ou as concepções dos filósofos propostos. (CAMPANER, 2012, p. 26)

Atualmente, definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/1996 (BRASIL,1996) e a Base Nacional

³Pois bem, esta minha compreensão do processo avaliativo se deu no transcurso da disciplina Currículos e Avaliação nos contextos da formação de Professores ministrada pela Prof.^a Dra. Lorena de Almeida Cavalcante, enquanto discente do curso de Pós Graduação Lato Sensu Formação de Professores e Práticas Educativas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, campus Ceres.

Comum Curricular (BRASIL, 2018) salienta que é preciso avaliar habilidades e competências como bem salienta Rodrigo:

Não se trata mais, como no passado, de restringir a avaliação apenas à verificação dos saberes pelos alunos. Devem ser examinadas também as competências e habilidades relacionadas à articulação dos conteúdos, como, por exemplo no caso da Filosofia, a capacidade de compreender, problematizar e interpretar textos, estruturar logicamente o raciocínio, expressar o pensamento numa redação coerente etc. Além do mais, a avaliação deve englobar o processo educativo em sua totalidade, e não apenas uma parte dele, ou a parte do aluno. Significa que é necessário avaliar também a atuação do professor - as atividades e os procedimentos de ensino desenvolvido com os alunos - visto que a avaliação da aprendizagem e do ensino são indissociáveis. (RODRIGO, 2014, p.94)

Portanto, estabelecer limites, moldes, padrões, nivelamentos e exames para avaliação do pensamento, da fluidez e da assimilação do discente na disciplina de Filosofia seria, sem dúvida, uma atitude desastrosa e nefasta que indubitavelmente distanciaria o aluno da amizade pelo saber e pela construção do conhecimento, prejudicando sua autonomia, criatividade e até mesmo na sua própria identidade.

Por isso, faz-se mister considerar que o processo avaliativo do ensino de filosofia deve servir para que, de modo inequívoco, se estabeleça a construção e acesso ao conhecimento. Daí decorre uma das mais significativas funções do docente: disponibilizar instrumentos que habilitem seu discente a retomar aquilo que não foi alcançado e que ao mesmo tempo estimule, ensine, avalie e ressignifique o processo de aprendizagem. A metodologia dialógica, quer dizer a arte de dialogar e a contextualização, o texto no

contexto são instrumentos que propiciam ao discente a edificação do conhecimento, através de sua própria autonomia, bem como, contribui para a capacidade de questionamento e de argumentação confrontando-a com a realidade, na qual está inserido.

3. A prática de ensino e seus desafios

Ante o exposto, de modo teórico, passamos a descrever os desafios na prática, vividos por este professor de Filosofia, no Colégio Estadual Maria Assunção de Azevedo, em Carmo do Rio Verde - GO.

Ao adentrar-me pela primeira vez nas três salas da 1ª série do Ensino Médio, no ano de 2019, tendo em mãos e na cabeça, o plano de aula, cumprimentei as turmas, me apresentei e comecei a falar sobre o universo da Filosofia, sua etimologia, sua importância para a construção do conhecimento. Nas três salas, senti em meu coração os mesmos sentimentos. Que eu estava ali falando com pessoas que não me ouviam e não interagem. Quando questionei os alunos sobre se eles conheciam ou já ouviram falar de Filosofia, pouquíssimos, talvez uns 6 ou 7 nas três salas, responderam que sim. Após, esforcei-me ao máximo para explicar a eles a importância e a necessidade da Filosofia, na vida acadêmica e na vida social, porém tentativas foram frustradas. Veio-me a tristeza, o descontentamento, e a ansiedade. Questionamentos como: Será que eu não sou um bom professor? Será que não estou conseguindo favorecer o aprendizado do aluno?

Ao preparar as aulas para as referidas turmas, me deparei com um currículo um tanto quanto denso. Por exemplo: O Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás para a 1ª série do Ensino Médio, no primeiro bimestre traz como eixo temático a Filosofia Grega e como objetos do conhe-

cimento: O significado do termo Filosofia. O mito e o logos. O nascimento da Filosofia - teorias sobre o surgimento da filosofia: a ruptura entre o mito e o logos – teoria do milagre grego; a continuidade entre mito e logos; o logos noético. Relação entre o surgimento da Filosofia e o exercício político na pólis grega. O Espanto - hipótese aristotélica do surgimento da filosofia a partir do Espanto. Pré-socráticos: Heráclito: eterno fluxo, multiplicidade e unidade; Parmênides: imobilidade do Ser e aparência. (GOIÁS, 2012) isto é, um currículo robusto, distante da realidade dos discentes que em sua maioria nunca ouviram falar em *Physis, Arché, Ápeiron e Logos*⁴ ou mesmo no próprio conceito de filosofia. Olhava o currículo, imaginava a turma, e assim foi por um bom tempo, tentando escolher qual metodologia utilizar para aplicar aqueles conteúdos. Foi uma dúvida cruel até que, conversando com a coordenação pedagógica, deliberei por aulas expositivas, uso da lousa, atividades impressas, leitura colaborativa. Ao aplicar os planos de aula, novamente vieram as frustrações: os alunos pareciam máquinas, copiavam e respondiam as atividades, algo meramente mecânico. Aquilo me

inquietava, me angustiava, afinal eu sonhava com os alunos questionando, debatendo, expondo problemas, etc.

E por último um dos desafios mais latentes vividos no transcurso das aulas de Filosofia na 1ª série do Ensino Médio foi, ao final do bimestre, elaborar uma prova (exame) para formar a média do bimestre. Foi repassado pela coordenação pedagógica que todos os professores deveriam elaborar as técnicas de provas e entregar na secretaria para a avaliação pelo coordenador pedagógico e impressão. Confesso que fiquei um pouco espantado, por saber que um dos instrumentos avaliativos seria essa prova. Preparei a técnica com cinco tipos de questões sendo três questões de múltiplas escolhas e duas questões discursivas. Nas três turmas que foram aplicadas as provas, a esmagadora maioria acertou somente as de múltiplas escolhas. Já as duas reflexivas, poucos alunos responderam e não conseguiram articular uma resposta lógica e argumentativa. E a partir deste confronto, entre as avaliações que foram entregues pelos alunos e correção surgiu a seguinte dúvida: Afinal, qual o papel do professor?⁵

⁴Termos gregos utilizados pelos filósofos milésios que habitavam a região de Mileto (antiga cidade da Ásia Menor, no sul da Jônia, cuja região atualmente faz parte da Turquia) que resume as suas doutrinas acerca da origem do mundo, a saber: *Physis* princípio da evolução ou do progresso, na natureza, isto é, a natureza enquanto fonte de progresso e evolução. *Arché* a existência de um princípio primordial, ou seja, aquilo que permanece na transformação. *Ápeiron* Termo utilizado por Anaximandro para indicar a mistura que originou todas as coisas, indefinida, indistinta e caótica, a partir da qual foi gerado o mundo tal qual o conhecemos. *Logos* é o termo, segundo Nicola (2005) talvez o mais importante de todo o vocabulário filosófico, mas que não pode ser traduzido facilmente porque contém uma pluralidade de significados ligados entre si: palavra, enunciado, definição, discurso, explicação, cálculo, medida, avaliação, razão, causa, pensamento, necessidade, e outros mais. E que foi usado por Heráclito, que permaneceu na história da filosofia como o filósofo do devir, como elemento que governa o mundo, que consiste no pensamento e que é o princípio de tudo e que regula o funcionamento do cosmo.

⁵Desde de petiz, aprendi com minha mãe, professora da Educação Infantil, que o papel do professor era ensinar e o papel do aluno estudar, ou seja, algo meramente mecânico. Ao ingressar na escola, e posteriormente no ensino superior pude compreender que o papel do professor não é único e exclusivo de ensinar, mas sim, ir além do ato de ensinar ou como pondera Freire: “Educar é impregnar de sentido aquilo que fazemos a cada instante” (FREIRE, 1996, p.20). Na faculdade de Filosofia, aprendi que, no processo de ensino aprendizagem, o professor é um verdadeiro estimulador dos conhecimentos de seus discentes. Pois, como já mencionamos no início deste trabalho, a alma de quem aprende deve ser cultivada por meio de hábitos que introduzem quem aprende a gostar e a desgostar acertadamente, à semelhança da terra que deve nutrir a semente. (ARISTÓTELES, 1992, p. 195). Assim, o professor assume o papel de mediador entre o conhecimento teórico e prático, cultiva a semente do saber e estimula o seu crescimento. Deste modo, infere-se que o professor é um jardineiro que cultiva a semente do saber, regando-a com as águas da sensatez e adubando-a com os adubos da constância.

(...) A Filosofia pode ser, na instituição, este lugar onde se reverta o fundamento da autoridade do saber, onde o sentimento justo da ignorância apareça como a verdadeira superioridade do mestre: o mestre não é aquele que sabe e transmite; ele é aquele que aprende e faz aprender, aquele que, para falar a linguagem dos tempos humanista, faz seu estudo e determina cada um a fazer por sua conta. A filosofia pode ocupar este ponto de reversão porque ela é o lugar de uma verdadeira ignorância. Todos sabem que desde o começo da filosofia, os filósofos não sabem nada, não por falta de estudos ou de experiências, mas por falta de identificação. Também o ensino da filosofia pode ser este lugar onde a transmissão dos conhecimentos se autoriza a passar algo mais sério: a transmissão do sentimento de ignorância. (GALLO; GENIS apud RANCIÈRE, 2015, p.109)

Na transcurso da Filosofia, o sublime ofício do professor, parte do sentimento de ignorância nascido do diálogo entre discente e docente, com o confronto entre posições teóricas e visões de mundo diferentes, que sempre nos coloca numa caminhada de busca, de questionamentos, de abertura para o desconhecido. Como bem apregoou Sócrates que o mais considerável em se aproximar da verdade é reconhecer que nada sabemos e a partir daí fornecer elementos para a construção do conhecimento.

Desta feita, pode-se aferir que o papel do professor é ter o domínio dos objetos de conhecimento e que diariamente adquire outros saberes e ao mesmo tempo, que pode até parecer diametralmente oposto, mas não o é, o professor é aquele que ao falar a linguagem de seu próprio contexto vai construindo e fazendo aprender aquele que aprende, e ao fazê-lo vai dando sentido ao seu ofício de docente, como enfatizou Gallo e Kohan (2000).

Concomitantemente, Freire salienta:

Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (FREIRE, 1996, p.13).

E assim, em Freire o processo da formação de quem forma (o docente) deve ser permanente e contínuo, pois, quem forma se forma e re-forma, corroborando com Rancière, como pontuamos anteriormente, no qual o professor é tido como aquele que aprende e faz aprender.

4. O ensino de Filosofia e pandemia

No dia 31 de dezembro de 2019, a República Popular da China reportou à Organização Mundial da Saúde (OMS) uma “pneumonia de causa misteriosa” que atingia a cidade de Wuhan e começou a se espalhar pelo território chinês. No dia 30 de janeiro de 2020 a OMS definiu o Estado de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Em março de 2020 a OMS reconheceu que a COVID19, infecção causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), tratava-se de uma situação de pandemia, quando uma doença infecciosa afeta um grande número de pessoas espalhadas pelo mundo. (GOIÁS, 2020, p. 1).

Diante do quadro pandêmico da COVID-19, as escolas, por medidas de segurança e preservando a saúde dos docentes e discentes, bem como, de seus familiares, foram por força de decretos estaduais e municipais ordenadas a suspenderem as aulas presenciais. Diante da pandemia, sem saber o que fazer

e como fazer, alguns estados e municípios adotaram o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (RE-ANP), ou seja, o ensino de forma remota. Começava aí um enorme desafio para todos, tanto para professores quanto para alunos.

No que tange à docência, tantos os jovens professores sapientes em tecnologias digitais, bem como os mais experientes, ninguém sabia lidar de forma clara e objetiva com o novo modelo de ensino, aulas virtuais, *google forms*, *google meet*, *classroom*, etc. Os docentes tiveram que agir na urgência e decidir na incerteza, de modo que, foram garimpando meios e formas para garantir o mínimo necessário no processo de ensino, mesmo em meio a pandemia da COVID-19.

Enfim, do ensino público ao particular, com a pandemia, professores e alunos foram impulsionados a ressignificarem seus papéis no processo educacional. Os alunos transformaram suas casas em salas de aula e os professores transformaram suas casas em estúdios de gravação. Ambos se adaptando à nova realidade educacional, ora imposta.

Nesta nova realidade de ensino aprendizagem, tanto entre docentes e discentes elencamos inúmeros desafios, entre eles: isolamento e quarentena; temor pelo risco de adoecimento e morte; desemprego; aulas remotas, que não supera o modelo tradicional de ensino; o não saber lidar com esse novo modelo de ensino e a necessidade de uma formação continuada; a sobrecarga de trabalho dos docentes; limitação de gestos afetivos como aperto de mão, abraços; distanciamento; restrição de momentos de convívio social, cultural e até mesmo familiar; tristeza, desânimo, angústias, ansiedade, perdas de parentes ou amigos para um inimigo invisível.

Entre os muitos desafios enfrentados no processo de ensino de Filosofia, impostos pela pandemia, cremos que seja um dos mais latentes é o limite criado entre o professor e o aluno pela barreira tecnológica. O processo de ensino da Filosofia, pode ser considerado uma arte de diálogo, enquanto fala, postura corporal e presença física. Ao passo que com os novos instrumentos de ensino, cria-se de certo modo uma barreira física, que impede essa relação de diálogo e ao mesmo tempo de sincronia entre professor e aluno, uma vez que para o alcance do saber, se faz de suma importância esse diálogo, correndo o risco de produzir uma diacronia estrutural no processo de ensino aprendizagem.

Outro grande desafio, em face da pandemia, e de cunho socioeconômico é a necessidade de discentes serem obrigados, pelo próprio contexto, a trabalhar, seja no âmbito social, seja nos afazeres domésticos. Uma vez que todas as famílias foram atingidas direta ou indiretamente pela crise sanitária e econômica que ora vivemos. Pais e mães perderam empregos ou reduziram a carga horária de trabalho, e os filhos são postos aos afazeres domésticos, ou mesmo ao trabalho remunerado para complementar a renda. Este desafio se torna latente, pois, deixa uma lacuna no processo formativo do discente uma vez que, é preciso trabalhar durante o dia e realizar as atividades escolares no período noturno, quando o corpo já está cansado e não encontrando forças para a rigurosidade disciplinar.

Por outro lado, temos a questão da má qualidade do fornecimento de *internet* no Brasil, sobretudo nas cidades dos interiores. É uma verdadeira escassez. Além disso, a crise pandêmica trouxe a lume aquilo estava sob nossas barbas⁶ e não vimos, a desigualdade

⁶Referência ao dito popular do interior goiano: “passou debaixo de nossas barbas e não vimos” quer dizer que não se percebeu; não foi observado, não notado.

de educacional, econômica e social. A saber: Quando três ou quatro discentes de uma mesma casa, precisam utilizar o mesmo aparelho para realizar as atividades, uma vez que, os pais não detêm condições para adquirir um para cada discente.

Outro desafio que se impõe e que afeta acertadamente no comprometimento do processo de ensino-aprendizagem, é a falta de motivação, o próprio contexto da pandemia e os fatores de ordem psíquico e emocional que vão subtraindo a assiduidade e o compromisso do aluno com a disciplina e o rigor de seus estudos, gerando assim, uma grade de dificuldade para se construir um diálogo do docente com seu discente, uma vez que, como já mencionamos o ensino de Filosofia é dialético.

Da mesma forma, outro aspecto observado durante o período de Regime Especial de Aulas Não Presenciais é a escassez de recursos humanos, pedagógicos e materiais para ministrar aulas. Nem todos os docentes compreendiam o manuseio das novas tecnologias, do mesmo modo, que nem todos os docentes mais experientes aceitavam ser instruídos pelos mais jovens. Ministrar aulas nesse período foi uma atividade muito mecânica, na realidade eram observados os seguintes passos: preparar planos de aulas, inseri-los no sistema, preparar *slides*, gerar links para webconferências, gravar vídeo aula, ministrar aula pelas plataformas digitais como: *google meet*, *Zoom*, *Hangouts* enquanto a comunicação se dava praticamente pela plataforma *WhatsApp* e por fim, disponibilizar questionários elaborados no *google forms*. As primeiras vezes ao ministrar aulas pela plataforma *google meet* senti que estava conversando sozinho com o meu *notebook*, pois os alunos, mesmo quando solicitados, não ativavam seus microfones e nem suas câmeras, outras vezes a conexão era perdida e sem dar conta ficava longos minutos conversando literalmente com a tela do computador.

Contudo, mesmo com os desastres provocados pela pandemia ainda pode-se olhar algumas luzes no fim do túnel, no que concerne ao campo do ensino-aprendizagem, a saber: vídeo-aula, interação pelo *WhatsApp*; os questionários online: *Google Forms*, Atividades postadas no *Instagram*; troca de mensagens, áudios, vídeos explicativos gravados pelos próprios professores, webconferência, vídeos chamadas pelo *google meet*; valorização da interação e das aulas presenciais; equipes pedagógicas, alunos e famílias se inseriram na cultura digital, que foram formas as quais minimamente supriram as necessidades de nosso tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do presente artigo, foi possível conhecer os desafios do processo de ensino de filosofia, bem como, o contexto em que eles foram apresentados. Assim, efetivamente, foi possível identificar os desafios, descrever as dificuldades enfrentadas pelos docentes e discentes e analisar o processo de ensino de Filosofia na 1ª série do Ensino Médio.

Destarte, diante das mais variadas interpretações de desafios, ora recorrentes, ora impostos pelo próprio contexto, o presente trabalho procurou compreendê-los, à luz da atualidade. Com isso, surgem novos horizontes para pesquisas, entre eles: o ressignificar das práticas metodológicas; a promoção do caráter reflexivo dos discentes diante do seu processo de aprendizagem, utilizando as novas tecnologias como uma possibilidade para o ensino de Filosofia.

Ademais, frente aos emaranhados desafios encontrados, se faz improrrogável que, nós enquanto docentes, empenhamos ao máximo para diminuir as desigualdades educacionais dos discentes em prol da aprendizagem de todos. Estejamos atentos a fim

de mitigar os riscos de evasão escolar, sobretudo no contexto pandêmico de aulas não presenciais e acolher nossos discentes fraternalmente de modo a atenuar os impactos provocados pela pandemia do novo coronavírus.

Assim, não podemos nos esquecer que, diante de todas as barreiras, o professor é aquele que abre caminhos para os seus discentes. Por outro lado, o

professor é (ou devia sê-lo) aquele que na medida que é confrontado com os problemas e desafios da sua realidade é impulsionado à reflexão, e a um abrir-se a resignificação, num esvaziar-se de si mesmo para identificar, problematizar e deliberar sobre os novos rumos a seguir no sagrado ofício de mediar o processo de ensino, na esperança de um dia exclamar: “*Veni, Vidi, Vici*”⁷.

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 2. Ed. Brasília: Edunb, 1992. 195 p.

BRAIDA, Celso Reni. “Ensino de Filosofia e sensibilidade à ocasião”. In: NOVAES, José L.

C. (org.). *Filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2010. 11 p.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

_____. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CAMPANER, Sônia. *Filosofia: Ensinar e Aprender*. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

DEMÓCRITO, de Abdera. *Fragmentos*. In: *Os pré-socráticos, Fragmentos. Doxografia e Comentários*. São Paulo: Abril Cultura, 1996. Pág. 264-302.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

⁷Vim, Vi, Venci. Tradução livre. Máxima atribuída a Júlio César, general e cônsul, proferida ao senado romano, narrando sua vitória na Batalha de Zela, sobre Fárnaques II do Ponto. A referida máxima serviu para anúncio da vitória, bem como, alerta ao senado de seu poder. No presente artigo, tendo em vista, a força de guerreiro que existe em cada docente, de enfrentar a cada dia um novo desafio, bem como, a capacidade de resignificar e de ser resiliente, deliberei por assim utilizá-la.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Valter O. *Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Editoras Vozes, 2000.

_____, GENIs, Andrea Díaz. *Filosofia da Educação, exercícios espirituais e a arte da existência*. Educação em Foco, Juiz de Fora-MG. 2015.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Saúde. *Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades Presenciais nas Instituições de Ensino do Estado de Goiás, 2020*. Disponível em: <https://www.saude.go.gov.br/files//banner_coronavirus/Protocolos/Protocolo%20de%20retorno%20as%20atividades%20presenciais%20nas%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20ensino%20de%20Goi%C3%A1s.pdf>. Acesso em: 12, jan. 2021.

GOIÁS, Secretaria de Estado da Educação. *Currículo referencial para o ensino médio*. 2012.

HEGEL, G. W. F. *Introdução à História da Filosofia*. Tradução de Joaquim Nabuco. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores)

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. *A formação continuada de professores e novas Tecnologias*. Maceió-AL. EDUFAL. 1999.

NICOLA, Ubaldo. *Antologia ilustrada de Filosofia das origens à idade moderna*. São Paulo. Editora Globo. 2005.

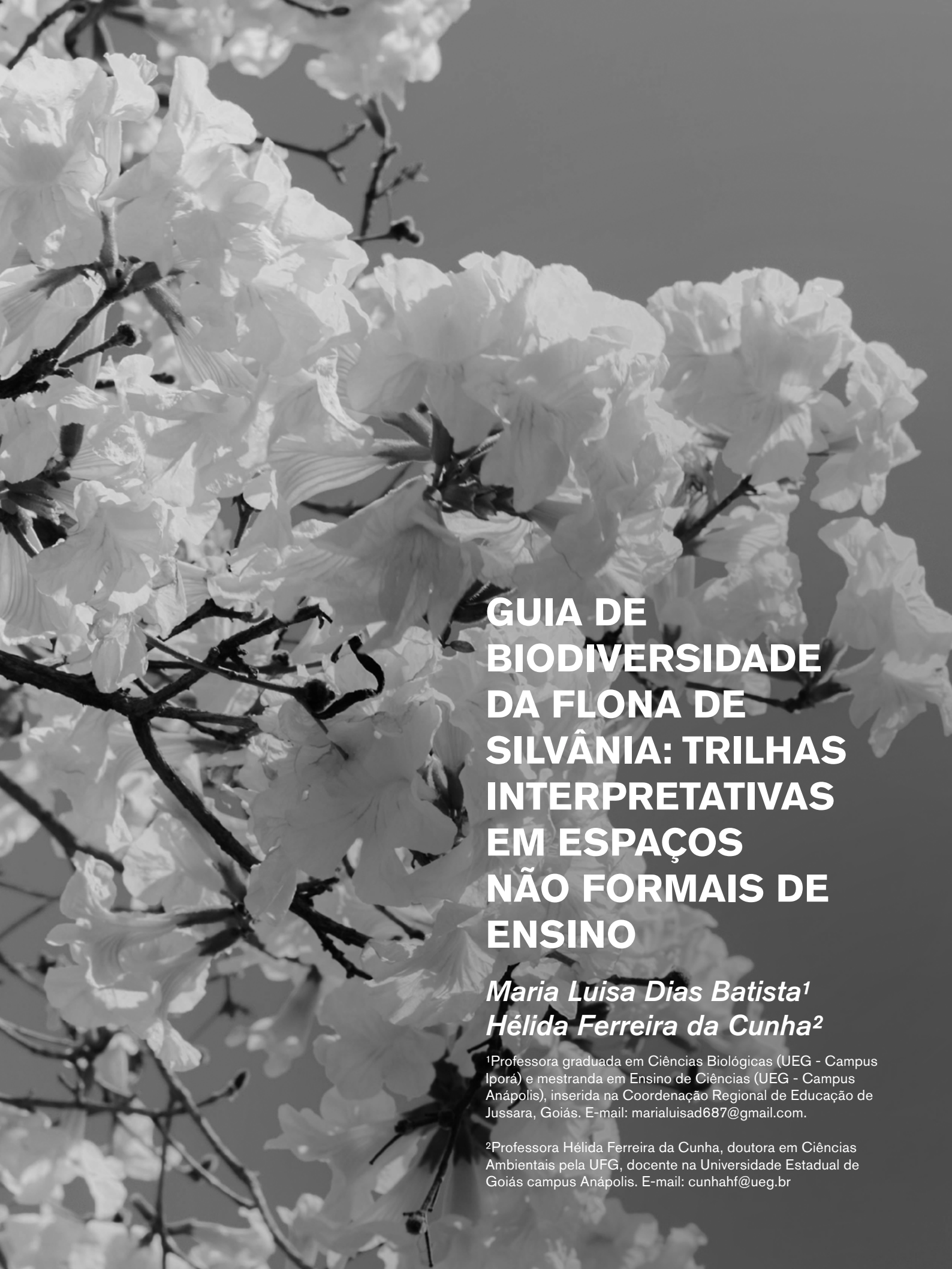
ROCHA, Ronai P. da. “Ensino de Filosofia e sensibilidade à ocasião”. In: NOVAES, José L. C. (org.). *Filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHUTZ, Jenerton Alan. SCHWENGBER, Ivan Luís. *Sobre a ensinabilidade e a aprendizibilidade da filosofia: reflexões acerca da especificidade do exercício filosófico*. *Filos. e Educ.*, Campinas, SP, v.10, n.2, p. 331-349, maio/ago. 2018.

SOUZA, Kairon Pereira de Araújo, *A Filosofia no Ensino Médio: alguns desafios*, *Revista Espaço Acadêmico*, v. 17, n. 195, p. 70–81, 2017.

VAZ, Érica Luana de Lara. 2015. *Desafio de ensinar para o ensino médio*. Disponível: <<https://hdl.handle.net/1884/50764>>. Acesso em: 10 jan. 2021.



**GUIA DE
BIODIVERSIDADE
DA FLONA DE
SILVÂNIA: TRILHAS
INTERPRETATIVAS
EM ESPAÇOS
NÃO FORMAIS DE
ENSINO**

Maria Luisa Dias Batista¹

Hélida Ferreira da Cunha²

¹Professora graduada em Ciências Biológicas (UEG - Campus Iporá) e mestranda em Ensino de Ciências (UEG - Campus Anápolis), inserida na Coordenação Regional de Educação de Jussara, Goiás. E-mail: marialuisad687@gmail.com.

²Professora Hélida Ferreira da Cunha, doutora em Ciências Ambientais pela UFG, docente na Universidade Estadual de Goiás campus Anápolis. E-mail: cunhaf@ueg.br

Resumo

Aulas fora da sala de aula são uma das formas de promover o ensino-aprendizado do conhecimento científico. Os espaços não formais de ensino motivam o interesse pela ciência de forma atrativa, engajadora e lúdica. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo apresentar e discutir a criação de um produto educacional. O produto é um livro informativo, chamado aqui de “Guia”, cuja temática é aprender sobre a biodiversidade do Cerrado em trilhas interpretativas de uma Unidade de Conservação. O material pode ser utilizado também por professores da Educação Básica como material complementar às aulas em ambientes não formais. Para a construção do produto educacional, foram consultados outros materiais semelhantes para inspiração e comparação e, entre os elegidos, citam-se guias que abordam unidades de conservação. O presente guia é composto por resultados de pesquisas científicas realizadas na Floresta Nacional de Silvânia e apresenta sugestões de atividades a serem desenvolvidas, pontos de interpretação, sugestões para visitantes e dicas de apoio ao professor. Sendo essas características o diferencial do material que aborda o bioma Cerrado. Além disso, faz-se imprescindível salientar a dificuldade de ter acesso a outros materiais paradidáticos semelhantes, já que não ficam dispostos no site das unidades de conservação. O presente Guia pode não só ajudar o professor e a comunidade a terem acesso ao conhecimento científico, como também fazer a conexão entre alguns conteúdos escolares e a realidade dos estudantes.

Palavras - chave: Cerrado. Ensino de Ciências. Livro Informativo. Produto Educacional. Trilhas interpretativas.

Abstract

Open-air classes are one of the ways to promote the teaching-learning of scientific knowledge. Non-formal teaching spaces motivate interest in science in an attractive, engaging and didactic way. Thus, this paper aimed to present and discuss the creation of an educational product, developed during a master's research. The educational product is an informative book, called “Guide”, whose theme is to learn about Cerrado biodiversity in interpretive trails of a Conservation Unit. The Guide can be used by Basic Education teachers as complementary material to classes in non-formal environments. To prepare the educational product, we consulted other Guides that address Conservation Units. This Guide is based on the results of scientific research carried out in the National Forest of Silvânia and presents suggestions for didactic activities, points of interpretation on the trails, suggestions for visitors and tips to support the teacher. So far, no other Guide with interpretive trails, guidelines and activities for teachers and students has been found for the Cerrado biome. In addition, it is essential to emphasize the difficulty of having access to other similar teaching materials since it is not available on the website of the Conservation Units. This Guide can help teachers, students and visitors of the Flona to have access to scientific knowledge and also to make the connection between some school contents and the reality of school.

Keywords: Cerrado. Teaching of Sciences. Informative Books. Educational Products. Interpretative trails.

INTRODUÇÃO

Visando promover o conhecimento científico e ajudar os alunos na busca por sentido durante o estudo de um conteúdo de Ciências da natureza, os professores têm ministrado aulas fora da sala de aula, trabalhando os chamados espaços não formais e desenvolvendo atividades como visitas técnicas, aulas campo ou as chamadas aulas extraclases (PEDRINI, 2019). Essa relação de aproximação do estudante com o tema tem levado à discussão sobre os ambientes de aprendizagem, classificando-os em ambientes formais, informais e não formais de ensino. Estudar fora da sala de aula tem sido uma estratégia pedagógica para colocar o estudante como protagonista.

Dos três tipos de espaço de aprendizagem apresentados neste trabalho, focaremos no espaço não formal. Esses ambientes incluem os espaços naturais ou urbanos que podem possibilitar a prática educativa (JACOBUCCI, 2008). Os espaços não formais buscam motivar o interesse pela ciência e pela tecnologia, ser atrativos, engajadores e lúdicos (BARBOSA *et al.*, 2021). Destaca-se ainda a necessidade de aprofundamento do professor na temática da educação em espaços não formais e a ausência de materiais complementares, como guias ou livros que deem suporte para esse tipo de aula extraclasse, principalmente em ambientes não institucionalizados.

Quando a aula de Ciências, por exemplo, é desenvolvida em uma área natural, como é o caso de uma unidade de conservação, é comum encontrar um ambiente interdisciplinar, que permite o trabalho integrado de várias disciplinas e proporciona ao estudante a observação do todo. Geralmente, em ambientes como as unidades de conservação, encontram-se trilhas disponíveis

para serem exploradas, que, quando usadas de modo pedagógico, podem ser chamadas de trilhas educacionais ou interpretativas (RENDEIRO *et al.*, 2012).

Essas trilhas interpretativas vão além de um passeio e levam o estudante à interpretação, à compreensão da relação entre homem e natureza. Gohn (2014) ressalta, nesse sentido, que a educação não formal possibilitará ao professor ampliar essa visão e, principalmente, sensibilizar as pessoas para um processo reflexivo e uma mudança de comportamento que envolve ações ecológicas. Desse modo, uma trilha interpretativa se constitui como tal quando tem como objetivo desenvolver no visitante uma nova visão de campo, sendo o meio para alcançar a aprendizagem e não o fim do processo de aprendizado, e estimular o pensamento crítico (ROCHA *et al.*, 2016).

Em seu artigo, Pedrini (2019) realiza ainda uma revisão de trabalhos sobre trilhas interpretativas e observa que existem mais de 300 trabalhos que abordam o assunto no país. O autor mostra também que, dentre os estudos selecionados e analisados, 25% abordam o bioma Cerrado. Isso mostra a necessidade da criação de produtos que trabalhem a temática e deem suporte aos conhecimentos científicos, que podem ser apreendidos em uma trilha realizada nesse bioma.

Uma abordagem que pode ser aliada ao espaço não formal é o ensino por investigação. Trabalhar de forma investigativa coloca o estudante como protagonista, ou seja, ativo no processo de construção do conhecimento, permitindo que haja impulso do trabalho realizado nas trilhas interpretativas, sendo que os dois – a trilha (espaço não formal) e a investigação – caminham juntos. O ensino por investigação se configura como uma *abordagem didática*, podendo, portanto, estar

vinculado a qualquer recurso de ensino, desde que o processo de investigação seja colocado em prática e realizado pelos alunos a partir e por meio das orientações do professor (MACHADO e SASSERON, 2012).

A proposta do presente artigo é apresentar e discutir a criação de um produto educacional, para ser utilizado por professores como material complementar às aulas em ambientes não formais, como é o caso de unidades de conservação, de forma específica em trilhas interpretativas. O produto educacional é um livro informativo, chamado aqui de “Guia”, cuja temática ambiental é a biodiversidade do Cerrado. Nesse sentido, no decorrer do Guia, busca-se abordar alguns pontos vinculados à contextualização e à aplicação do ensino por investigação, como o apoio aos professores que precisam abordar o tema e complementar o livro didático. E é isso que este trabalho busca produzir: um Guia que pode ser utilizado na visita de uma unidade de conservação, o qual pode ser também acessado em PDF pelo celular. Outro objetivo do Guia é levar o sujeito a uma trilha interpretativa repleta de informação e conhecimento. Na Figura 1, são expostos alguns pontos e características identificadas no Guia.



Figura 1. Algumas etapas de desenvolvimento e componentes do guia de biodiversidade da FLONA de Silvânia.

DESENVOLVIMENTO

1. Materiais e Métodos

1.1 - Construção do Guia de biodiversidade da FLONA de Silvânia

Essa pesquisa consiste na produção de um Guia sobre a biodiversidade de uma Unidade de Conservação do Cerrado. O Guia, intitulado *Trilhando a Flona de Silvânia: Guia das trilhas interpretativas da Floresta Nacional de Silvânia*, contém informações científicas a partir de dados coletados por pesquisadores que participaram do Projeto Ecológico de Longa Duração (PELD) entre 2017-2019. O material, que pode ser utilizado de forma didática na escola, como complementação ao livro didático acerca do tema Cerrado, apresenta um texto criativo e objetivo com foco no engajamento dos alunos e na diversificação dos conteúdos apresentados, disponibilizando conhecimento científico para a população.

O seguinte roteiro foi seguido para a elaboração do Guia:

- 1 - busca de materiais que auxiliaram no melhor aproveitamento de visitas às unidades de conservação, como outros guias e livros. A busca foi realizada no site no Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO) e busca rápida no Google. Os termos buscados foram: FLONA, TRILHAS INTERPRETATIVAS OU VISITA GUIADA;
- 2 - seleção de dados científicos e informações importantes para compor o material. Esses dados foram fornecidos pelos pesquisadores que coletaram dados sobre biodiversidade durante a execução do PELD na FLONA de Silvânia;
- 3 - escolha de textos, imagens, propostas e atividades para envolver o público. Essa escolha

foi realizada pelas autoras a partir da visita à FLONA de Silvânia e consulta com outros pesquisadores do local;

- 4 - realização da melhor transposição do tema para os estudantes da educação básica a partir da divulgação científica das pesquisas científicas realizadas na Flona de Silvânia;
- 5 - ilustração e trabalho de forma criativa em todas as informações apresentadas;
- 6 - revisão linguística.

A fim de buscar fontes de inspiração para a produção do Guia e verificar a facilidade ou não da disponibilidade de materiais complementares utilizados em unidades de conservação, foi realizada uma busca na internet visando encontrar materiais de fácil acesso aos professores, como livros informativos relacionados a unidades de conservação ou a ambientes não formais de ensino.

A partir das informações disponíveis no PELD e fornecidas pelos pesquisadores que trabalharam na FLONA, foram selecionados dados científicos, textos e informações importantes para compor o produto. Quanto às imagens, foram priorizadas fotografias tiradas pelos pesquisadores e disponibilizadas por eles para a construção do presente material, bem como registros de visitas prévias ao local. Identificou-se, então, a necessidade de complementar tais imagens, o que ocorreu a partir de fontes científicas, como WikiAves e Amphibiaweb, e por fim, quando algum registro ainda não havia sido encontrado nas buscas anteriores, recorreu-se à busca no Google.

Com a sistematização dos resultados de todas essas buscas, foi possível realizar o processo de transposição para divulgação científica, de forma a otimizar o acesso da população aos dados de biodiversidade da FLONA de Silvânia, a partir de uma comunicação clara, objetiva e atraente, em linguagem simples e acessível.

A partir dos materiais selecionados e da experiência prévia dos autores, definiram-se alguns pontos de parada nas trilhas disponíveis no local, a fim de promover a interação do visitante com o ambiente que o cerca durante o percurso. Optou-se por trazer sugestões de atividades que tanto os visitantes quanto os estudantes e os professores possam utilizar em cada um desses pontos de parada, integrando à sua visita a possibilidade de aprendizado sobre o Cerrado. Nesse sentido, foram incluídos no material:

- atividades a serem desenvolvidas;
- pontos de interpretação;
- sugestões para visitantes;
- sugestões de apoio ao professor.

A partir disso, realizou-se um amplo processo para edição prévia do material. Para tal, foi utilizada uma ferramenta on-line para a criação de designs (CANVA) a partir da qual todos os textos e imagens foram distribuídos de forma atraente para o leitor, visando gerar uma experiência mais fluida ao visitante no momento em que realiza a visita às trilhas. O material foi enviado a dois pesquisadores para uma avaliação, sendo-lhes solicitadas sugestões e contribuições para melhoria do Guia. Uma vez atendidas às solicitações desses pesquisadores, assumiu-se que o material estava pronto. Realizou-se, então, a diagramação e a revisão linguística de todo o texto.

Este artigo apresenta metodologia descritiva, que descreve a produção de um material informativo e apresenta a proposta desenvolvida dentro do programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. São apresentados dados, o passo a passo na elaboração do Guia e como pode ser feita a aplicação do material na FLONA de Silvânia.

2. Resultados

A Floresta Nacional de Silvânia (FLONA de Silvânia), localizada no bioma Cerrado (figura 2), foi elevada à categoria de Floresta Nacional em 2001, o que trouxe consigo novas perspectivas

para a utilização da área, seja por meio da educação ambiental, pesquisa científica ou desenvolvimento de novas tecnologias, tornando-se o local do presente estudo.

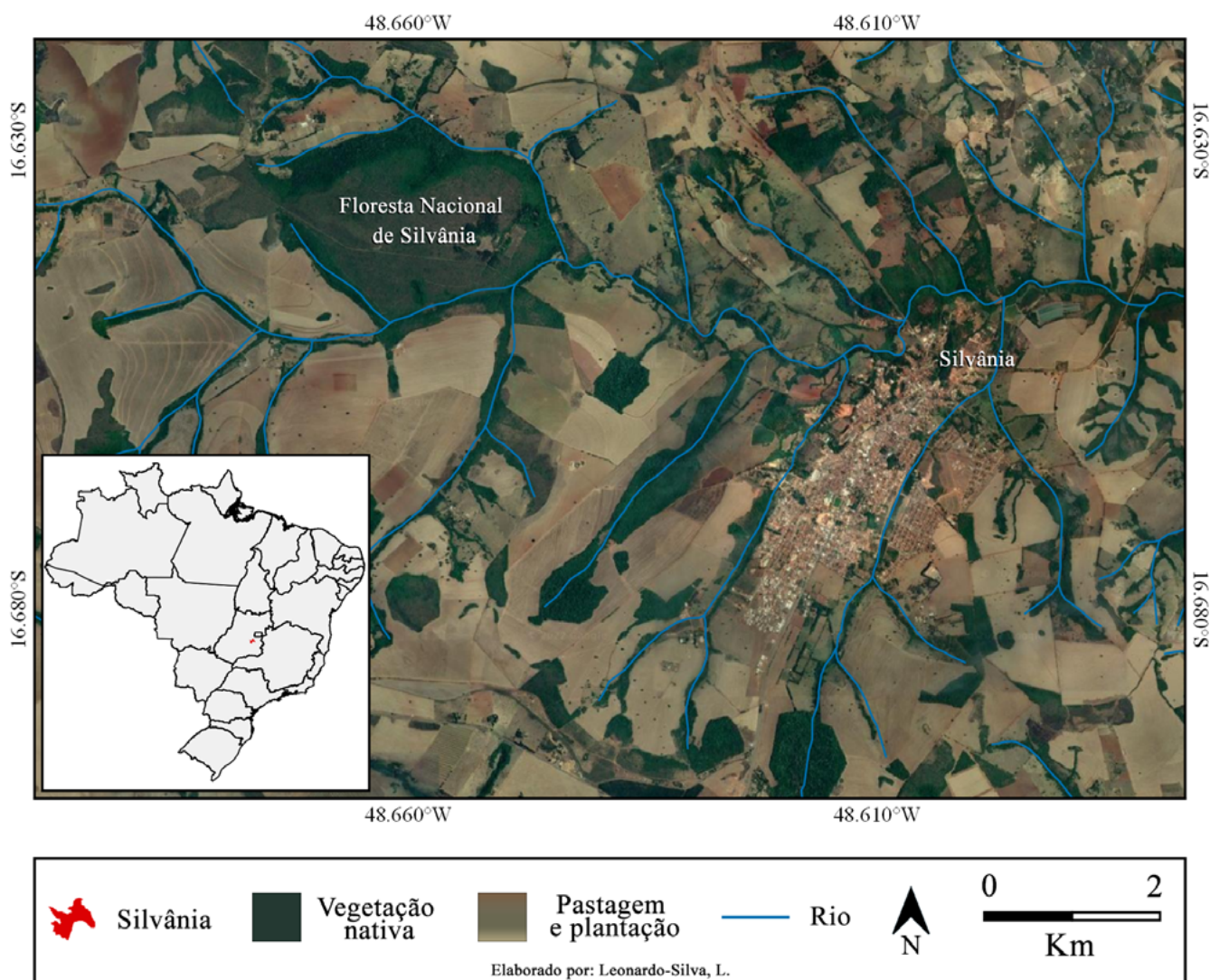


Figura 2. ALocalização da Floresta Nacional de Silvânia

Na Figura 3, pode-se ver como exemplo de layout a capa do Guia e uma das páginas internas, elaboradas de forma criativa e comunicativa para se aproximar do

público-alvo. Para tanto, foram destacadas as trilhas presentes para exploração e a distribuição da fauna e flora que podem ser encontradas em cada trilha.



Figura 3. Capa do guia e página com identificação de uma das trilhas disponíveis para utilização pelos visitantes.

Buscando favorecer o aprendizado e a educação científica de maneira agradável e utilizar os elementos locais, o Guia é composto por atividades interativas, a saber: caça-palavras, charadas, diário de bordo, concurso de fotografias, coleta de cupins e práticas de identificação, desenhos e playback de cantos de aves

e pererecas. A principal atividade do material é o desenvolvimento de trilhas interpretativas, já que sua utilização em espaço não formal estimula a integração homem-natureza, inclusive em relação ao reaproveitamento de materiais e às suas consequências para o meio ambiente (AMARAL et al., 2020).



Figura 4. Exemplos de atividades do Guia, usando as trilhas disponíveis na Flona de Silvânia.

O Guia é colorido, possui 75 páginas e posteriormente será publicado pela editora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) com apoio do ICMbio e Corumbá Concessões. Além do e-book em PDF, espera-se a impressão do material para ser utilizado na FLONA de Silvânia pelos visitantes. Assim, a primeira fase englobou a elaboração de um projeto, a captação dos recursos, a elaboração do texto e do projeto gráfico. Como segunda fase, espera-se a edição do material e a impressão do Guia.

O material traz as trilhas disponíveis na FLONA para serem realizadas de forma interpretativa, permitindo conhecer a biodiversidade presente. São elas: a) Trilha do Viveiro, onde se encontra um espaço destinado à produção de mudas de espécies nativas utilizadas em ações de educação ambiental e na recuperação de áreas degradadas no interior da FLONA de Silvânia, além de uma área de recreação, estruturada com banheiros, bancos e quiosque. Alguns pontos de parada até a chegada ao local foram estabelecidos, como: parada 1, Cupinzeiros, onde será estudada a importância dos cupinzeiros, o tipo de cupim presente no local e uma proposta de atividade de coleta; parada 2, Seriema, nome científico, importância, proposta de ouvir o canto; parada 3, fauna encontrada no viveiro, espécies presentes no local, importância ambiental e proposta de jogo de identificação e recreação no local; parada 4, chegada aos canteiros, conhecimento acerca das espécies produzidas como muda e sobre espécies nativas e exóticas.





A próxima trilha apresentada no material é a b) Trilha do Mirante, que leva até uma plataforma elevada, de onde se pode observar boa parte do entorno da FLONA de Silvânia, especialmente as áreas de Cerrado; com dois pontos de parada: parada 1, fauna encontrada na trilha do Mirante, com propos-

ta de atividade de observação de pegadas, critérios de ameaça a extinção dos animais presentes nesse local; parada 2, Mirante, observação das fitofisionomias do Cerrado e proposta de atividade de identificação dessas características; c) Trilha da Mata, que possui uma área de galeria de árvores e acesso à represa artificial. É um local cheio de vida e de diversidade aquática também. Encontram-se na parada 1, Fauna, animais, proposta de ouvir o canto das aves, diferenciação entre sapo, perereca e rã; parada 2 - Vida embaixo d'água, estudo sobre a vida aquática microscópica, propostas de atividade de produção de herbário, ouvir podcast e concurso de desenho.

3. Discussão

A partir da pesquisa realizada para a construção do presente Guia, foram encontrados apenas cinco materiais de divulgação científica que visam auxiliar no melhor aproveitamento de visitas a unidades de conservação (Tabela 1), os quais serviram de base para a busca de informações e formas de apresentar o tema em questão. Merece destaque a dificuldade encontrada para acessar materiais específicos sobre unidades de conservação, visto que, no site do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), não se encontram tais materiais, nem mesmo aqueles que foram patrocinados pela instituição, tais como o *Guia de campo do Parque Nacional da Tijuca* (2012) e o livro *Floresta Nacional de Silvânia: encanto, beleza e proteção* (2018). Cabe ressaltar ainda que alguns materiais encontrados não foram incluídos, pois não cumpriam o critério de elegibilidade, por exemplo, guias voltados exclusivamente para uma espécie, ou que apenas realizavam a descrição do bioma/unidade, sem focar em formas de aproximar essas informações ao público durante a visita.

Tabela 1. Material de divulgação científica para visitas em unidades de conservação, para fins de comparação com o material produzido no presente trabalho. Fonte: Elaborada pelas autoras, 2021.

Livro	Autores	Ano	Local	Bioma	Figuras	Fotografias	Atividades	Trilha interpretativa
 <p><i>Trilhando a Flona de Silvânia: Guia das trilhas interpretativas da Floresta Nacional de Silvânia</i> (MATERIAL PRODUZIDO NO PRESENTE TRABALHO)</p>	Hélida Ferreira Cunha e Maria Luísa Dias	2022	Floresta Nacional de Silvânia	Cerrado	SIM	SIM	SIM	SIM
 <p>Cartilha Serra da Canastra: educando para preservação</p>	Sônia Lúcia Modesto Zampieron - Coordenadora	Não divulgado	Serra da Canastra	Cerrado	SIM	NÃO	SIM	NÃO
 <p>A Biodiversidade no Parque das Neblinas</p>	Sibélia Zanon; organização	2018	Parque das Neblinas	Mata Atlântica	SIM	SIM	NÃO	NÃO
 <p>Guia de campo do Parque Nacional da Tijuca</p>	Andréa Espinola de Siqueira	2012	Parque Nacional da Tijuca	Mata Atlântica	SIM	SIM	SIM	SIM

	<p>Genebaldo Freire Dias, Gleice Maria de Assunção e Letícia Maria Antonioli.</p>	<p>Não divulgado</p>	<p>Corredor ecológico do Jalapão</p>	<p>Cerrado</p>	<p>NÃO</p>	<p>NÃO</p>	<p>NÃO</p>	<p>NÃO</p>
	<p>Flávia Pereira Lima -Organizadora</p>	<p>2018</p>	<p>Floresta Nacional de Silvânia</p>	<p>Cerrado</p>	<p>SIM</p>	<p>SIM</p>	<p>NÃO</p>	<p>NÃO</p>

O principal diferencial do material produzido no presente trabalho são as trilhas interpretativas, com sugestões de atividades para o professor, facilitando a utilização por esse e ainda estimulando a visita aos espaços não formais. Durante a leitura dos outros materiais informativos, foi observado o quanto esse Guia é inédito e poderá ser um companheiro do trilhado em uma visita à Flona de Silvânia, com a identificação da fauna, da flora e da fitofisionomia do local. Oportuniza ainda ao visitante escolher qual trilha realizar, ou ao professor qual temática focar durante a aula extraclasse a partir do Guia.

Por conseguinte, sem auxílio, a interpretação da visita à unidade de conservação pode se resumir em apenas um passeio. Materiais que auxiliem essa interpretação podem ser utilizados por professores, como material de complementação, e por visitantes. No caso dos professores, vale ressaltar seu papel como orientadores, ajudando os estudantes a serem ativos no processo de aprendizagem, o que os moti-

va e torna o processo uma aventura com progressos constantes (BACICH e MORAN, 2018).

Nesse sentido, além da FLONA de Silvânia, local explorado no presente material, outras unidades de conservação também produzem materiais de divulgação científica, trazendo informações, como lista de espécies e biodiversidade encontrada no local. O diferencial do Guia idealizado nesta pesquisa é a proposta de aproximação entre o visitante e o local, trazendo pontos de paradas para observação do ambiente e atividades pedagógicas que podem ser realizadas na íntegra por estudantes e por professores, ou servir como inspiração para a criação de um plano de aula em um ambiente não formal dentro de qualquer unidade de conservação.

Com isso, a utilização de trilhas por professores em suas aulas pode ajudar o estudante a aprender de forma dinâmica e prática. Em razão disso, é importante que o docente estimule os alunos a visitarem espaços não formais, tornando-se a principal ponte

entre o espaço formal e o não formal, a fim de fazer com que a aprendizagem se torne mais prazerosa e próxima da realidade do estudante. A literatura aponta que contextualizar os conteúdos e assuntos do cotidiano provoca maior interação com o meio onde se vive e uma formação ligada ao meio ambiente e a sua biodiversidade (SOUZA *et al.*, 2012). Nesse sentido, Coimbra e Cunha (2005) descrevem a experiência de realização de trilhas interpretativas em uma unidade de conservação de um parque municipal, enfatizando o quanto é positivo ter esse tipo de atividade em um local aberto para visitação, visto que aumenta as chances de as pessoas terem acesso a informa es ambientais do local. Os mesmos autores destacam ainda que levar mais pessoas para perto da natureza pode sensibilizá-las a a es conscientes frente a problemas ambientais, como queimadas, desmatamento, descarte do lixo, entre outros.

Sabe-se que a prática de trilhas interpretativas no Cerrado com estudantes gera mais significado aos cont dos do que se eles forem trabalhados simplesmente em um ambiente formal como a sala de aula (BORGES *et al.*, 2020). Até o presente momento, mesmo que haja na FLONA um livro de biodiversidade local, ele não possui o mesmo objetivo do material produzido com base no presente trabalho, o qual fornece informa es e orienta es de caráter científico durante todo o percurso das trilhas disponíveis no local.

Sobre o bioma Cerrado, foram encontrados nas buscas materiais com muitas informa es descritivas e listas de espécies, sendo que esses materiais podem ser complementares ao livro didático e também ao Guia concebido no presente trabalho, atuando como fonte de pesquisas e de dados científicos. Dentre todos os guias encontrados, o *Guia de campo do Parque Nacional da Tijuca*, do bioma da Mata Atlântica, foi o único que contemplava atividades e trilhas inter-

pretativas, mesmo sendo de outro bioma, servindo, assim, como fonte de inspira o para a produ o do Guia da FLONA de Silvânia.

Faz-se imprescindível salientar a dificuldade de ter acesso a esses materiais, já que eles não ficam dispostos no site das unidades de conserva o. Em uma pesquisa realizada no site do ICMBio (em novembro de 2021), com refinamento para FLONA, apenas os decretos de cria o, os mapas com os limites e as portarias dos conselho são disponibilizados. Mesmo considerando outras unidades de conserva o, são encontrados poucos materiais de educa o ou de divulga o científica que contenham trilhas guiadas, educacionais ou interpretativas e atividades a serem realizadas durante a visita o.

O Guia desenvolvido com base neste trabalho   uma proposta autoguiada para a realiza o de trilha. Segundo Pellin *et al.* (2010), esse tipo de material apresenta diversos pontos positivos, como atender vários visitantes ao mesmo tempo; disponibilizar informa o em outros locais, a qualquer hora e em todos os dias; respeitar o ritmo de cada visitante; e poder servir como material complementar para professores em escolas. Além da descri o apresentada no presente trabalho, o guia possui mais atividades e informa es que você poderá encontrar ao acessar o material que está disponível no link: https://www.canva.com/design/DAFFpEfxYNQ/yFc1VKTi-4brg-3JL_71xUQ/view?utm_content=DAFFpEfxYNQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink.

Devido ao período pand mico, durante o desenvolvimento desse material, a FLONA de Silvânia não se encontrava aberta para visita o. Além disso, o fechamento de escolas e as medidas sanitárias em vigor não permitiram a aplica o do Guia com a popula o, ou mesmo sua apresenta o presencial em sala de aula. Frente ao exposto, destaca-se a im-

portância, em futuros estudos, de sua aplicação e validação por professores, estudantes e visitantes da FLONA de Silvânia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de produzir um Guia, disponibilizado em PDF pelo celular, a ser utilizado na visita de uma unidade de conservação foi atingido. A partir da elaboração do Guia de biodiversidade da FLONA de Silvânia - GO, crianças, jovens e professores poderão utilizá-lo em uma visita guiada pelo local. Ao enfatizar as espécies que podem ser encontradas na região, por meio das atividades lúdicas, a comunidade local terá a oportunidade de conhecer melhor o patrimônio natural de Goiás, a fim de ajudar a conservá-lo. Outras Unidades de Conservação poderão usar esse material como modelo, adaptando os textos e as fotos, bem como utilizando os desenhos das espécies que existem na sua região, mantendo a ideia principal, o formato e as atividades.

Ao proporcionar a realização de atividades lúdicas envolvendo o patrimônio natural, favorece-se a

compreensão da região. Assim, a ideia de “conhecer para proteger” expressa o entendimento de que é possível obter benefícios a partir da conservação por meio do seu uso indireto, fomentando a apropriação das Unidades de Conservação da categoria FLONA pela população.

Por fim, observa-se que, para analisar a receptividade e a eficiência do Guia, seria necessário disponibilizá-lo na FLONA por um tempo maior. Vale enfatizar, também, que esse material pode não só ajudar o professor e a comunidade a terem acesso ao conhecimento científico, como também pode fomentar a conexão entre alguns conteúdos escolares e a realidade dos estudantes. Dessa maneira, abrem-se portas para a criação de uma cultura científica e interdisciplinar, motivando, indiretamente, os estudantes a desenvolverem uma consciência ecológica e a visitarem outros espaços como esse.

Referências bibliográficas

AMARAL, C. P.; COUTINHO, C.; CARVALHO, M. L. C. Trilha interpretativa: aliando atividade física aos conceitos biológicos numa proposta de Educação Ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 27-43. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/9567/7462>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora, 2018. 238p.

BARBOSA, M.A.P.; GARCIA JÚNIOR, P.J.; FREITAS, R.A. de. Contribuições da educação não-formal em espaços não-formais para a educação básica na percepção de professores. **REVES-Revista Relações Sociais**, v. 4, n. 1, p. 16001-16015, 2021.

BORGES, P. S.; PORTO, M. D.; SIMIÃO-FERREIRA, J. Ensino de ciências em ambientes não formais: estratégias para popularização da biodiversidade do cerrado. **Revista Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 14, n. 28, p. 85-97, ago./dez. 2020. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/1987/1152>. Acesso em: 13 mar. 2021.

COIMBRA, F. G.; CUNHA, A. M. O. A educação ambiental não formal em unidades de conservação: a experiência do Parque Municipal Vitório Siquierolli. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), 5., 2005, Bauru-SP. **Atas** [...]. Bauru: ABRAPEC, 2005. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/venpec/conteudo/artigos/1/pdf/p483.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

GOHN, M. da G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação - II^a Série**, Número 1, 2014, p. 35-50. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>. Acesso em: 25 jul. 2021.

JACOBUCCI, D. F.C. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista em extensão**, Uberlândia, v. 7, n. 1. 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390/10860>. Acesso em: 11 jan. 2021.

MACHADO, V. F.; SASSERON, L. H. As perguntas em aulas investigativas de ciências: a construção teórica de categorias. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 2, p. 29-44. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4229/2794>. Acesso em: 13 mar. 2021.

PEDRINI, A. Trilhas interpretativas no Brasil: uma proposta para o ensino básico. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 12, n. 2, p. 230-259, ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/38152/21823>. Acesso em: 13 mar. 2021.

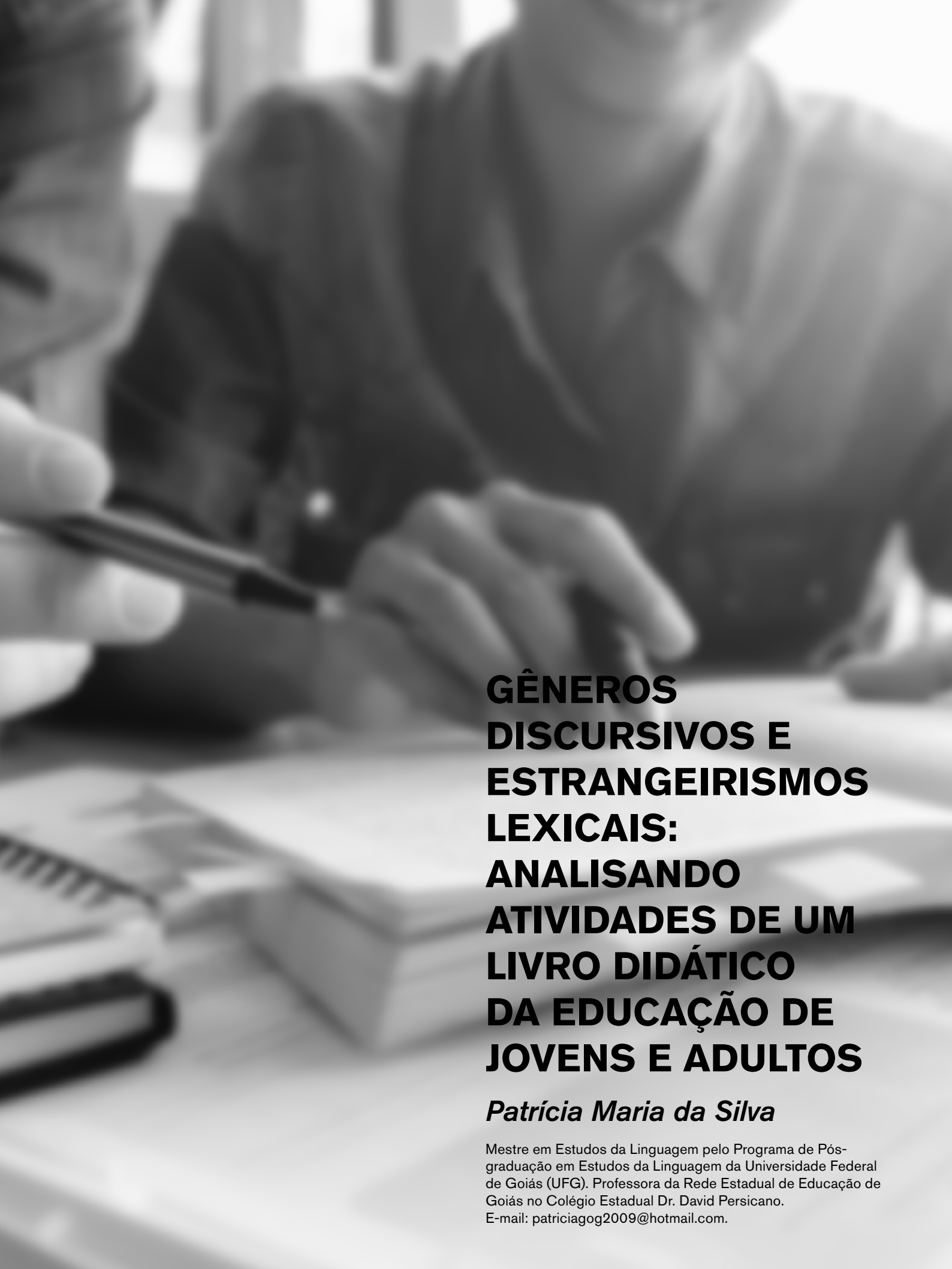
PELLIN, A.; SCHEFFLER, S. M.; FERNANDES, H. M. Planejamento e implantação de trilha interpretativa autoguiada na RPPN Fazenda da Barra (Bonito, Mato Grosso do Sul, Brasil). **Revista Nordestina de Ecoturismo**, v. 3, n. 1, p. 6-26, mai. 2010. Disponível em: <https://www.terrabrasil.org.br/ecotecadigital/images/abook/pdf/lsem2015/implantao.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

RENDEIRO, M. F. B.; SANTOS JÚNIOR, M. A.; TERÁN, A. F. O uso de trilhas para o ensino de ciências. In: Simpósio em educação em ciências na Amazônia, 2., Seminário de ensino de ciências na Amazônia, 7., 2012, Manaus. **Anais** [...]. Manaus, 2012. Disponível em: http://m.espacosnaoformais.com.br/_files/200000800-a2f3ba3ef6/2012_O%20uso%20de%20trilhas%20para%20o%20ensino%20de%20ciencias.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.

ROCHA, M.; HENRIQUE, R.L.; QUITÁ, C.; SILVEIRA, L.F.; VASCONCELLOS, V. Estudos sobre trilhas: uma análise de tendências em eventos de Ensino de Ciências e Educação Ambiental. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 18, n. 2, p. 517-530, mai./ago. 2016. Disponível em : <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/1848/1623>. Acesso em: 13 mar. 2021.

SOUZA, V. T. de; RAGGI, F.A.S.; FRANCELINO, A.S. dos S.; FIGUEIRÓ, R.; RODRIGUES, D.C.G. de A.; SOARES, R.A.R. Trilhas interpretativas como instrumento de educação ambiental. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 5, n. 2, p. 294-304, ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/download/21065/12539/77478>. Acesso em: 10 jan. 2022.

VASCONCELOS, J. M. O. **Avaliação da visitação pública e da eficiência de diferentes tipos de trilhas interpretativas no Parque Estadual Pico do Marumbi e Reserva Natural Salto Morato-PR**. 1998. Tese (Doutorado em Ciências Florestais) – Setor de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/25417/T%20-%20VASCONCELLOS%2c%20JANE%20MARIA%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 mar. 2021.



**GÊNEROS
DISCURSIVOS E
ESTRANGEIRISMOS
LEXICAIS:
ANALISANDO
ATIVIDADES DE UM
LIVRO DIDÁTICO
DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Patrícia Maria da Silva

Mestre em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da Rede Estadual de Educação de Goiás no Colégio Estadual Dr. David Persicano.
E-mail: patriciagog2009@hotmail.com.

Resumo

Os estrangeirismos constituem um meio de ampliação frequente e produtivo na língua. No contexto do Ensino de Língua Inglesa para a Educação de Jovens e Adultos, EJA, os estrangeirismos, principalmente os anglicismos, são estudados com a finalidade de constatar a presença marcante do inglês no português brasileiro. Partindo dessas considerações, a presente pesquisa tem como objetivo contribuir para o aprimoramento das atividades sobre estrangeirismos propostas em um livro didático da EJA, objetivando destacar a importância dos estudos do léxico como um componente da textualidade. Para isso, levantamos como os documentos oficiais para o ensino de Língua Inglesa do ensino médio da EJA abordam os estudos dos estrangeirismos. Após constatar que, nesses documentos, os estudos da gramática e do léxico devem estar centrados no texto, coletamos e analisamos os exercícios em que os estrangeirismos aparecem atrelados aos gêneros discursivos. Nossa análise incidiu sobre o livro didático: “Linguagens e culturas: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos” (ALMEIDA, 2013), atualmente usado nas aulas de língua inglesa. Então, refletimos sobre como as atividades exploram os estrangeirismos, buscando apoio nos pressupostos teóricos da neologia de empréstimos, voltando o olhar para o estudo do léxico na sala de aula. Dentre os estudiosos do assunto, destacamos: Alves (1994), Biderman (2001), Carvalho (2009), Ferraz (2006) e Contiero e Ferraz (2014).

Palavras - chave: Gêneros discursivos. Estrangeirismos lexicais. EJA. Livro didático.

Abstract

Foreignisms are a means of frequent and productive expansion in the language. In the context of English Language teaching for youth and adult education, EJA, foreignisms, especially anglicisms are studied in order to verify the marked presence of English in the Portuguese country. Based on these considerations, this research aims to contribute to the improvement of the activities on foreignness proposed in an EJA textbook, aiming to highlight the importance of lexicon studies as a component of textuality. To this end, we raise how the official documents for the English Language teaching of EJA high school approach the studies of foreignness. After verifying that, in these documents, the studies of grammar and lexicon should be centered on the text, we collect and analyze the exercises in which foreignness appears linked to discursive genres. Our analysis focused on the: “Languages and cultures: language and codes: high school: youth and adult education” (ALMEIDA, 2013), currently used in English language classes. So, we reflect on how the activities exploit the foreignness, seeking support in the theoretical assumptions of loan neology, looking at the study of the lexicon in the classroom. Among the scholars of the subject, we highlight: Alves (1994), Biderman (2001), Carvalho (2009), Ferraz (2006) and Contiero e Ferraz (2014).

Keywords: Discursive genres. Lexical foreignness. EJA. Textbook.

INTRODUÇÃO

O tema que apresentamos neste trabalho considera a importância do léxico de uma língua para entender a cultura e o modo de viver de um povo, já que cada comunidade constrói o seu acervo lexical de acordo com a sua história de vida, seus costumes, e, por isso, os conceitos de cultura e identidade estão em estreita relação nesse contexto.

Considerando que toda língua viva é dinâmica, mutável e evolui historicamente, sua característica mais marcante é a mudança, que de acordo com Ferraz (2006), se manifesta em todos os níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático), mas de forma mais evidente no nível lexical. Nas relações cotidianas, o léxico constitui uma forma de registrar a visão de mundo por meio de novas formações vocabulares que vão surgindo para nomear ideias, objetos e conceitos de acordo com a realidade histórica e cultural das pessoas.

Assim, em conformidade com os acontecimentos que afetam a humanidade, novas unidades linguísticas surgem para designar situações inéditas. Essas palavras, muitas vezes, são importadas de outros sistemas linguísticos, sendo nomeadas a princípio como “estrangeirismos”.

No atual cenário mundial, estamos nos deparando com uma grande entrada de estrangeirismos para informar a respeito da pandemia mundial da COVID-19. De acordo com os estudiosos da neologia de empréstimos, dentre eles Ferraz (2006) e Carvalho (2009), a entrada dos estrangeirismos na língua portuguesa brasileira acontece principalmente por meio da escrita, atualmente atestada nas linguagens técnicas, científica, jornalística e publicitária. Também é unânime, dentre os estudiosos desse assunto, que a maioria dessas palavras são de procedência da língua inglesa.

Desse modo, como professora de inglês na rede estadual de ensino do estado de Goiás, atuando no Ensino Fundamental II, Ensino Médio regular e nas 2ª e 3ª etapas da Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA há mais de 15 anos, trago comigo uma inquietação constante em relacionar os estudos da língua inglesa ao que está acontecendo no mundo, mostrando que uma língua viva está em constante movimento e acompanhando a história da humanidade.

Considerando todos esses fatores e tendo em vista que o currículo da EJA para o ensino de língua inglesa traz como eixo temático a compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos em língua inglesa, e, ainda, que no livro didático há um capítulo destinado ao estudo dos estrangeirismos, enxergamos a necessidade de analisar as atividades sobre estrangeirismos lexicais, vislumbrando possibilidades de melhoria. Então, nosso objeto de análise tem como corpus a obra: *Linguagens e culturas: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos* (ALMEIDA, 2013), atualmente usado nas aulas de língua inglesa (EJA) da referida etapa em análise.

Com base nisso e apoiando-se nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs (1998), e a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2018), elencamos nosso objetivo de investigar as atividades do livro proposto, visando entender como as atividades sobre os estrangeirismos por meio dos gêneros discursivos permitem o desenvolvimento da competência lexical como um componente da textualidade.

As discussões acerca dos gêneros discursivos não é um assunto recente. De acordo com Rojo (2015), elas têm estado conosco desde a Grécia Antiga, encontrando nas últimas décadas o caminho da sala de aula. O conceito de gêneros discursivos passou a

ser conhecido e divulgado no Brasil, principalmente pela leitura e reflexão dos gêneros discursivos de Bakhtin (1997), em que o autor deixa claro a heterogeneidade dos gêneros do discurso.

Bakhtin explica que a diversidade dos gêneros discursivos acontece porque a língua é um fenômeno mutável, que por meio da interação entre os indivíduos está em constante evolução e criação, considerando sempre a possibilidade de modificações. Levando em consideração a visão de Bakhtin (1997), percebe-se que as mudanças sociais e históricas pelas quais passamos no decorrer dos tempos modificam a língua que se adapta para acompanhar as diferentes esferas das atividades humanas.

Considerando esse contexto e visando contemplar nossos objetivos, além de nos basearmos nos documentos supracitados que regem a educação brasileira, nos apoiaremos teoricamente nos pressupostos da neologia de empréstimos, dando relevância aos estudos de Biderman (2001), Alves (1994), Ferraz (2006, 2007), Contiero e Ferraz (2014), Carvalho (2009), e nas abordagens de Antunes (2008, 2012), no que diz respeito ao estudo do léxico na sala de aula. Quando nos referirmos aos gêneros discursivos, nossa base teórica se apoiará em Bakhtin (1997), considerando sua abordagem para o ensino de línguas.

DESENVOLVIMENTO

1. A neologia de empréstimos

A palavra neologismo é um termo híbrido composto por um radical proveniente do latim NEO (nova) e LOGOS (palavra) do grego, significando, então, “palavra nova”. Biderman (2001) explica que o léxico de uma língua é um sistema aberto e sujeito a novas criações, que acontecem constantemente.

Sendo assim, Biderman (2001) distingue dois tipos de neologia: o neologismo conceptual e o neologismo formal. O neologismo conceptual se refere à ampliação de um campo semântico através de novas conotações. Para explicar melhor, a autora toma em particular o caso do termo “comunidade”, que foi recebendo novas conotações com o passar do tempo, passando a designar várias áreas do conhecimento. Ela cita, também, o exemplo das gírias, que são uma criação popular motivada por fatores diferentes.

Já o neologismo formal, nas palavras da autora, é caracterizado pela introdução de uma palavra nova no idioma, podendo ser um termo vernáculo ou um empréstimo estrangeiro. Constituem-se neologismos vernáculos: *antipoluinte, arenista, empresariado, desaceleração, feminismo, feminista, machismo, machista*. O neologismo pode apresentar-se também como uma lexia complexa: aparelho de ar condicionado, avião supersônico, balança comercial.

Além dos exemplos apresentados, Biderman (2001) destaca ainda o caso das expressões idiomáticas, como é o caso de “*estar biruta*” e “*não querer papo*.” De acordo com a autora, essas expressões podem ou não se incorporarem à linguagem da comunidade. Quando se refere às gírias, a autora explica que elas nascem da busca de maior expressividade, podendo ser motivadas por fatores diversos e usadas por diferentes grupos sociais.

O neologismo formal são os empréstimos estrangeiros e nessa categoria, Biderman (2001) explica que se incluem lexemas das mais variadas procedências: anglicismos, galicismos, latinismos, italianismos. No português brasileiro, os galicismos (termos de origem francesa) representam uma grande quantidade, mas são os anglicismos (termos de origem inglesa) que prevalecem sobre todos os outros. São exemplos de galicismos: *ateliê* (atelier), *bufê* (buffet), *ballet* (bal-

let). São exemplos de anglicismos: *coquetel* (cocktail), *estoque* (stock), *filme* (film).

Dessa forma, Biderman (2001) considera que os estrangeirismos passam por fases de adaptação: decalque, adaptação fonética e ortográfica e incorporação do vocabulário com a mesma grafia e fonética. Essas fases serão detalhadas na sessão sobre os estrangeirismos lexicais. Por ora, vale ressaltar que o neologismo, uma vez criado, pode ser usado, rejeitado ou adaptado e que o processo de dicionarização, ou seja, o aparecimento dessa palavra no dicionário, pode indicar a continuidade de seu uso. Contudo, o processo de dicionarização só ocorre quando o uso do vocabulário é aceito pela comunidade linguística.

A definição apresentada por Carvalho (2009) em relação à neologia de empréstimos assemelha-se à de Biderman (2001), no sentido de que ambas compreendem que toda língua viva tem seus mecanismos de ampliação do léxico, que resultam em dois processos: o primeiro equivale ao processo de criação dentro da própria língua e o segundo ao processo de adoção e adaptação de um termo de língua estrangeira.

Carvalho (2009, p. 35) explica que quando o falante utiliza a língua, ele pode perceber a presença de termos ultrapassados e as criações novas que são chamadas de neologismos. De acordo com a autora, os neologismos criados têm o objetivo de oferecer conceitos sobre o mundo e acompanhar a evolução humana. Entretanto, Carvalho (2009) distingue estrangeirismos de empréstimos, pois considera que a introdução de um termo em um idioma consta de quatro fases e o empréstimo corresponde à adaptação de qualquer tipo de estrangeirismo existente numa língua:

O empréstimo constitui-se na fase de instalação e adaptação do termo. O termo pode ser adotado, rejeitado ou substituído. Em português, a terminologia do futebol exemplifica esses casos. O jogo (*football*) existia na Inglaterra: as palavras estrangeiras foram introduzidas no Brasil com o esporte. A seguir algumas tornaram-se empréstimos adotados e adaptados: futebol, gol, pênalti. Outras, embora adotadas inicialmente, foram rejeitadas: goal keeper (goleiro), center forward (ponteiro), back (zagueiro) (CARVALHO, 2009, p. 57).

De acordo com a explicação de Carvalho (2009), a entrada de um termo estrangeiro em uma língua acontece pela necessidade de uso de um vocábulo de uma língua *A* que não existe em uma língua *B*, e o empréstimo pode ser adaptado ou rejeitado. No caso dos termos que permanecem escritos na sua forma vernácula, como é o caso das palavras *show* e *best seller*, serão sentidos como estranhos ao idioma, mas pela aceitação da comunidade linguística permanecem bem adaptados aos hábitos linguísticos do português.

Nessa conjuntura, Alves (1994) salienta que o processo de renovação lexical de uma língua não para, ocasionando a criação de algumas palavras e o desuso de outras. Ao processo de criação lexical, a autora dá o nome de “neologia”, e à nova palavra criada, “neologismo”. Segundo a autora, a neologia pode acontecer com palavras de uma mesma língua ou com palavras de outro sistema linguístico. Ela divide os neologismos em quatro tipos: neologismos fonológicos, neologismos sintáticos, neologismos semânticos e neologismos por empréstimos.

Dentro dessa divisão, Alves (1994, p. 11), explica que os *neologismos fonológicos* – referem-se a

¹Nas discussões acerca da neologia de empréstimos, seguiremos a definição de palavra de acordo com o apontamento teórico de Leffa (2000, p. 19) que concebe palavra como um feixe de possibilidades, oferecendo ao texto inúmeras opções de significado, embora impondo também suas normas e restrições de uso.

uma criação inédita, ou seja, criado sem base em nenhuma palavra já existente. Os exemplos mais comuns são as criações onomatopaicas, representadas pelos sons e ruídos produzidos por animais e objetos. Os *neologismos sintáticos* são formados pela combinação dos elementos já existentes na língua; os *neologismos semânticos*, também chamados de conceptuais, são neologismos criados sem que se opere nenhuma mudança formal em unidades léxicas já existentes e podem ocorrer por meio de processos estilísticos da metáfora, da metonímia e da sinédoque. Em “surfista ferroviário”, por exemplo, na palavra surfista aparece implícita uma criação semântica.

Por fim, Alves (1994, p.72) explica que *neologismo por empréstimo* são formações que possuem em sua estrutura palavras ou elementos morfológicos estrangeiros. O estrangeirismo, à primeira vista, é sentido como estranho, mas aos poucos passa a ser empregado na imprensa brasileira, buscando uma autenticidade local. A autora explica que há uma grande gama de estrangeirismos empregados em textos técnicos: esportes, economia, informática e ainda em textos publicitários e colunismo social.

Em se tratando da *neologia por empréstimos*, não se pode negar a influência de outros povos e culturas na criação de palavras novas. No caso da língua portuguesa, o francês foi uma língua que exerceu grande influência, visto que no momento de auge político e intelectual da França, muitas palavras francesas foram incorporadas ao português. Quanto à influência inglesa e norte-americana, verifica-se a presença de palavras inglesas que entraram no português acompanhando a Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra e permanecem devido à influência econômica e cultural dos Estados Unidos, bem como, as inovações científicas e tecnológicas que são permanentes na sociedade contemporânea.

Ferraz (2006) também ressalta que a neologia pode ocorrer com palavras de uma língua e com palavras de outro sistema linguístico. Ao definir o conceito de neologia, o autor explica que se trata de um processo linguístico que consiste em produzir formas e significados inéditos no léxico de uma língua. Ele explana, ainda, que o léxico de uma língua para incorporar unidades novas recorre a três mecanismos, sendo eles: a) a neologia formal – que consiste na criação de palavras a partir do próprio sistema linguístico; b) a neologia semântica – que consiste em atribuir novos sentidos a uma palavra já existente no sistema linguístico e c) a neologia de empréstimos – que consiste na importação e utilização de um termo de outro sistema linguístico, que pode ser adaptado ou rejeitado.

No que se refere à *neologia de empréstimos*, Ferraz (2006), elucida que:

tal palavra estrangeira, usada em outro sistema linguístico, é logo percebida como externa ao vernáculo dessa língua, caracterizando-se por um estrangeirismo. Enquanto está na fase de novidade, o elemento estrangeiro ainda não incorporou-se definitivamente ao léxico da língua receptora. Este estrangeirismo é então sentido como um neologismo no novo sistema linguístico. Tal neologismo poderá integrar-se ao conjunto lexical do idioma receptor, caracterizando-se por um empréstimo lexical (FERRAZ, 2006, p. 226).

Desse modo, palavras novas são formadas envolvendo formações originais do sistema linguístico de uma língua ou adotando empréstimos lexicais de outros sistemas. O autor encontra no dicionário de língua um instrumento de apoio teórico relevante e elucida que os critérios diacrônico e psicológico são importantes para determinar a inclusão de um item lexical como unidade neológica. Enquanto o critério

diacrônico se baseia na data de aparição da palavra no dicionário de uma língua, o critério psicológico se baseia no sentimento de novidade que um grupo demonstra ao usar determinadas palavras. A exemplo disso, Ferraz (2006, p. 224) esclarece que realizar um inquérito para verificar o nível de frequência de um conjunto de palavras pelos seus usuários não seria uma tarefa fácil.

Assim, diante do que Ferraz (2006) explica sobre o critério de comprovação do aparecimento de unidades lexicais numa seleção de dicionários de língua, compreende-se que as unidades não dicionarizadas são consideradas neologismos lexicográficos. O autor conclui que tanto o critério diacrônico quanto o psicológico são difíceis de serem aplicados. A dificuldade de aplicação do primeiro consiste na questão da atualização dos dicionários e, do segundo, por compreender uma diversidade muito grande de palavras sendo usadas por diferentes usuários da língua.

As definições apresentadas por Ferraz (2006), nos levam a refletir sobre a criação das palavras e o caminho que elas percorrem até serem dicionarizadas e as razões pelas quais outras tantas não conseguem esse feito. Desse modo, podemos ter noção da importância da lexicografia, ciência da elaboração de dicionários e do lexicógrafo, aquele que deve fazer um trabalho de reflexão constante sobre os usos linguísticos efetivos, mas sem incentivar ninguém a qualquer desqualificação.

Com base nessas explicações, entendemos que a *neologia de empréstimos* está diretamente relacionada à importação de palavras que entram na língua para atender às necessidades de seus falantes, seja na área da ciência, da tecnologia, informática ou outras. De modo que, como salienta Carvalho (2009) a criação de um termo semelhante na nossa língua demandaria tempo e elaboração, o que não se aplica à urgência de uso dessas palavras.

Percebemos essas ocorrências na linguagem escrita atestada nos textos científicos, publicitários e na imprensa escrita, como exemplo disso, temos as palavras usadas no cenário atual para referir-se à pandemia do coronavírus. As principais manchetes e noticiários do Brasil e do mundo estão usando palavras como *drive thru*, *lockdown*, *home office*, *delivery*, *fake news*, *home school*, *live*, para expressar uma realidade que é de todos e em esfera mundial.

Podemos perceber também que, quando se importa um termo, a cultura do país ao qual esses termos têm origem está arraigada, sendo impossível desvincular língua e cultura. Ademais, a presença de empréstimos lexicais em uma língua não é privilégio do presente, eles fazem parte da história evolutiva das línguas e devem ser investigados quando se estuda uma língua, sendo ela materna ou estrangeira.

2. O trabalho com estrangeirismos em sala de aula

Pensando nas inúmeras vertentes possíveis para o trabalho com estrangeirismos em sala de aula, começamos realçando a abundância de palavras inglesas presentes no vocabulário português do Brasil que, acabam sendo associadas ao processo conhecido por colonização cultural. Destacamos nesse cenário a influência política, tecnológica e científica norte-americana nos comportamentos e falares dos brasileiros. Essa presença abundante dos anglicismos na nossa língua gera polêmicas a respeito do uso indiscriminado deles no cotidiano.

Com base no constante uso dos estrangeirismos na língua portuguesa, especialmente dos anglicismos, em setembro de 1999 houve uma proposta de Lei que tramitava na Câmara dos Deputados, de autoria do deputado federal Aldo Rebelo, que declarava lesivo ao patrimônio cultural brasileiro “todo

e qualquer uso de palavra ou expressão em língua estrangeira” (art. 4, Lei nº 1676/99). Apesar desta proposta muitos linguistas se manifestaram argumentando a incoerência contida em tal projeto, enfatizando que as línguas evoluem e como ocorre o processo histórico de formação de palavras novas.

De acordo com Garcez e Ziles (2001), estrangeirismos no caso do português brasileiro, seriam o uso de palavras e expressões estrangeiras na língua, o que se trata de um fenômeno constante no contato entre comunidades linguísticas. Eles explicam que a noção de estrangeirismo “confere ao empréstimo uma suspeita de identidade alienígena, carregada de valores simbólicos relacionados aos falantes da língua que origina o empréstimo” (GARCEZ e ZILLES, 2001, p. 15).

Levando em consideração esse contexto e tendo consciência de que o intercâmbio tecnológico e cultural entre os povos é inevitável e que a língua inglesa – dada a hegemonia dos EUA na sociedade contemporânea – assumiu um papel de grande importância para a inserção de uma pessoa dentro desse mundo globalizado, é que incluímos o contexto do estudo dos estrangeirismos. O pressuposto é de que tais estudos constituem um meio de levar o aluno a ter contato com outros povos e buscar novos conhecimentos, ampliando assim seu acervo lexical e sua capacidade comunicativa, leitora e escrita para compreender as novidades do mundo moderno.

Dentro desse contexto, o estudo dos estrangeirismos aparece no currículo bimestralizado do 1º ano da 3ª etapa da EJA enfatizando dentre outros propósitos: compreender o seu uso, identificar o significado de palavras desconhecidas inseridas no contexto da língua materna, analisar e refletir sobre o uso e funcionamento da língua em textos e contextos diversos, tendo em vista o aprimoramento do aluno como leitor, ouvinte, falante e escritor.

Esta última expectativa de aprendizagem mencionada, nos instiga a pensar nas possibilidades de trabalho, levando em conta os contextos diversos de ocorrência dos estrangeirismos. Considerando situações concretas de aprendizagem, esses contextos podem estar relacionados com a diversidade de textos autênticos que circulam em nosso meio e que estejam próximos da realidade de vida dos alunos.

Tendo consciência da presença considerável dos anglicismos na língua portuguesa, não se pode deixar de explorar em sala de aula o significado destes, sendo estas uma oportunidade de mostrar o significado da palavra no seu contexto original. Já a respeito da presença dos anglicismos nas linguagens técnicas, Schmitz (2001, p. 99) também se posiciona alegando que “seria de grande utilidade, sem dúvida identificar os estrangeirismos e sua frequência nos textos técnicos”.

Seja em diferentes tipos de textos, compreender e identificar o significado das palavras condiciona também o desenvolvimento da competência lexical no âmbito textual. Conforme explicitado por Antunes (2012), ao trabalhar o léxico o professor deve explorar aspectos de coesão e coerência textuais.

Nesse contexto, não se pode esquecer que o léxico está sempre relacionado com aspectos culturais, pois compreender uma palavra significa entender a sua relação com a cultura de um povo. Na perspectiva de estudo dos estrangeirismos é de grande relevância entender que o significado da palavra está relacionado a uma cultura, que não conhecemos, daí a importância do uso do dicionário bilíngue ou monolíngue como apoio para a compreensão geral do texto. Para Ferraz (2006, p. 223), “o dicionário é tradicionalmente considerado um representante fiel da norma lexical e dos recortes socioculturais expressos no léxico”.

Diante disso, consideramos que o dicionário deve ser consultado quando o aluno tiver dúvidas sobre o significado de uma palavra no contexto, pois conforme as definições de Leffa (2000) as palavras não são vazias de significado e dentro de um texto o entendimento de uma palavra faz muita diferença, principalmente quando o significado desta implica conhecer aspectos culturais de outros povos.

É válido ressaltar que no âmbito do estudo dos estrangeirismos, tendo em vista o aprimoramento da competência lexical do aluno, Carvalho (2009, p. 76) explica que “a terminologia estrangeira chega ao falante comum a princípio pela língua escrita, passando à língua oral”. E também lembra que “o termo é assimilado a princípio como estrangeirismo, elemento da fala, e a seguir alcança a dimensão de empréstimo, elemento da língua.” (CARVALHO, 2009, p. 76).

Na atualidade, isso pode ser trabalhado por meio de textos autênticos que informam a população a respeito do coronavírus. A presença dos anglicismos nesses textos atuais constitui um exemplo muito claro de que palavras como *lockdown*, *home office*, *fake news*, *home school*, *drive thru*, dentre outras, estão entrando na língua portuguesa como estrangeirismos por meio da língua escrita e, conforme explicou Carvalho (2009) se alcançarem a dimensão de empréstimos se constituirão como elemento da língua.

Além disso, Contiero e Ferraz (2014, p. 51) explicam que “os estrangeirismos lexicais, presentes não só nos domínios do discurso escrito, mas no oral, devem ser explorados na sala de aula, de modo a trazer questionamentos, formulação de hipóteses, pesquisas, leituras”.

Sendo assim, apresentaremos a seguir a metodologia adotada neste trabalho, levando em consideração as discussões dos autores abordados até aqui.

3. Metodologia

Os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste trabalho foram os seguintes: a princípio, fez-se uma pesquisa documental para entender a proposta de ensino do léxico em sala de aula. Constatou-se que de acordo com os documentos oficiais, tais como nos PCNs (1998) e na BNCC (BRASIL, 2018), os estudos do léxico devem estar centrados no texto. Então, verificou-se a frequência de ocorrência de estrangeirismos na linguagem escrita.

Dessa maneira, visando trabalhar os estudos do léxico estrangeirismos como um componente da textualidade, levantou-se as expectativas de aprendizagem para o ensino dos estrangeirismos presentes no currículo da EJA. Assim, constatou-se que as expectativas de aprendizagem estão apresentadas por um eixo condutor: a compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos.

Para cumprir essas expectativas de aprendizagem, o livro didático “Linguagens e culturas: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos” (ALMEIDA *et al.*, 2013), traz um capítulo destinado ao estudo dos estrangeirismos. Essas atividades são direcionadas para o 1º semestre da 3ª etapa (equivalente a 1ª série do ensino médio regular).

Com base nessas informações, identificamos que o livro didático em questão apresenta os exercícios sobre estrangeirismos subdivididos em quatro grupos. O primeiro grupo tem o objetivo de despertar o aluno para a presença dos estrangeirismos na língua portuguesa. O segundo intenciona verificar a origem das palavras presentes em nosso cotidiano, constatando-se assim o dinamismo da língua.

O terceiro grupo relaciona-se à pesquisa de vocabulário e tem a finalidade de mostrar a ocorrência dos estrangeirismos dentro do texto. Os gêneros discursivos trabalhados nessa sessão são: publicitários, literário e o que os autores chamam de gêneros didáticos. Há ainda

um quarto e último grupo em que se propõe um debate sobre o uso dos estrangeirismos, especialmente dos anglicismos e suas implicações ao longo dos tempos.

Constatadas e explicitadas as subdivisões a respeito do estudo dos estrangeirismos no referido capítulo do livro didático em questão, levou-se em consideração na escolha das atividades a serem analisadas, além da leitura dos documentos oficiais e do levantamento das expectativas de aprendizagem presentes no currículo da EJA, a realização de uma revisão de literatura detalhada sobre o que os autores consideraram importante a ser trabalhado em sala de aula sobre o estudo dos estrangeirismos na textualidade. Logo, a escolha das atividades foi feita considerando a ocorrência dos estrangeirismos nos gêneros discursivos encontrados no capítulo em questão.

Como alguns gêneros são citados apenas como propósito de leitura e observação da ocorrência dos estrangeirismos em circunstâncias aleatórias, optamos por analisar as atividades em que os estrangeirismos aparecem contextualizados no gênero literário. Nessa proposta há atividades de leitura e produção de texto, que consideramos apresentar aspectos relevantes em consonância com o nosso referencial teórico.

Assim, com base em todos esses apontamentos, a análise será feita com o intuito de identificar lacunas existentes nas atividades sobre os estrangeirismos como componente da textualidade.

A seguir, faremos a apresentação do livro didático, com foco para as atividades do capítulo sobre os estrangeirismos lexicais, empreendendo nossas análises conforme explicitado em nossos objetivos de pesquisa.

4. Apresentação do livro didático e do capítulo estrangeirismos

Começamos então, apresentando a coleção. Trata-se da última coleção de livros recebida nas escolas da rede pública de ensino para a EJA 3ª etapa do Ensino Médio é a Coleção Viver, Aprender, organizada em três áreas do conhecimento. Cada área está apresentada em um volume específico, multisseriado e interdisciplinar, abrangendo quatro componentes curriculares. O volume da área Linguagem e Códigos apresenta os conteúdos de Arte, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna (Língua Espanhola e Língua Inglesa).



Figura 1. Coleção Viver, Aprender (Fonte: Disponível em: <<https://grupoeditorialglobal.com.br/catalogos>>. Acesso em: 14 jul. de 2022)

O livro didático analisado faz parte da Coleção Viver, Aprender Linguagens e Códigos- Ensino Médio, volume único para a Educação de Jovens e Adultos, último PNLD 2014 a 2016, da Editora Global, dos seguintes autores: HADDAD, Clara; CABRAL, Isabel Cristina Martelli; TALLEI, Jorgelina; SILVA, Lílian Lisete Garcia

da; CASARIN, Márcia Lygia; SILVA, Márcia Regina; GUERRA, Maria Terezinha Teles; ALMEIDA, Neide Aparecida de; ROMANIW, Sueli Aparecida.

Após mencionar as especificidades da EJA, o Capítulo 1 que corresponde ao estudo dos estrangeirismos é apresentado da seguinte forma:

Capítulo 1

Estrangeirismos

Por que ensinar uma língua estrangeira? Por que a escolha de ensinar e aprender inglês? Certamente você, professor de língua estrangeira, especialmente a inglesa, já deve ter se questionado inúmeras vezes a respeito, como também seus alunos o farão.

O objetivo deste capítulo é provocar uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de um idioma distinto do materno e sobre a opção pela língua inglesa, inserindo o assunto em um contexto mais amplo. Nosso desejo é demonstrar que o idioma inglês não é um conhecimento inteiramente novo e inatingível para os alunos de ensino médio da EJA.

[...]

As atividades delineadas para este capítulo visam situar o aluno em relação ao novo aprendizado, considerando-se as controvérsias que permeiam o tema e a presença inegável dos estrangeirismos, principalmente os anglicismos, em nosso contexto cultural.w

Figura 2. Unidade 2: Línguas Estrangeiras no Brasil (Fonte: Comentário específico do capítulo 1, Linguagens e Códigos Ensino Médio, 2013).

A nosso ver, é importante que o livro didático traga atividades que mostrem aos alunos que eles estão em contato com a língua inglesa em muitos momentos da sua vida cotidiana, fazendo com que eles entendam a importância do estudo dessa disciplina.

Em consonância com as propostas contidas no currículo, a compreensão dos estrangeirismos inseridos em contextos de nossa língua materna deve ser um objetivo a ser atingido. De acordo com os autores, as atividades delineadas para esse capítulo visam a situar o aluno em relação ao novo aprendizado, considerando a presença inegável dos estrangeirismos, principalmente dos anglicismos em nosso contexto cultural.

Em Almeida *et al.* (2013), divide-se os estudos sobre estrangeirismos em quatro sessões. Dentro da sessão **Pesquisar III** estão as atividades selecionadas para a pesquisa de vocabulário de algumas áreas da vida cotidiana nas quais a presença de palavras de origem inglesa é bem significativa. Desse modo, Almeida *et al.* (2013) propõem a identificação e a compreensão de palavras estrangeiras inseridas em contextos da língua materna, estando presentes nos gêneros: publicitário, literário e no que a autora chama de textos didáticos. Almeida *et al.* (2013) sugerem o uso de dicionário bilíngue, caso seja necessário.

Tendo em vista que o ensino de línguas está pautado na compreensão e produção dos gêneros discursivos, conforme preconizam os PCNs (BRASIL, 1998), o currículo bimestralizado do estado de Goiás e mais recentemente os pressupostos da BNCC (BRASIL, 2018), analisaremos as atividades que abordam a sessão pesquisar III do livro didático, onde se encontram os exercícios selecionadas para o estudo de vocabulá-

rio presentes em textos. Faremos isso com o objetivo de perceber como o estudo dos estrangeirismos por meio dos gêneros discursivos permitem o desenvolvimento da competência lexical como um componente da textualidade. Com base nos aspectos apresentados, empreendemos a análise das atividades escolhidas, buscando identificar os aspectos positivos e negativos em relação às teorias adotadas para este estudo.

Áudio 2

1. Para começar, leia o texto de autoria de Ronaldo Cunha Lima:

Fui ao *freezer*, abri uma coca *diet*; e sai cantarolando um *jingle*, enquanto ligava meu *disc player* para ouvir uma música *new age*.

Precisava de um *relax*. Meu *check-up* indicava *stress*. Dei um *time* e fui ler um *best-seller* no *living* do meu *flat*. Desci ao *playground*; depois fui fazer o meu *cooper*. Na rua, vi novos *outdoors* e revi velhos amigos do *footing*. Um deles comunicou-me aquisição de uma nova *maison*, com quatro suítes e até convidou-me para o *open house*. Marcamos, inclusive, um *happy hour*. Tomaríamos um *drink*, um *scotch*, de preferência *on the rocks*. O *barman*, muito *chic*, parecia um *lord* inglês. Perguntou-me se eu conhecia o novo *point society* da cidade: *Times Square*, ali na Gilberto Salomão, que fica perto do *Gaf*, da *La Basque* e do *Baby Beef*, com serviço *a la carte* e *self-service*. [...] Voltei para casa, ou, aliás, para o *flat*, pensando no *day after*. O que fazer? Dei boa-noite ao meu *chofer* que, com muito *fair-play*, respondeu-me: *good night*.

LIMA, Ronaldo Cunha. Novo milênio: a língua portuguesa e os anglicismos. Disponível em: <<http://novomilenio.inf.br/dioma/19981112.htm>>. Acesso em: 14 dez. 2011.

Nesse texto, cuja base é a língua portuguesa, Cunha Lima inseriu palavras em inglês para descrever uma passagem da vida cotidiana de uma pessoa mais madura, de classe média alta, que mora em alguma cidade grande. Podemos observar algumas palavras e expressões que já não são habituais em nossos dias e outras que ainda permanecem, mesmo entre os jovens. Os nomes próprios referem-se a locais de moda frequentados na época: *Times Square*, *Gaf*, *La Basque* e *Baby Beef*. Certas palavras e expressões presentes no texto são estrangeirismos adotados em determinadas épocas: *jingle* (música de propaganda), *disc player* (tocador de disco), *cooper* (método de ginástica, especialmente corrida), *footing* (passeio a pé, com o objetivo de encontrar pessoas), *maison* (casa, em francês), *open house* (casa aberta – termo usado para sinalizar que todos os amigos serão bem-vindos em determinada reunião social realizada na casa de alguém, independentemente de convite formal), *scotch on the rocks* (uisque com gelo), *point society* (ponto de encontro da sociedade), *new age* (estilo musical que surgiu nos anos 1960).

Verifique se alguém de seu grupo se lembra de ter usado ou ouvido algumas dessas expressões.

2. Circule no texto as palavras estrangeiras que são usadas em sua forma original ainda hoje. Busque seus significados e discuta com seu grupo os contextos em que elas são usadas, exemplificando.
3. Elabore, com os membros de seu grupo, uma lista de palavras estrangeiras usadas ao seu redor. Então, individualmente, redija um texto em português, utilizando alguns dos estrangeirismos de sua lista. A escolha do tema é livre, use sua criatividade.
4. Leia os textos produzidos por seus colegas. Um recurso muito prático é utilizar o *chain reading* (em português, “leitura em cadeia”). Os estudantes organizam-se em um grande círculo e, após lerem cada produção, passam-na para o colega que está imediatamente à sua direita. Todos já terão lido as redações quando o texto pelo qual você iniciou sua leitura voltar às suas mãos.

Figura 3. Exercício sobre estrangeirismo (Fonte: Almeida et al. (2013)).

Para início de análise, é importante frisar que a escolha do gênero literário está relacionada às expectativas de aprendizagens presentes no currículo bimestralizado da EJA, que tem como eixo temático: a compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos em língua inglesa, dentre eles o gênero literário.

Nesse caso, a escolha do texto nos parece coerente com as propostas de estudo sobre estrangeirismos, considerando a presença marcante dos anglicismos na língua portuguesa brasileira. Será que a abordagem do gênero escolhido foi a mais efetiva? Discutiremos a seguir. Essa atividade parte da leitura e análise do texto a partir do uso de expressões que são reconhecidas como “antigas” ou “desusadas”. São elas: *jingle* (música de propaganda), *disc player* (tocador de disco), *cooper* (método de ginástica, especialmente corrida), *footing* (passeio a pé, com o objetivo de encontrar pessoas), *maison* (casa, em francês), *open house* (casa aberta – termo usado para sinalizar que todos serão bem vindos em determinada reunião social realizada na casa de alguém, independentemente de convite formal), *scotch on the rocks* (uísque com gelo), *point Society* (ponto de encontro da sociedade), *new age* (estilo musical que surgiu nos anos 1960). Essas expressões são pouco comuns na fala corrente, aparecem mais frequentemente na literatura como recurso de estilo. É importante que os alunos percebam isso no “texto literário” e façam essa correlação com as novas formações na linguagem cotidiana.

Ao propor a observação de expressões que não são mais usadas no nosso dia a dia, a orientação de socialização é um aspecto positivo, pois possibilita um melhor reconhecimento das palavras. A atividade leva em consideração a heterogeneidade etária e cultural do público da EJA.

Na atividade 2, ao destacar as palavras estrangeiras que são usadas em sua forma original ainda

hoje, os alunos são estimulados a perceber que alguns estrangeirismos se mantêm na sua forma de origem, conforme importados da língua receptora. Se essas palavras permanecem na língua há muito tempo, conforme mencionado na questão, elas provavelmente estarão registradas nos dicionários de língua portuguesa. São os casos das palavras: *happy hour*, *freezer*, *relax*, *check-up*, *self-service*, *flat* registradas nos dicionários Houaiss eletrônico 3 e Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa.

Por isso, acreditamos que antes dos alunos discutirem sobre o contexto dessas palavras, seria interessante verificarem o registro delas em pelo menos dois dicionários da língua portuguesa. Seria uma ótima oportunidade para explicar sobre a passagem de uma palavra de estrangeirismo a empréstimo e que isso leva um tempo considerável para acontecer. Alves (1994), explica que a língua vai acomodando o termo.

A atividade em questão propõe a busca dos significados das palavras e a discussão em grupo sobre o contexto em que elas são usadas. Compreende-se que a atividade procura mostrar que ideias, conceitos e técnicas são nomeados de acordo com a cultura proveniente. Conforme explica Alves (1994), não se pode adotar uma palavra desconsiderando o seu conceito. Nesse sentido, é importante destacar que o dicionário bilíngue representa um importante apoio teórico para o estudo dos estrangeirismos.

A atividade 3 propõe a elaboração de listas de palavras estrangeiras usadas ao redor. Acreditamos ser uma pesquisa que poderia ser realizada com tempo e depois apresentada em grupos destacando imagens e situações concretas em que esses estrangeirismos aparecem. Além disso, elaborar uma lista de estrangeirismos usados no cotidiano, implica destacar palavras de diversas procedências. Seria importante, destacar aquelas que são de procedência da língua

inglesa, enfatizando essa presença majoritária no português brasileiro.

A mesma atividade trabalha ainda o uso individual e social da língua. Ao solicitar a elaboração de listas em grupo, aborda o uso social da língua. Ao requisitar que os alunos redijam um texto individual usando os estrangeirismos, aborda o uso individual. Seria produtivo ter mencionado que os estrangeirismos compreendem o uso individual da língua, enquanto os empréstimos referem-se ao uso social.

No que se refere à produção de texto, tendo em vista que o currículo propõe a produção de diferentes gêneros discursivos, propor a elaboração de um texto utilizando estrangeirismos, cujo tema é livre nos parece muito inapropriado. É preciso levar em consideração vários aspectos na elaboração de um texto.

Bakhtin (1997) elucida que cada campo da atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados. Assim entendemos que as esferas sociais são muitas, o que faz com que sejam inúmeros os gêneros produzidos. Desse modo, como se pode solicitar a elaboração de um texto com tema livre, sem indicações contextuais. Ora, existem milhões de textos possíveis, escreva um texto implica inúmeras possibilidades.

Nesse sentido, é preciso levar em consideração aspectos importantes da construção do texto, tais como: a temática, o objetivo principal, a forma de composição específica do gênero, as convenções da escrita para o gênero e as demarcações das etapas de realização de construção de um texto. Antunes (2012), elucida que é preciso haver formulação clara e precisa na proposta de produção de texto, incluindo os seguintes questionamentos: a) escrever para quem; escrever para quê; escrever em que gênero de texto; escrever conforme o contexto em que o texto vai circular; escrever em que registro.

Considerando todos esses aspectos na produção do texto, a atividade 4 em que se propõe a leitura

em cadeia, com certeza, seria mais produtiva. Dessa maneira, a proposta de socialização das produções pode ser um aspecto positivo, relacionando o estudo dos gêneros discursivos ao estudo dos estrangeirismos, especialmente dos anglicismos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estrangeirismos representam um grande potencial a ser trabalhado em sala de aula, visto que são produtivos e recorrentes na língua portuguesa. No ensino aprendizagem de língua inglesa na EJA o estudo dos estrangeirismos por meio dos gêneros discursivos possibilita o estudo do léxico como um componente da textualidade e discussões acerca do funcionamento da língua e da polêmica que envolve o uso dos estrangeirismos na língua portuguesa brasileira.

Ao nos propormos a analisar as atividades sobre estrangeirismos presentes no livro didático da EJA, não podemos deixar de enfatizar o livro didático como um instrumento pedagógico importante disponível para o uso do professor. Também não podemos ignorar a carência de estrutura necessária para dinamizar as aulas, bem como laboratórios de informática com uma internet de qualidade, a disponibilidade de um *data show* para acessar diferentes conteúdos e realidades e até mesmo uma quantidade necessária de dicionários bilíngues, haja vista que a carência de material pedagógico na área de língua inglesa é ainda maior.

Não bastasse todas essas dificuldades, ainda há o problema da falta de professores habilitados para ministrarem aula de língua inglesa e a excessiva quantidade de aulas semanais. Levantadas essas especificidades, pudemos constatar que o livro didático em questão representa um apoio teórico importante e contribui muito para o andamento das aulas

de língua inglesa. O capítulo analisado sobre os estrangeirismos, enfatizando especialmente a presença marcante do inglês no português apresenta atividades que trabalham o estudo do léxico na sala de aula. E ainda que de forma tímida, procura mostrar aos alunos a ocorrência dos estrangeirismos nos gêneros discursivos que circulam em nosso cotidiano.

Ao analisarmos as atividades sobre estrangeirismos lexicais, enfatizamos a boa escolha do gênero literário para compor esse estudo, haja vista a importância de que os alunos tenham acesso a esse tipo de texto. Consideramos como positiva a abordagem do texto no que se refere à identificação dos estrangeirismos que caíram em desuso e o reconhecimento dos que foram incorporados tendo sua grafia adaptada à língua portuguesa, bem como daqueles que conservam sua forma original.

Percebemos no decorrer das atividades que os conceitos de estrangeirismo e empréstimo são trabalhados como sinônimos, o que pode gerar confusões, visto que a unidade linguística ao ser importada percorre um grande caminho até vir-se a consolidar como empréstimo. Nesse sentido, a verificação da ocorrência dessas unidades linguísticas em dicionários da língua portuguesa torna-se um critério mais objetivo a ser adotado.

Constatamos também a proposta de elaboração de listas de estrangeirismos presentes no cotidiano. A nosso ver, seria mais produtivo verificar a ocorrência desses estrangeirismos nos gêneros discursivos do cotidiano, relacionando assim outros gêneros ao gênero literário trabalhado. Consideramos positiva a maneira como as atividades propõem a socialização das respostas produzidas pelos alunos, pois essa ação enriquece o conhecimento sobre o assunto. Além disso, o uso de dicionários bilíngues é algo satisfatório, pois possibilita compreender o conceito da palavra e entender que língua e cultura são indissociáveis, visto que ao estudar a

língua de um povo, estamos adentrando em aspectos culturais que revelam a história, a tradição e o costume de vida construído ao longo de gerações.

Porém, dentre todos os aspectos analisados, o que mais nos chamou atenção foi a proposta de produção de texto. Depois da leitura e verificação dos estrangeirismos no texto literário, propõe-se aos alunos a escrita de um texto com tema livre. Acreditamos que é preciso aprimorar essas atividades no sentido de considerar que competência lexical está relacionada com a leitura e produção de texto. A escrita deve considerar todos os aspectos que abordam a produção de um texto, a começar pela escolha de um gênero.

Para trabalhar os estrangeirismos pensamos em atividades práticas e principalmente na escolha de um gênero que possa ser produzido pelos alunos, de forma a desenvolver a competência lexical como um componente da textualidade, contemplando a proposta de ampliação de estudo dos gêneros digitais em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2018). A princípio, consideramos importante ampliar o campo de visão dos alunos a respeito da presença dos estrangeirismos em nosso dia a dia, bem como a procedência desses termos e a compreensão da distinção entre estrangeirismos e empréstimos.

Através deste trabalho com os estrangeirismos, buscamos mostrar que as atividades práticas devem explorar a consciência do poder de intervir no léxico, pois a cada dia ele sofre alterações, bem como os gêneros discursivos que se renovam continuamente para atenderem às necessidades dos seus falantes. Assim, deve ficar claro que quem manda na língua é o uso. São os falantes que determinam esse uso e a língua sendo flexível está relacionada ao uso que os falantes fazem dela.

Desse modo, toda atividade de linguagem está inserida numa interação social, construímos e produzimos textos orais e escritos que devem ser busca-

dos nos inúmeros gêneros discursivos da vida cotidiana. No mundo moderno, as práticas sociais cada vez solicitam e propõem a escrita, haja vista que o constante uso da internet, principalmente no que se refere à divulgação de informações nas redes sociais exigem das pessoas um constante uso da escrita.

Então, entendemos que apresentamos uma possibilidade de trabalho com os estrangeirismos

lexicais em sala de aula que, dentre tantas outras pode ser analisada e adaptada conforme a realidade de cada unidade escolar. Inclusive, nesse início de ano letivo de 2021 eu estou aplicando essa proposta em sala de aula e a resposta por parte dos alunos tem sido muito positiva. Acreditamos que outros trabalhos nessa perspectiva podem continuar sendo realizados.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, N. A. et al. **Linguagens e culturas**: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos. 1 ed. São Paulo: Global, 2013.

ALVES, I. M. A integração dos neologismos por empréstimo ao léxico português. **Alfa**. São Paulo. vol 28 (supl.): 1 p. 19-126, 1994

ANTUNES, **Território das Palavras**: estudo do Léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

BAKHTIN, Ml. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997. BIDERMAN, M. T. C. **Teoria Linguística**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs). Ensino Médio. Parte II. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, N. **Empréstimos linguísticos na língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2009.

CONTIERO, E. FERRAZ, A. P. A neologia de empréstimos no LDP uma abordagem a partir dos atos discursivos. In SIMÕES, D.; OSÓRIO, P. **Léxico**: investigação e ensino. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014, p. 45-49.

FERRAZ, A. P. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, Maria Cândida T.C. de (org). **O léxico em estudo**. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2006.


FERRAZ, A. P. Neologismos na publicidade impressa: processos mais frequentes no português do Brasil. In ISQUERDO, A. N. ALVES, I. M. **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia, volume III – Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007.

GARCEZ, P. M; ZILLES, A. M. S. Estrangeirismos, desejos, ameaças. In: FARACO, C. A. (org.). **Estrangeirismos**: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001.

LEFFA, V. J. **As palavras e sua companhia**: o léxico na aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2000.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade e gêneros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHMITZ, J. R. S. O Projeto de Lei nº 1676/99 na imprensa de São Paulo. In: FARACO, C. A. (org.). **Estrangeirismos**: guerras em torno da língua. São Paulo: Parábola, 2001.



**POLÍTICAS
EDUCACIONAIS
E SUAS
IMPLICAÇÕES
NA GESTÃO
ESCOLAR**

Amanda Felix Oliveira

Mestre em Educação pela Faculdade de Inhumas – FACMAIS.
Professora de matemática no Colégio Estadual José Rodrigues
Naves em Goianira. E-mail: ammandafelix@hotmail.com

Resumo

A elaboração de políticas públicas sempre esteve atrelada aos ideais defendidos por um governo, num determinado período sócio-histórico. De tal modo, as políticas educacionais brasileiras refletem a clara influência do neoliberalismo na gestão e organização do sistema de educação. A própria LDB (9.394/1996) foi fortemente influenciada pelos ideais neoliberais difundidos a partir da década de 90. Os princípios neoliberais motivaram profundas reformas no âmbito socioeconômico e, seguindo tal lógica, a educação assumiu um status mercadológico, e o setor privado ganhou relevância. Isso impactou também no processo de gestão escolar que, devido à municipalização da educação, descentralizou o sistema de ensino brasileiro, sob a justificativa da maior autonomia na gestão do ensino. Diante disso, discute-se, neste artigo, as políticas educacionais implementadas no Brasil, cujo viés neoliberal é basilar, e as suas implicações na gestão escolar. Para isso, utiliza-se alguns postulados teóricos de Toschi (2008a, 2008b), Furtado (2005) e Gentili e Silva (1995), cuja intenção é fundamentar as discussões realizadas ao longo do trabalho. Por fim, constatou-se que a descentralização e flexibilização do sistema educacional brasileiro, orientando-se pelos princípios da gestão democrática, acabam modificando a conduta escolar, favorecendo a participação de todos os agentes escolares. Contudo, evidencia-se uma tentativa do Estado de relegar o papel de gerir a educação, transferindo tal função para a sociedade.

Palavras - chave: Políticas educacionais; gestão democrática; neoliberalismo; educação.

Abstract

The elaboration of public policies has always been linked to the ideals defended by a government, in a certain socio-historical period. In such a way, Brazilian educational policies reflect the clear influence of neoliberalism in the management and organization of the education system. The LDB itself (9,394/1996) was strongly influenced by neoliberal ideals spread from the 1990s onwards. The neoliberal principles motivated deep reforms in the socioeconomic sphere and, following this logic, education assumed a market status, and the private sector gained relevance. This also had an impact on the school management process which, due to the municipalization of education, decentralized the Brazilian education system, under the justification of greater autonomy in teaching management. Therefore, this article discusses the educational policies implemented in Brazil, whose neoliberal bias is fundamental, and their implications for school management. For this, some theoretical postulates of Toschi (2008a, 2008b), Furtado (2005) and Gentili and Silva (1995) are used, whose intention is to support the discussions carried out throughout the work. Finally, it was found that the decentralization and flexibility of the Brazilian educational system, guided by the principles of democratic management, end up modifying school conduct, favoring the participation of all school agents. However, an attempt by the State to relegate the role of managing education is evident, transferring this function to society.

Keywords: Educational policies; Democratic management; neoliberalism; education.

INTRODUÇÃO

A elaboração de políticas públicas voltadas para a educação brasileira deve partir do pressuposto na Constituição Federal de 1988, a qual considera o direito à educação como público, subjetivo e inalienável, inerente à pessoa humana. Assim sendo, as ações orgânicas tomadas no interior da escola, em especial, pela equipe gestora, devem estar alinhadas aos princípios democráticos e às políticas educacionais.

Sob tal ótica, cabe à gestão escolar adotar uma conduta democrática, que objetive a participação e inclusão de todos os indivíduos no processo de ensino-aprendizagem, bem como, a garantia e a efetividade do direito à educação. Isso requer uma gestão em que todos os agentes sociais e educacionais trabalhem em conjunto, desempenhando papéis e funções primordiais, visando melhorias no sistema educacional brasileiro.

Todavia, a gestão escolar não pode estar fragmentada (Visto que uma gestão escolar fragmentada é uma gestão que não desenvolve as ideias e proposta juntos aos docentes), ao contrário, deve estar integrada às demais instâncias educacionais – municipal, estadual e federal – em prol de uma educação pública de qualidade. A finalidade é permitir que todas as esferas da federação tenham autonomia suficiente para implementar um projeto educacional democrático, participativo, inclusivo e eficiente.

Ademais, as políticas públicas para a educação (Políticas educacionais são um tipo de instrumento governamental que têm o objetivo de fornecer subsídios para ampliação e universalização da educação num país, seja em nível federal, estadual ou municipal) ganharam força, principalmente, após a LDB 9.394/1996. Enquanto lei que estrutura e direciona a conduta do sistema de educação brasileiro, a LDB pauta-se pelos princípios democráticos e participati-

vos, permitindo que o processo de gestão da educação, em qualquer das esferas, esteja alinhado.

Logo, neste trabalho, discute-se as políticas educacionais brasileiras, com ênfase na LDB 9.394/96, e suas implicações na gestão escolar. De tal modo, aborda-se o contexto sócio-histórico que embasa a formulação de tais políticas, uma vez que estas manifestam o ideal de Estado, de governo e de sociedade da época. Ou seja, analisar políticas públicas de um dado período é compreender os princípios e as intenções que fundamentam as ações do poder público para sua gestão.

DESENVOLVIMENTO

1. Estado moderno e as políticas neoliberais

O Estado Moderno, enquanto princípio orgânico-social, tem como marco inaugural a Revolução Francesa, responsável pela ruptura com os ideais da sociedade feudal, marcado pela centralidade do poder nas mãos do Rei. Os revolucionários objetivavam fundar instituições democráticas e livres, inaugurando o Estado de Direito Moderno que, segundo Enterría (1984), rege-se pelo princípio da legalidade, ou seja, nenhum homem deve depender de outro, mas submeter-se às mesmas leis.

O liberalismo, como modelo econômico, emerge nesse período, tornando-se a base para formação da sociedade industrial capitalista. O pensamento liberal e o princípio democrático partem do mesmo fundamento: o indivíduo. Nessa perspectiva, o Estado seria um conjunto de indivíduos que atuam e constroem o mundo a partir das relações estabelecidas uns com os outros (BOBBIO, 2000). Assim, o pensamento liberal valoriza a individualidade dos sujeitos, em detrimento da coletividade. O Estado, então, deve se orientar na garantia das liberdades individuais dos cidadãos.

Pautando-se no liberalismo, a teoria neoliberal também considera o capitalismo a melhor forma de organizar e gerir a sociedade, assegurando a satisfação das necessidades individuais. Assim, os neoliberais pregam a não interferência do Estado na economia, favorecendo então a um mercado livre (autoregulável), em uma sociedade aberta, onde prevaleceria a livre competição.

Toschi (2008a) argumenta que, o ideal de sociedade capitalista estimula o fortalecimento da iniciativa privada com a competitividade, a eficiência e a qualidade de serviços e de produtos; a sociedade aberta e a educação para o desenvolvimento econômico em atendimento às demandas e às exigências do mercado; a formação das elites intelectuais; a seleção dos melhores, baseada em critérios naturais de aptidões e de capacidades.

O neoliberalismo visa reduzir a ação do Estado na área do bem-estar social: privatizando bens e serviços públicos, restringindo financiamentos, diminuindo gastos com a população, reduzindo programas e benefícios assistenciais. Toschi (2008a) argumenta que o paradigma neoliberal reordena a ação do Estado, limitando, quase sempre, seu raio de ação em termos de políticas públicas, como no caso da educação.

As políticas neoliberais para educação, segundo Gentili e Silva (1994), têm como finalidade despolitizar a educação, (onde se busca negar a luta de classe e implementar reformas neoliberais e retiradas sociais) dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas. Para isso, utiliza-se estratégias que vinculam a educação ao discurso da qualidade do ensino e ao mercado de trabalho.

Nesse prisma, o paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade explicita-se mais

concretamente no neoliberalismo de mercado, o qual concebe o mercado como o princípio fundador, unificador e autorregulador da nova ordem econômica e política mundial. Nessa acepção, Toschi (2008a) destaca que o neoliberalismo luta contra o estatismo, ou seja, contra o Estado máximo, contra o planejamento econômico, contra a regulamentação da economia e contra o chamado protecionismo. Assim, essa nova ordem postula a liberação total do mercado e a transferência de todas as áreas e serviços do Estado para a iniciativa privada.

No tocante à educação, Toschi (2008a) destaca que a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum. Desse modo, o papel do Estado é relegado a segundo plano, ao mesmo tempo em que se valorizam os métodos e o papel da iniciativa privada no desenvolvimento e no progresso individual e social.

Além do mais, Toschi (2008a) afirma que, se na década de 1950 foi utilizado o discurso da igualdade para expansão do ensino, em atendimento a determinada modernização econômica, agora se faz uso do discurso da eficiência e da qualidade para conter a expansão educacional pública e gratuita, sobretudo no ensino superior, tendo como fim outro projeto de modernização econômica.

Ademais, Toschi (2008a) enfatiza que, como se julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação, resolve-se transferi-la para a iniciativa privada, que, naturalmente, busca a eficiência e a qualidade (Os indicadores de qualidades devem mensurar a participação de toda a comunidade escolar, nas decisões por meio da participação nos conselhos, escolares e o constante acompanhamento escolar. Devem considerar também as parcerias lo-

cais e como estão sendo solucionados os conflitos que aparecem). Assim, igualdade de acesso ou universalização do ensino em todos os níveis e qualidade de ensino ou universalização da qualidade aparecem como antíteses.

A qualidade da educação passa a ser um privilégio e não mais um direito. De tal modo, Gentili e Silva (1994) argumenta que defender direitos, esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram, é um exercício de cinismo; e quando um direito é atributo do qual goza uma minoria, a palavra mais correta para designá-la é privilégio. Haja vista, no modelo neoliberal, que não é o Estado quem deve intervir na qualidade da educação, mas o mercado que se autorregula por meio da concorrência.

Gentili e Silva (1994) pontua ainda que, a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade e menos regulação, mas o controle e governo da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva.

Portanto, não é possível, segundo o paradigma neoliberal, ampliar os índices de escolarização e dar condições de permanência na escola e na universidade com o mesmo nível de qualidade e de eficiência, em razão da diversidade e das condições existentes no contexto atual. Seria preciso, então, hierarquizar e nivelar por cima, ou seja, pela excelência, tornando o sistema de ensino competitivo.

Nesse contexto, Toschi (2008a) ilustra que as universidades públicas se encontram ameaçadas e em permanente crise, uma vez que faltam recursos de toda ordem para garantir sua funcionalidade. A educação é a base do desenvolvimento sustentável de qualquer país. Ela é vital para romper com a história dependência científica, tecnológica e cultural de

nosso país e consolidar o projeto de nação democrática, autônoma, soberana e solidária. Sem educação não há desenvolvimento, e por isso, o processo de globalização colocou o nosso país e as nossas universidades em uma encruzilhada. De um lado, desregulamentação, burocracia e desorganização; de outro, um projeto que percebe a educação superior como um bem público a ser ofertado, gratuitamente, pelo estado, com qualidade, democracia e dignidade. Fatores (dos mais) diversos levam as universidades do país a uma indesejável crise, entre os quais a falta de financiamento e de autonomia, salários defasados, paralisações na luta por direitos e pela sobrevivência. O discurso neoliberal de mercado questiona até mesmo a relevância social delas, ao mesmo tempo em que vincula sua autonomia à questão do autofinanciamento e da privatização, como única forma de sair da crise e alcançar competitividade, racionalidade, qualidade e eficiência.

Por fim, Toschi (2008a) explicita que a atual configuração estrutural e educacional, no plano mundial, impõe novos desafios e um novo discurso ao setor educacional. A lógica do capitalismo concorrencial global e do paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade encaminha, de forma avassaladora, o novo modelo societário e as novas reformulações necessárias no setor educacional. Daí a necessidade de considerar a nova onda de forma histórico-crítica, a fim de apreender a direção política e as reais possibilidades de democratização da sociedade e da educação.

2. Políticas educacionais e a Gestão Democrática

As políticas educacionais compõem o grupo de políticas públicas sociais do país. Dessa forma, constituem um elemento de normatização do Estado,

guiado pela sociedade civil, que visa garantir o direito universal à educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do educando.

Nesse contexto, como a sociedade é dinâmica, a compreensão da função do Estado e das necessidades educacionais também muda ao longo dos anos. As políticas públicas de educação geralmente estão associadas aos momentos históricos de um país e do mundo e à interpretação de poder de cada época.

Ademais, Toschi (2008b) ressalta que compreender a educação pública no Brasil supõe conhecer como se deu, historicamente, o embate com as forças privatistas presentes em toda a história educacional brasileira, ora se apresentando com maior ou menor expressão, ora adquirindo características diferenciadas.

A partir da década de 1980, o panorama socioeconômico brasileiro indicava uma tendência neconservadora que acenava à minimização do Estado, o qual se afastava de seu papel de provedor dos serviços públicos, como saúde e educação. Aliás, as alterações da organização do trabalho, resultantes, em grande parte, dos avanços tecnológicos, solicitam da escola um trabalhador mais qualificado para as novas funções no processo de produção e de serviços (TOSCHI, 2008b).

Com o Estado ausentando-se das funções educacionais, o poder público acaba remetendo ao setor privado a função de formar para o trabalho, visto como o mais competente para essa tarefa. A descentralização, por sua vez, emerge como alternativa à redução dos gastos do Estado com a educação brasileira. Além de contribuir, segundo o modelo neoliberal, para a democracia e para a sociedade industrial, moderna e plenamente desenvolvida.

Haja vista, a modernização educativa e a qualidade do ensino, que nos anos 1990, assumira uma conotação nova, se relacionaram à proposta neocon-

servadora que incluía a qualidade da formação do trabalhador como exigência do mercado competitivo em época de globalização econômica. O novo discurso da modernização e da qualidade, de certa forma, impõe limites ao discurso da universalização, da ampliação quantitativa do ensino, pois traz ao debate, o tema da eficiência, excluindo os ineficientes, e adotando o critério da competência (TOSCHI, 2008b).

Nesse período, a área educacional brasileira passou por inúmeras reformas, todas alinhadas ao viés econômico neoliberal difundido por órgãos internacionais, como o Banco Mundial. Já no governo Collor (1990 -1992), o Brasil começou uma intensa política de reformas de cunho liberal: cortou gastos públicos, promoveu abertura comercial, buscou investimento de capital estrangeiro, renegociou a dívida externa e privatizou estatais. No entanto, tais reformas tornaram-se prejudiciais ao país, pois a dívida externa aumentou, mesmo com transferência de recursos para o exterior; houve intensificação na concentração de renda; e o percentual de brasileiros, abaixo da linha da pobreza, cresceu bastante (FURTADO, 2005).

Embora as medidas adotadas pelo governo brasileiro tenham sido catastróficas, aproximaram o Brasil do Banco Mundial. Aliás, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) acabou dando continuidade à implementação de tais reformas liberais, em sua maioria sugeridas pelo Banco Mundial: a reforma do sistema previdenciário; a revisão do sistema tributário; e a concentração dos recursos para a educação no ensino básico. Tais medidas estavam alinhadas à visão do Banco, que acreditava ser através destas que um país se torna economicamente competitivo (FURTADO, 2005).

No âmbito educacional, as reformas no sistema de ensino também coincidiram com as orientações pro-

vindas do Banco Mundial, uma vez que priorizavam o investimento no ensino fundamental, a implantação de políticas de descentralização, a flexibilização da gestão, o investimento em insumos educacionais (livro didáticos, por exemplo), ampliação dos dias letivos e ênfase no processo de avaliação (em larga escala) (FURTADO, 2005).

O Banco Mundial, percebe a educação como uma forma de compensar a situação de pobreza em que o país se encontrava ao passar pelos ajustes econômicos, ao interferir nos países periféricos difundidos ideais neoliberais, acaba determinando o rumo da educação, definindo como prioridade ao ensino fundamental. Para isso, mobilizam os discursos da falta de investimentos públicos, justificando o abandono pelo Estado dos demais níveis da educação. Como consequência, abre-se espaço para as privatizações, principalmente, no ensino superior (FURTADO, 2005).

Diante do exposto, a principal crítica às políticas neoliberais implementadas pelo Banco Mundial se deve, além do seu aspecto econômico, à não consideração das especificidades locais e à não participação dos envolvidos com a educação. Assim, Torres (1996, p. 139) pontua,

O modelo educativo que nos propõe o Banco Mundial é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem, porém, a essência da educação. Um modelo educativo, por fim, que tem pouco de educativo.

Outrossim, no que tange às políticas implantadas no sistema educacional brasileiro a partir da década

de 1990, destaca-se a descentralização da educação, ocorrida via municipalização do ensino público. Entretanto, com a municipalização, não necessariamente, houve a descentralização, já que neste modelo a tomada de decisão é compartilhada com as bases. Ocorreu uma desconcentração. Sob tal ótica, Casassus (1990) argumenta que a desconcentração reflete processos cujo objetivo é assegurar a eficiência do poder central, enquanto a descentralização é um processo que procura assegurar a eficiência do poder local.

O discurso da descentralização do sistema de ensino acabou, todavia, difundindo o ideal da flexibilização da gestão e pregando a maior participação da comunidade na escola, que passaria a ter maior autonomia. Tais posicionamentos neoliberais do Estado brasileiro estavam atrelados aos princípios neoliberais defendidos pelo Banco Mundial, e culminaram na elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996. No corpo do documento fica evidente a incorporação do princípio da gestão democrática do ensino público na forma da lei, bem como, a ênfase na maior participação da comunidade nas escolas (FURTADO, 2005).

Contudo, um fator merece destaque, tanto na questão da descentralização, quanto da participação da comunidade nos sistemas educacionais, é o fato de o governo estar tentando

se ausentar de suas funções e responsabilidades de gerir a educação, transferindo-as para a sociedade. Isso, segundo Silva Jr. (1996, p. 79), evidencia

A proposta de um “Estado mínimo”, exaustivamente enunciada, visando reduzir a 3ação desse Estado, como é sabido, aos “campos tradicionais” da educação, da saúde, da segurança pública e dos transportes. Mas também nesses campos não caberia ao Estado

“operar”, mas sim, sempre que possível, apenas “intermediar”. [...] a ação do Estado não deveria se orientar necessariamente em favor da manutenção e do aprimoramento das escolas públicas, mas preferencialmente, pela busca de soluções “inovadoras” que “flexibilizassem” as formas de apoio estatal às “criativas” propostas das entidades privadas.

Sendo assim, a promulgação da LDB 9.394/1996 influenciou na difusão dos princípios da Gestão Democrática, porém, não garantiu por si mesma a prática de tais princípios no interior das escolas. Torres (1998) ressalta que isso se deve à participação dos pais e da comunidade de maneira unilateral e restrita (na intervenção em assuntos técnicos, curriculares, centrada geralmente, nos aspectos financeiros. Logo, a retórica participativa não é acompanhada de canais e meios de informação e de capacitação para torná-la efetiva.

Apesar disso, a gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol das práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola. Esta consciência e esta participação, é preciso reconhecer, tem a virtualidade de transformar a escola numa escola de qualidade, e o mérito de implantar uma nova cultura no âmbito escolar como na cultura na escola: a politização, o debate, a liberdade de se organizar, em síntese, as condições essenciais para os sujeitos e os coletivos se organizarem pela efetividade do direito fundamental (acesso e permanência dos filhos das classes populares na escola pública) (BASTOS, 2001).

Portanto, para Toschi (2008b), a qualidade do ensino consiste em desenvolver o espírito de iniciativa, a autonomia para tomar decisões, a capacidade de resolver problemas com criatividade e com capacidade crítica. Por isso, um ensino de qualida-

de para todos constitui, mais do que nunca, dever do Estado em uma sociedade que se quer mais justa e democrática.

3. Políticas para Gestão Escolar Democrática

As políticas educacionais são elaboradas de modo a orientar o trabalho e as ações do sistema educacional brasileiro. Assim, convém distinguir gestão educacional, gestão escolar e gestão democrática. A gestão educacional se refere ao âmbito dos sistemas educacionais; a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino – as escolas, e, a democrática constitui-se num eixo transversal, podendo estar presente, ou não, em uma ou noutra esfera.

Os princípios basilares da gestão democrática estão fundamentados na Constituição Federal de 1998, e explicitados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, nº 9.394/1996). Segundo tal legislação educacional, a elaboração e a execução de uma proposta pedagógica é a primeira e principal das atribuições da escola, devendo sua gestão orientar-se para tal finalidade. É por meio da proposta pedagógica que todas as ações e projetos serão realizados, sendo assim, desenvolvidas no âmbito escolar.

Nesse sentido, estando, pois, a gestão escolar orientada pelos princípios da gestão democrática, cabe ainda, ampliar a participação de todos os membros da comunidade escolar. Desse modo, o artigo 12 da LDB pontua que, cabe à escola articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração entre esta e a sociedade e, ao mesmo tempo, informar aos pais e aos responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como, sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

Desse modo, é evidente que cabe ao gestor escolar promover o engajamento de todos os membros da comunidade escolar na elaboração da proposta pedagógica da unidade escolar. De tal forma, segundo Paro (2017), na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos.

Além disso, um dos meios mais viáveis de estimular a participação dos membros da comunidade escolar é a criação dos Conselhos Escolares, que, segundo Paraná (2014), atua como mecanismo de participação da comunidade na escola. A função do conselho escolar é orientar, promover o diálogo e decidir sobre questões relativas ao cotidiano e ao funcionamento da unidade educacional. Silva (2006, p. 102) também pontua que,

A democratização da gestão escolar, por sua vez, supõe a participação da comunidade em suas decisões, podendo ocorrer através de órgãos colegiados e instituições auxiliares de ensino. A participação da comunidade não deve ficar restrita apenas aos processos administrativos, mas ocorrer nos processos pedagógicos que supõem o envolvimento da comunidade nas questões relacionadas ao ensino.

Os ideais democráticos e a política da descentralização que permeiam a gestão democrática, segundo Prado (2012), também promoveram mudanças no entendimento da função do diretor, que passa a ser reconhecido como gestor escolar. Este seria o responsável por administrar as tensões que se envolvem em todas as áreas da escola, aproximar as questões burocrático-administrativas das pedagógicas e das pessoas, que delegar poderes e tarefas, enfim, aquele

que enxerga as especificidades da administração escolar para além da administração empresarial e que é “democrático”.

Com base no exposto, cabe ao gestor mediar as relações e propiciar um ambiente participativo onde cada membro da comunidade compreenda a sua importância enquanto parte da instituição. Assim, Honorato (2012) enfatiza que o papel do gestor escolar tem ido além da administração centralizadora e técnica, uma vez que requer deste uma visão de futuro e um projeto de conquista junto aos seus seguidores.

A propostas de uma gestão democrática, em nível escolar, com a criação de conselhos escolares e a construção de práticas curriculares deve ser baseadas na democratização do conhecimento e na inclusão da cultura popular. No âmbito de sistemas, os avanços se revelaram com a institucionalização das eleições de diretores e dos conselhos escolares. Esses vários passos foram dados com base na obtenção de uma garantia legal, representada pela inclusão do princípio da gestão democrática, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Isso requer a mobilização e a efetiva participação dos diferentes atores envolvidos no campo educacional, como os pais, os alunos, os professores, os coordenadores, diretores.

Todavia, trabalhar com os princípios da gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentam a construção de uma Proposta Educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que na atualidade é vivenciado. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas (BORDIGNON e GRACINDO, 2000).

Sendo assim, a gestão escolar que se deseja é muito mais do que um “dever a fazer”; pois ela é uma construção social na formação plena do ser huma-

no, do cidadão, do autônomo e do ético. O gestor escolar deve, então, articular, incentivar e mobilizar forças, junto à comunidade, em prol de uma educação de qualidade. Só assim o foco da gestão escolar transcenderá os muros austeros da unidade de ensino e estará vinculada ao seu entorno comunitário. Enfim, a efetiva gestão escolar democrática implica na criação de um ambiente participativo, independente da tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional da escola e do sistema de ensino brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O investimento em educação básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas, ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio-histórica e, portanto, inclusiva, é um grande desafio para o país, em especial para as políticas e gestão desse nível de ensino. Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, pela eficácia e pela efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população.

Assim, a busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingres-

so e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual.

Algumas políticas, programas e ações têm se desencadeado nos âmbitos federal, estadual e municipal, a fim de contribuir para a ampliação das oportunidades educacionais na educação básica, tarefa constitucionalmente de competência direta dos estados, Distrito Federal e municípios. A iniciativa da União, por meio da indução do financiamento de ações, dos programas e das políticas, nem sempre tem se realizado de modo orgânico, na medida em que se caracteriza pela superposição e pela ingerência direta nas escolas vinculadas aos sistemas de ensino, entre outros.

Nesse cenário, assiste-se a um discurso marcadamente voltado à descentralização do ensino, por meio do regime de colaboração entre os entes federados, e à proposição de políticas centralizadas no âmbito de programas e de ações do MEC, nem sempre articuladas e cuja adesão por estados e municípios se efetiva, historicamente, sem clara conexão com prioridades estabelecidas pelos respectivos sistemas de ensino.

Referências bibliográficas

BASTOS, J. B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: _____ (org.) Gestão Democrática. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BOBBIO, N. Liberalismo e Democracia. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 mai. 2021.

CASASSUS, Juan. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica. Caderno de Pesquisa, São Paulo, 1990.

ENTERRÍA, E. G. de. Revolución Francesa y Administración contemporánea. Madrid: Taurus Ediciones, 1984.

FURTADO, E. L. M. Políticas educacionais e gestão democrática na escola. (Dissertação: Mestrado). Universidade do Estado de São Paulo (UNESP): Marília, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96276/furtado_elm_me_mar.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 mai. 2021.

GENTILI, P. A.; SILVA, T. T. (orgs). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1994.

HONORATO, H. G. O gestor escolar e suas competências: a liderança em discussão. In: Congresso Ibero Americano, ANPAE, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. Gestão democrática. Curitiba: SEED, 2014. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/gestaodemocratica.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2021.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2017.

PRADO, E. *Estágio na Licenciatura em Pedagogia: gestão educacional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012.

SILVA JR., C. A. da. *A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação*. In: GUIRALDELLI JR., P. (org.) *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, N. R. G. *Participação da comunidade escolar como fator de influência na reeleição/não-reeleição dos diretores de escola*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Tese (Doutorado), Campinas, SP: 2006.

TORRES, R. M. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: TOMMASI, L.; WARDE, M., HADADD, S. (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

TORRES, Ártemis. *Compromisso com a gestão democrática precisa de fundamentos*. *Gestão em Rede*. Set. 1998.

TOSCHI, M. S. *Neoliberalismo: o mercado como princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade*. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008a. p. 84-106.

_____. *Elementos para uma análise crítico-compreensiva das políticas educacionais: aspectos sociopolíticos e históricos*. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 129-149.



REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA E A FORMAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Cintia Aparecida Mendes Silva¹

Liliane Barros de Almeida Cardoso²

Simone de Magalhães Vieira Barcelos³

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: cintiapro.red@gmail.com.

² Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEG/Inhumas.

³ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEG/Inhumas.

Resumo

Este ensaio tem por finalidade refletir sobre o trabalho intelectual na educação escolar. A pesquisa é de cunho teórico decorrente de revisão bibliográfica sobre o tema em questão. Busca-se, por meio da discussão histórico-filosofia clássica pensar as concepções: educação, conhecimento e saber. Discorre-se, ainda, sobre a educação ocidental contemporânea com vistas a compreender o exercício da leitura e da escrita na educação e na escola. Daí a pertinência e importância do presente estudo ao se dedicar a pôr em questão o trabalho intelectual, quer dizer, a leitura e a escrita como formas de pensar o mundo e a educação e como atividades que estão intrinsecamente ligadas à formação do homem em sentido amplo. Dentre os autores referência do presente estudo, estão: Coêlho (2008, 2009, 2011, 2012) e Chauí (2016, 1980). A fundamentação teórica assumida no percurso deste estudo permite asseverar que, apesar de estar em curso um projeto de educação para a instrumentalização, é possível materializar o trabalho intelectual na escola contemporânea, mas para que isso se confirme é necessário reconhecer a leitura e a escrita como atividades intelectuais constitutivas da formação do sujeito em sentido amplo. A escola contemporânea é uma realidade complexa e dinâmica que merece ser melhor investigada.

Palavras - chave: educação; leitura; escrita; formação humana

Abstract

This essay aims to reflect on intellectual work in school education. The research is of a theoretical nature, resulting from the literature review on the topic in question. Through the classical historical-philosophical discussion, it is sought to think the conceptions: education, knowledge and knowhow. Also, it discusses contemporary western education, in order to understand the reading and writing exercise in education and at school. Hence the pertinence and importance of the current study to dedicate questioning intellectual work, that is, reading and writing as ways of thinking about the world and education, and how activities that are intrinsically linked to the formation of a person in a broad sense. Among the reference authors of the present study are: Coêlho (2012, 2011, 2009, 2008), Chauí (1980, 2016) and others. The theoretical foundation assumed in the course of this study allows to assert that, despite an education project for instrumentalization is in progress, it is possible to materialize intellectual work in contemporary schools, but to confirm that, it is necessary to recognize reading and writing as intellectual activities constituting the formation of the subject in a broad sense. The contemporary school is a complex and dynamic reality that deserves to be better investigated.

Keywords: education; reading; writing; human formation

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se trata de uma breve revisão bibliográfica sobre as concepções de Educação e Formação desde a Grécia clássica à Modernidade. Um dos autores basilares foi o historiador Cambi (1999) que provocou a reflexão sobre a escola contemporânea, o conhecimento e a formação humana. Esse aporte teórico faz que inicie o texto com um breve histórico sobre Educação e formação, a fim de apontar de forma sucinta a trajetória da Educação no ocidente que foi preponderante para nossa formação. Pois os filósofos gregos através de investigação da natureza humana tinham a formação humana como objeto de suas reflexões. A filosofia surge como uma forma de ver e de pensar o mundo diferente do pensamento mítico.

No presente artigo pretendemos refletir, por meio de um olhar histórico-filosófico, sobre a constituição do conhecimento, destacando a relação no tocante ao saber e a formação humana, haja vista que escrever é uma forma de pensar o mundo. Assim sendo, levando em consideração a relação entre conhecimento, saber e sociedade, qual é a importância da escola em todo seu exercício do pensar, da leitura, da reflexão do trabalho escrito, da arte, da música, da literatura e da formação humana?

Na contemporaneidade, como assevera Coêlho (2012), a realidade educacional das escolas brasileiras tem sido orientada por um projeto de educação e formação centrado na instrumentalização. Esse tipo de educação instrumentalizada pouco contribui para a formação em sentido pleno, como pensavam os gregos antigos. Na contramão desse modelo em vigor, é necessária uma reflexão sobre a educação para a formação humana, uma educação clássica, como argumenta Marrou (1975). Assim, este artigo põe em questão a constituição do conhecimento e

do saber e, ao pensar essa constituição busca fazer a crítica sobre a fragmentação do conhecimento no contexto escolar na contemporaneidade. Busca-se pensar o trabalho intelectual possível na escola, quer dizer, busca-se pensar a formação humana por meio do trabalho intelectual. Desse modo, num primeiro momento é fundamental reconhecer o trabalho educativo como exercício intelectual, trabalho do pensamento.

Objetiva-se pensar o conhecimento e o saber na sociedade, numa visão histórico-filosófico desde a Grécia Clássica. A presente reflexão inicia-se com o retorno a trajetória da Educação da Grécia à Modernidade com vistas a constituição da educação e conhecimento, também, a questão do trabalho intelectual, o trabalho educativo, sobretudo o exercício intelectual da leitura e da escrita na formação humana. E, além disso, devemos pensar a educação como formação humana ou como instrumentalização?

DESENVOLVIMENTO

1. Uma trajetória da Educação da Grécia Antiga à Modernidade

Indubitavelmente, a Grécia Antiga foi um dos mais importantes berços da cultura do mundo ocidental. Muitos dos fundamentos de nosso conhecimento, de nossa racionalidade, da filosofia, da arte, da mitologia, referem-se a essa civilização, pois a filosofia na Antiguidade tem a formação do homem como centro nesse movimento para essa concepção. Além do mais, eles foram os alicerces do pensamento filosófico, político e do conhecimento científico que temos no ocidente.

A história da educação é, hoje, um repositório de muitas histórias, dialeticamente interligadas e interagen-

tes, reunidas pelo objeto complexo “educação”, embora colocado sob óticas diversas e diferenciadas na sua fenomenologia. Não só: também os métodos (as óticas, por assim dizer) têm características preliminarmente diferenciadas, de maneira a dar a cada âmbito de investigação a sua autonomia/especificidade, a reconhecê-la como um “território” da investigação histórica (CAMBI, 1999, p.29).

Para compreender a educação tal como a temos hoje, pautada em pressupostos teóricos gregos, é relevante conhecer a história da educação ocidental, a nossa história, pois como argumenta Cambi (1999), para entender o presente, faz-se necessário pensar e compreender o passado. O autor chama a atenção sobre a importância de reconhecer o passado como possibilidade de compreensão do presente e melhora do futuro. Essa reflexão sobre o passado implica, por exemplo pensar questões como pensar e agir no mundo, quer dizer, refere a escolhas possíveis num determinado contexto. O que está em questão é, sobretudo, a ação humana.

Considerando a convenção que os gregos foram os primeiros a fazer o uso intencional da filosofia como instrumento racional para pensar e interferir no mundo por meio do conhecimento, da reflexão e da argumentação, é relevante nos atermos na conceituação, ou seja, na ideia de *Paidéia* desenvolvida pelo gregos que quer dizer “formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais e também culturais e antropológicas [...] que atribui ao homem sobretudo uma identidade cultural e histórica” (CAMBI, 1999, p.82 - 87). Na *paideia*¹ grega o conhecimento era considerado como um todo, pois as explicações sobre o real, ainda que antagônicas, dis-

corriam; o ensino, sobretudo em Atenas a partir do Século V a.C., era diverso e fornecido em diferentes espaços e instituições da *polis* a partir das experiências diversas dos indivíduos e os diversos conhecimentos legitimados pela própria sociedade, como por exemplo na *Ágora*, que era como praça onde se debatiam questões relacionadas a *polis* e se caracterizava como um lugar essencialmente de exercício do pensamento e da fala, por meio da argumentação sobre questões relevantes. Essa “atividade educativa total e permanente, [...] faz da polis inteira uma comunidade pedagógica” (CAMBI, 1999, p. 79).

Entendemos que a história é fundamental para alcançar nosso presente, ou seja, é um exercício da memória para compreender o passado e ver possibilidades para o futuro (Cambi, 1999). Esse exercício da memória, não desfaz daquele passado histórico e, muitas vezes o privilegia para fixar melhor o presente.

[...] justamente para fixar melhor a alteridade das formas de vida ou para ler as raízes mais antigas (e profundas) do presente – e sobre este plano a atenção atual dos historiadores se fixa sobretudo na Idade Média ou na Antiguidade -, deve investigar em particular o passado do qual o presente é filho, do qual carrega o patrimônio genético e sobre o qual deve reconstruir a própria autonomia e a própria abertura para o possível e para a finalização. Como? Compreendendo minuciosamente aquele passado em cada uma de suas formas. Inclusive nas formas educativas que constituem talvez o *trait d'union* fundamental entre o passado e o presente: elas são o meio pelo qual o passado age no futuro através das sedimentações operadas sobre o presente (CAMBI, 1999. p.36-37)

¹Também seria apropriado se falar em *paidéias* gregas, já que o conceito foi dinâmico, se transformando com o passar do tempo e visto de formas distintas por diversos filósofos como: Sócrates, Platão, Isócrates, Aristóteles, dentre outros. Ver em: CAMBI, 1999, p.87–93.

Em boa medida a Antiguidade clássica se tornou uma referência para a Educação ocidental, isto se revela, por exemplo, na *família, a organização do Estado, a instituição-escola*, mitos educativos, ritos de passagem, modelos socioeducativos, ou seja, aspectos culturais que vão desde a *pólis* grega até a *res publica* romana.

[...] A Antiguidade produziu passagem, tanto em educação como em ética e até em gnoseologia [...] em torno dos processos educativos [...] A família é o primeiro regulador da identidade física, psicológica e cultural do indivíduo e age sobre ele por meio de uma fortíssima ação ideológica. Esse era também o papel da família na Antiguidade, na qual se caracterizava ora como família patriarcal, ampliada, coincidente com gens ou genos (estirpe), como a definiram os latinos e os gregos, ora como relação pais-filhos, mas sempre segundo um modelo autoritário que vê o pai quase como um deus ex machina da vida familiar (CAMBI, 1999, p. 38 e 80).

Na sociedade medieval a família continuou sendo uma instituição central nas diferentes esferas sociais e não se pode ignorar a força e alcance exercido pela Igreja naquele contexto. A situação da criança, por exemplo, é emblemática nesse período, pois era considerada um adulto em miniatura, como mostra Cambi (1999). A educação da criança era responsabilidade da família, era algo tratado no âmbito do privado. Foi lento o processo em que a sociedade passou a reconhecer a criança como um ser humano social com direitos e deveres. Algo muito distante do que ocorria na Idade Média, contexto em que a criança chegou a ser comparada com animais, sendo, portanto, desprovida de direitos. Como a mortalidade entre as crianças era muito alta, sobretudo por questões sanitárias, não havia vínculo afetivo entre adultos e crianças. No entanto, como mostra Cambi (1999) é preciso reconhecer que a mudança

no modo de ver a criança inicia no final da Idade Média e início Modernidade.

A passagem da Idade Média para a Modernidade não aconteceu livre de tensões, lutas e contradições. Uma das instituições que mais sofreu mudanças foi a família, principalmente no que diz respeito à educação e aos direitos. Um dos principais aspectos no que se refere a criança no contexto da modernidade foi a transferência da educação do âmbito privado para o público. A família continuou sendo um organismo nuclear na responsabilidade pela formação da criança, no entanto, essa educação passa a ser feita na instituição escolar. A família burguesa moderna vivência uma realidade muito diversa daquela experimentada pela sociedade medieval, quer dizer, a modernidade experimentou a institucionalização da criança e isso inaugura uma outra compreensão sobre esse tema.

Portanto, sobre o processo educativo muito foi se transformando desde a Cultura Grega na Idade Média até hoje. A educação na Grécia assinalou uma fase de maturação e de decantação da tradição ocidental: um momento de viravolta e de aquisição de características que permanecerão indelévels[...] (CAMBI, 1999, p.101).

A Modernidade trouxe muitas mudanças no cenário pedagógico e cultural em relação aos valores medievais. A sociedade existente naquela época visava moldar os comportamentos vigentes, visto que a Modernidade idealiza valores com mais liberdade, buscando autonomia diferentemente do ideal daquela civilização grega. Agora, há uma busca por processos civilizatórios, racionalização, institucionalização exercidas sobre os indivíduos/sujeitos. Portanto, neste contexto, o Estado cria instituições, entre elas as escolas. Aqui, neste momento, o Estado é mais centralizador e tem um controle maior sobre as instituições, inclui-se aqui instituições escolares.

O centro motor de todo este complexo projeto de pedagogização da sociedade, de reorganização e de controle, de produção de comportamentos integrados aos fins globais da vida social é o Estado: o Estado moderno, entendido como poder exercido por um centro, segundo um modelo de eficiência racional e produtiva, em aberto contraste com o exercício de outros poderes (eclesiástico, aristocrático) e com a sobrevivência da desordem dos marginalizados (pobres, criminosos etc.). O pêndulo desse centro é o rei, figura burocrática, mas ainda sacralizada, que exerce uma indiscutível hegemonia, funcional para o crescimento de um Estado absoluto e centralizado. (CAMBI, 1999, p. 201).

Ademais, a escola e a família são na Modernidade instituições importantes, quicá bases para a formação dos sujeitos, sendo elas encaminhadas, enquanto indivíduo, não apenas como desenvolvimento social do ser humano, mas sua formação enquanto ser no mundo desde sua infância, adolescência e a vida adulta. Visto que na Idade Média, tais instituições como família e escola eram bem distintas do que se tem na Modernidade

[...] a família era mais ampla e dispersa, composta de muitos núcleos, dirigida pelo pai (herdeiro do pater familias latino) e submetida à sua autoridade, organizada como uma microempresa, mais como um núcleo econômico do que como um centro de afetos e de investimento social sobre as jovens gerações; a escola era sobretudo religiosa, ligada aos mosteiros e às catedrais, não organicamente definida na sua estrutura, nas suas regras e na sua função, não articulada por ‘classes de idade’ e ligada a uma didática pouco específica e pouco consciente. Com o advento da Modernidade, família e escola sofrem uma profunda renovação. (CAMBI, 1999, p.204).

Cambi (1999) e Coêlho (2008, 2009, 2011, 2012) asseveram que a ideia de formação e educação desde os gregos diz respeito à formação do homem em sentido amplo. Assim, a *paideia*, termo que mostra a indissociabilidade entre formação e cultura, é intrínseca à formação humana, muito diferente do que se apresenta na escola contemporânea, contexto histórico em que a escola é marcada pela fragmentação e instrumentalização.

Desconhece a complexidade e as contradições desse mundo em que os homens _trabalho de formar e de se formar, de compreender a relação com a natureza e o outro, as dificuldades e possibilidades de superação da realidade existente _ buscam o saber, convivem com a sensibilidade, a imaginação, o pensamento, as ideias, os conceitos, os argumentos e as linguagens. Apesar das declarações em contrário e das boas intenções, predomina a ideologia² e as práticas que, em nome da mudança, nada mudam; em nome da autonomia, da cidadania e da democracia, mantêm a desigualdade, a injustiça, a negação de direitos. (COÊLHO, 2012, p.16)

Muitos de nós já lemos a *alegoria da caverna* de Platão que nos remete à questão do conhecimento e do saber, ou seja, como provocar o homem a buscar o mundo das ideias, sair da escuridão e se emancipar para a participação na sua formação e na vida coletiva, como construir e exercitar a autonomia. Esse movimento em busca do conhecimento e sua aquisição para este filósofo passava pelo método do discurso, ou seja, da dialética.

A discussão em torno da cidade ideal cede então lugar, na República, a duas apresentações sintéticas de como se desdobraria o conhecimento humano ao ascender até

²Ideologia não será objeto de estudo neste artigo

a contemplação do mundo das essências: o esquema da linha dividida e a alegoria da caverna. Uma linha dividida em dois segmentos (AB, BC), um representando o plano, sensível e outro o plano inteligível, serve a Sócrates (aí certamente apenas porta-voz de Platão) para tornar visualizável a ascese dialética. Esses dois segmentos apresentam subdivisões correspondentes a diferentes tipos de objetos sensíveis e inteligíveis e, conseqüentemente, a modalidades diversas de conhecimento: O processo de conhecimento representa a progressiva passagem das sombras e imagens turvas ao luminoso universo das ideias, atravessando etapas intermediárias. Cada fase encontra sua fundamentação e resolução na fase seguinte. O que não é visto claramente no plano sensível (e só pode ser objeto de conjectura) transforma-se em objeto de crença quando se tem condição de percepção nítida. Assim, o animal que na obscuridade “parece um gato” revela-se de fato um gato quando se acende a luz. Mas essa evidência sensível ainda pertence ao domínio da opinião: é uma crença (pístis), pois a certeza só pode advir de uma demonstração racional e, portanto, depois que se penetra na esfera do conhecimento inteligível. (PLATÃO, PENSADORES, 1991, p.27-28)

Sendo assim, a instituição educacional é um fator muito relevante para a formação do indivíduo em sua busca pelo conhecimento, pelo saber e do *vir a ser*³, deste modo, a família, também, é responsável nesse processo, pois ela é o núcleo deste indivíduo em formação. Além disso, sabemos que é no seio familiar que a criança e o adolescente iniciam essa busca do conhecimento e, este acompanhará seu crescimento pessoal que culminará para sua evolução intelectual, emancipação. Ademais, a constitui-

ção de novos conhecimentos, a ampliação do saber pelos sujeitos em formação dar-se-á no âmbito das instituições escolares e familiar.

2. O trabalho intelectual de leitura e escrita e a formação humana

Ao falar em Fundamentos da Educação logo pressupõe falar em ética⁴, filosofia e, também a prática pedagógica. A escola é um ambiente onde se encontra possibilidade de elevar o pensamento e, a formação humana em várias áreas do conhecimento, além de trazer diversificadas leituras e temas relevantes socialmente, há discussões no processo dialético, filosófico e histórico, visando reflexões acerca da possibilidade de estas induzir o indivíduo a emancipação, pois é através de muita leitura, escrita e estudo e muita dedicação que o ser humano apropriará e elevará o pensamento, quiçá a liberdade

[...]o homem é livre porque ele é um começo e, assim, foi criado depois que o universo passara a existir[...]. No nascimento de cada homem esse começo inicial é reafirmado, pois em cada caso vem no mundo já existente alguma coisa nova que continuará a existir depois da morte de cada indivíduo. (ARENDDT, 2008, p.467)

Quando se fala em liberdade, entende-se como o ser humano se constitui no mundo, ou seja, através da autonomia, ele vai buscando sentido em seu processo de apropriação do saber, embora, o saber não se deixa possuir e nem se dá por acabado. A formação que idealizamos desde a Grécia é pautada

³ Vir a ser: substantivo masculino [Filosofia] Processo de mudanças efetivas pelas quais todo ser passa. ... verbo intransitivo passar a ser; fazer existir; tornar-se ou transformar-se. Etimologia (origem da palavra *devenir*). Do latim *devenire*.

⁴ O aspecto axiológico ou a dimensão axiológica de determinado assunto implica a noção de escolha do ser humano pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais. A axiologia é a teoria filosófica responsável por investigar esses valores, concentrando-se particularmente nos valores morais.

num movimento capaz de levar o indivíduo/sujeito a vivenciar a liberdade, o pensamento com vistas a transformação interior, emancipatória. A escola, portanto, é um ambiente que se busca essa formação transformadora do ser humano, porém, nela, os autores sociais impõem normas de comportamentos e ações, sendo que essas normas sociais visam a constituição da moral.

Mas a incorporação dessas normas pressupõe uma espécie de adesão por parte das pessoas, individualmente, ou seja, é preciso que elas vivenciem, no plano de sua subjetividade, a força do valor que lhe é, então, imposto. Os usos, os costumes, as práticas, os comportamentos, as atitudes que carregam consigo essas características e que configuram o agir dos homens nas mais diferentes culturas e sociedades constituem a moral. (SEVERINO, 2001. p.5)

A nossa práxis na educação tem uma intencionalidade⁵ para a formação/construção humana, que muitas vezes difere do contexto histórico-social da coletividade. Há em nossa prática educacional uma ética que implica uma construção significativa do sujeito, ou seja, fundamentar em valores éticos.

[...] a intencionalidade de suas práticas também se faz pela sensibilidade valorativa da subjetividade. O agir humano implica, além de sua referência cognoscitiva, uma referência valorativa. Com efeito, a intencionalidade da prática histórica dos homens depende de um processo de significação simultaneamente epistêmico e axiológico. Daí a imprescindibilidade das referências

éticas do agir e da explicitação do relacionamento entre ética e educação. (SEVERINO, 2001, p.4).

A escola, como mostra Rios (2008), não tem apenas o papel de sociabilizar o saber, ou seja, apenas formar o aluno para a sociedade a qual está inserido, mas ela deve levar o educando a pensar essa sociedade, já que ensinar vai muito além de apresentar um conteúdo. É levar o sujeito/indivíduo a construir saberes, construir e reconstruir ideias.

[...] ensinamos e aprendemos, juntos. Vivenciamos experiências, juntos. Construimos, reconstruimos, destruimos, inventamos algo, juntos[...]. Ela vai além ao mostrar sobre o ensinar, “O ensino tem seu significado articulado ao da aprendizagem. Mas é importante, ao chamar atenção para a aprendizagem, que não se esqueça do ensino. Até porque, no gesto de ensinar, guardam-se enormes oportunidades de o professor aprender. (Rios, 2008, p. 78)

A autora reconhece que ensinar vai além do conteúdo, então, por que na atualidade nossas escolas insistem tanto em conteudismo? “criamos possibilidades de o educando desenvolver a capacidade de dominar as estruturas, que são usadas para construir o pensar, e de agir e sistematizar sua ação [...] A atitude do professor ensina. O gesto do professor fala” (RIOS, 2008. p. 83) Por isso, é fundamental que nós professores, possamos estabelecer relações de interação com esses sujeitos em construção. Mas, será que nosso trabalho está de fato criando tais condições para essa interação?

⁵ O princípio de intencionalidade é que a consciência é sempre ‘consciência de alguma coisa’, que ela só é consciência estando dirigida a um objeto (sentido de intento). Por sua vez, o objeto só pode ser definido em sua relação à consciência, ele é sempre objeto-para-um-sujeito.

A educação e a escola, embora sejam realidades distintas, são indissociáveis e, há discussões acerca do sentido de ambas, seja em relação a valores e princípios e ainda sobre seus fins. Impõe, portanto, falar da questão ética⁶, pois “a dimensão ética da existência e da educação tem sido preterida em proveito de sua dimensão política [...] entendida e assumida como doutrinação como se esta, construíse e pudesse explicar o ser humano e a educação” (COÊLHO e GUIMARÃES, 2012, p.333).

Sendo assim, o trabalho do professor como está sendo realizado na atualidade estará criando possibilidades para a formação em sentido amplo, que leve o ser humano a emancipação, liberdade e autonomia? Essa discussão envolve vários setores sociais, tanto no plano público como privado e, é relevante salientar que o trabalho intelectual para a formação humana está inserido no mundo da leitura, da escrita, do estudo, da ciência, da tecnologia, da filosofia, das letras e das artes. Trabalhar no sentido de favorecer que o ser humano o entenda e reflita sobre si mesmo e o mundo é responsabilidade primeira da escola e do professor. Nessa perspectiva, é fundamental lembrar que a busca e a prática do saber são intrínsecas à questão política da educação e da formação do homem e da humanidade.

3. Formação humana ou instrumentalização?

Pensar a escola, o conhecimento, a educação e a formação, também, a relação existente entre o conhecimento para formação humana ou para instrumentalização parece fundamental e indispensável para compreender a ideologia neoliberal que orienta esse

processo com vistas a fazer com que a escola se distancie daquilo que constitui sua natureza e fins, como afirma Coêlho (2011, 2012). Nesse contexto, percebe-se o quão a sociedade está em uma busca acelerada pelo progresso, não se atentando pelas graves mazelas sociais como miséria, fome, desigualdade, opressão, mirando esse progresso a qualquer preço.

Sabe-se que a Educação tem uma relação intrínseca com a escola e, ambas visam a formação humana, no entanto, o que se observa na escola hoje é, de modo geral, uma formação voltada para o empreendedorismo, para o utilitarismo, a instrumentalização e a profissionalização do sujeito, visando prepará-lo para o mercado de trabalho. Daí a relevância de pôr a educação e a escola no centro do debate, quer dizer, é necessário pensar a responsabilidade da escola e de como ela tem se distanciado daquilo que foi a educação clássica do sentido de *paideia*, a formação cívica e cultural do indivíduo para uma vida junto a sua polis. Uma educação que desenvolva o ser humano num movimento maior, ou seja, a plenitude de sua existência.

Sem se perder na esfera do empírico e do imediato, do que interessa apenas aos indivíduos e suas famílias, os gregos dos séculos V a IV a.C. sabiam que, sendo “por natureza” um ser político, constituído na efetiva participação da vida da polis, é próprio do homem, no sentido genérico do termo, viver coletividade, de forma civilizada. (COÊLHO, 2012, p.325).

Nos últimos anos, tem-se visto uma crescente mudança e discussões acerca da escolarização que cede as exigências de uma sociedade capitalista e pelas instituições ligadas ao Estado, tem promovido mudanças significativas naquele que era o seu papel transformador, formador que conferiria aspectos so-

⁶ Ética e sua conceituação não será objeto de estudo neste artigo.

bre aquisição do conhecimento através da formação do ser humano, ou seja, uma educação que buscasse elevar o homem em sua essência. Mas como se deu essa ruptura sobre essa escolarização? Podemos considerar que com o capitalismo vigente e as exigências mercadológicas desde meados do século XX, o Estado, em sintonia com orientações neoliberais têm promovido políticas públicas voltadas a educação, tendo como discurso a busca pela qualidade, embora, o que de fato visa é a instrumentalização do conhecimento e da formação.

Em nome do direito à educação de qualidade, de uma transformação na educação, da escola pública e de sua melhoria, cria projetos e programas de governo, chamados de “políticas”, que podem até deixar satisfeitos alguns professores, mas têm feito a alegria dos empresários que produzem e comercializam máquinas, artefatos tecnológicos e *softwares* voltados para a educação (COELHO, 2012, p. 324).

É sabido por muitos que a educação desde a Grécia Antiga priorizava a verdade, a liberdade, a democracia, a ética e a formação do ser humano. Os gregos viam o homem como um ser político partícipe em sua *pólis*, que é próprio dele viver em comunidade de forma civilizada. Somente na cidade, *pólis*⁷, como “comunidade de vida entre vários seres humanos diferentes” (WOLFF, 1999, p. 40) sendo assim, os gregos, procuravam fazer do homem um ser pleno, um ser em excelência, *areté*, ou seja, virtuoso⁸. Essa visão grega tem se perdido ao longo de nossa história, porém é possível que possamos pro-

vocar a nossa sensibilidade, o nosso pensamento na contemporaneidade para um futuro mais próximo do passado grego, ou seja, buscar uma formação em sentido amplo, a *areté*, virtuosa.

Como movimento civilizatório e de humanização de todos os homens, como *práxis*, a educação visa a elevar o gênero humano à excelência, *areté*, desenvolver o que nele há de melhor como possibilidade e disposição, realizar a plenitude de sua existência, especialmente no que se refere à vida coletiva e a tudo o que é humano. O que se busca na educação e na escola não é preservar a situação atual dos indivíduos, da sociedade e da humanidade, mas a ideia mesma, o projeto de uma sociedade e de uma humanidade melhor, fundadas na liberdade, na igualdade, na justiça e na fraternidade, como algo a ser realizado (COELHO, 2012, p. 326).

Hodiernamente, em relação a educação, a crescente busca pela formação para o mercado de trabalho, para o desenvolvimento científico-tecnológico ignorando que “é sobretudo a dimensão ético-política do homem e da sociedade, a elevação espiritual, a humanização de todos os homens, grupos, povos e instituições, enfim, a realização de sua dimensão humana” (COELHO e GUIMARÃES, 2012, p.326) que devem ser consideradas quando a questão é formação do homem.

A educação está presente na sociedade desde a Antiguidade e, ela é fundamental para que o indivíduo possa ter sua autonomia, sua liberdade dentro de parâmetros éticos em um ambiente plural que o leve a uma transformação interna e plena, ou seja,

⁷ A polis grega eram as cidades estados da Grécia Antiga, as quais foram fundamentais para o desenvolvimento da cultura grega no final do período homérico, período arcaico e período clássico. ... O termo “polis” em grego significa “cidade”

⁸ Areté ou areté (do grego ἀρετή aretê,ês, “adaptação perfeita, excelência, virtude”) é uma palavra de origem grega que expressa o conceito grego de “excelência” de qualquer tipo, ligado especialmente à noção de “virtude moral”, [2] de cumprimento do propósito ou da função a que o indivíduo se destina.

uma educação como expressão da existência humana, “atividade eminentemente humana e, também, sociopolítica, a educação é bem mais ampla e complexa, significativa e importante do que a instituição, escola” (COELHO e GUIMARÃES, 2012, p. 326). O autor põe em debate a questão da educação e da escola para além do imediato e utilitário.

[...] a educação, que tem como objetivo a formação de seres humanos, de sujeitos, por meio de complexas relações sociopolíticas, culturais e educativas, é parte do trabalho de emancipação humana, de superação dos preconceitos, do senso comum, da banalização e da superficialidade dos saberes pretensamente críticos e de tudo o que é estreito, limitado e reducionista; enfim, do esforço dos homens para a saída de sua menoridade”, da “incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo (KANT, 2005, p.63)

A educação nos últimos anos no Brasil tem sido uma preocupação mercadológica, contrariando, a ideia filosófica de formação humana do cidadão, uma educação capaz de provocar a reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo. Há na sociedade uma preocupação em formar o indivíduo para passar no vestibular, preparar para o mercado de trabalho. Predominando, portanto, uma prática mercantilista, empobrecendo e limitando o movimento do pensamento autônomo. Aquele pensamento que eleva o ser humano, instigando-o a autonomia e liberdade, aquela ideia de *paideia*, ou seja, formação cultural.

O que vemos na sociedade, na educação, na cultura e na escola é a tendência de aceitar uma cultura rápida e superficial, um saber que tende a transformar crianças, jovens e adultos em fiéis consumidores de bens e serviços, em funcionários do Estado, trabalhadores eficientes, indivíduos bem-sucedidos na vida e nos negócios

[...] ao reduzir o real a mercadoria, a sociedade capitalista torna descartáveis a força de trabalho, as ideias, os projetos, as escolhas, as ações, os valores, enfim, as pessoas (COELHO, 2012, p.332)

Essa banalização do saber, por mero instrumento e/ou produto vai empobrecendo a formação do indivíduo em sua plenitude. A escola, quiçá a educação vai se deixando levar pelas instituições sociais e um conflito se estabelece entre o verdadeiro sentido da educação que é elevar o pensamento, ou seja, levar o ser humano a apropriar do conhecimento. Sendo essa busca do conhecimento de si e do mundo, de tudo que nos cerca, é que acontece a educação, a formação humana, tornando possível o surgimento da autonomia e da liberdade do ser. Segundo Coelho (2012) a educação e a escola não podem ser pensadas como sendo fábricas, pois não o são. Pensá-las a partir da lógica do mercado significa desprezar e ignorar aquilo que constitui sua natureza e fins.

Desse modo, como assevera Barcelos (2017), a lógica do mercado, a orientação sob a ideia de competência atua com vistas a silenciar o sentido constitutivo da educação e da formação. Nessa direção, Chauí (2016), ao criticar o modelo de educação e formação neoliberal, lembra que a adesão e defesa da instrumentalidade no campo da educação dificultam o trabalho do pensamento no campo da educação. Cada vez mais o espaço da reflexão, da dúvida, do trabalho intelectual vem sendo mingua-do e solapado nessa sociedade. Segundo a autora, a sociedade contemporânea privilegia a docilidade e a domesticação do pensamento e isso não pode ser entendido como formação, não no sentido pensado pelos gregos antigos.

Assim, pensar a educação, o trabalho intelectual e a formação humana é, principalmente, considerar a natureza humana naquilo que a distingue de ou-

tras, considerar a capacidade de criação relativa ao que existe e ao que pode vir a existir e esse trabalho que diz respeito ao homem e a humanidade supõe a compreensão do passado em vista da construção de um futuro melhor. Esse futuro, certamente, reconhecendo a importância de pensar a educação em sentido amplo visando a elevação do ser humano, buscando o seu devir, quer dizer, buscando a confirmação da humanidade do homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras e reflexões realizadas, este trabalho apresentou um breve histórico acerca da trajetória da educação desde a Grécia clássica à Modernidade e Cambi (1999) foi fundamental para a apreensão desse deslocamento conceitual. Conforme o objetivo deste artigo, procuramos trazer uma reflexão acerca da formação humana na contemporaneidade. Procuramos também, mostrar como a escola, orientada sob a lógica do mercado, tem se distanciado do trabalho de busca pelo conhecimento e do exercício do pensamento e da reflexão. O estudo buscou mostrar que a experiência do pensamento, a educação e a formação só se

realizam de modo propositivo por meio da leitura, da escrita, da arte, da filosofia, enfim, da abertura ao mundo da cultura, por meio da *paideia* grega como supunha a educação clássica. Pensar a formação nesse sentido supõe considerar a cultura em todas as suas formas, reconhecendo a escola como lugar privilegiado de iniciação à cultura, ao mundo das letras, da arte, da filosofia e da sensibilidade, ou seja, a escola como possibilidade de materialização da formação humana para além de mera instrumentalização.

Assim, reconhecer a importância da Grécia antiga na história do ocidente, da filosofia como exercício do pensamento e possibilidade de compreensão de si e do mundo não significou, de modo algum, tomar esse passado como algo pronto que deve ser seguido. Antes, esse retorno ao passado tem o objetivo central de pôr em questão a responsabilidade da escola contemporânea como espaço de formação humana e não de preparação para o trabalho, como pretende o projeto neoliberal. A reflexão sobre o campo da educação em geral, da escola e da formação em particular, supõe a necessidade de ir além do projeto de formação para o trabalho por meio da instrumentalização.

Referências bibliográficas

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 7. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARCELOS, Simone de Magalhães Vieira. *Filosofia, Exercícios espirituais e formação do homem na Antiguidade* [manuscrito] / Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2017.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

COÊLHO, Ildeu Moreira. *Escritos Sobre o Sentido da Escola. Organização*. Campinas-SP Mercado das Letras, 2012.

_____. *Cultura e Educação: Questão a ser pensada, realidade a ser inventada*. UFG-XXIV Congresso de Educação do Sudoeste – Campus Jataí-GO 2008.

_____. *Pensando o trabalho Educativo*. Revista Educativa, v.14, n.2, p.313-326, jul./dez.2011.

_____. *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia/Organização*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.

COÊLHO, Ildeu Moreira; GUIMARÃES, Ged. EDUCAÇÃO, ESCOLA E FORMAÇÃO. Revista Inter Ação, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323–340, 2012. DOI: 10.5216/ia.v37i2.20728.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 42m b,1, p. 245-257, jan./mar.:São Paulo, 2016.

_____. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1980.

KANT, Immanuel. Que é o “Esclarecimento”?[Aufklärung]. **Textos seletos**. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2005.

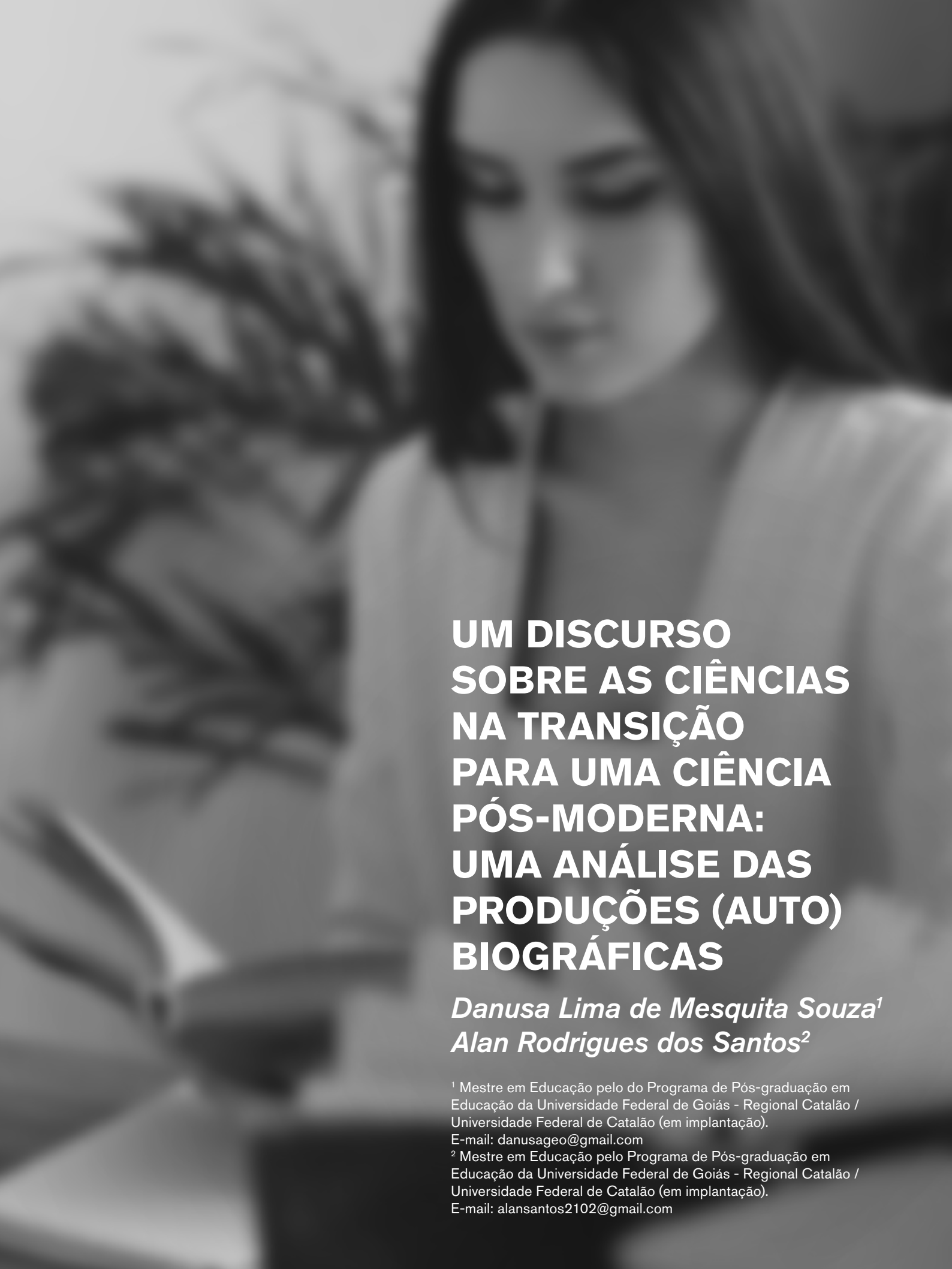
MARROU, Henri Irénée. **História da Educação na Antiguidade**. Editora: Epu, 1975.

PLATÃO. **Diálogos / Platão; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha**; tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. — 5. ed. — São Paulo: Nova Cultural, 1991. — (Os pensadores)

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). Campinas, SP: Papyrus Editora, 2008. p. 73-93

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Ed.Olhodágua, 2001.

WOLFF, Francis. **Três utopias contemporâneas**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: UNESP, 1999.



**UM DISCURSO
SOBRE AS CIÊNCIAS
NA TRANSIÇÃO
PARA UMA CIÊNCIA
PÓS-MODERNA:
UMA ANÁLISE DAS
PRODUÇÕES (AUTO)
BIOGRÁFICAS**

*Danusa Lima de Mesquita Souza¹
Alan Rodrigues dos Santos²*

¹ Mestre em Educação pelo do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão / Universidade Federal de Catalão (em implantação).

E-mail: danusageo@gmail.com

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão / Universidade Federal de Catalão (em implantação).

E-mail: alansantos2102@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como temática um estudo das produções (Auto)Biográficas do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC da Universidade Federal de Goiás – UFG/Regional Catalão – UFCAT “em transição” na linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto) Biográficas. O objetivo é discutir o paradigma emergente nas produções (Auto) Biográficas do Programa utilizando-se como referencial teórico “Um discurso sobre a ciência” de Boaventura de Sousa Santos. Buscamos responder a seguinte pergunta: **Deste modo como a (auto) biografia tem incorporado o paradigma emergente nas produções do PPGEDUC?** Especificamente, neste artigo, priorizaremos a discussão de duas teses apresentadas por Boaventura (1995): “Todo o conhecimento é autoconhecimento” e “todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum” pelo viés das pesquisas autobiográfica. Para realizar esta análise, primeiramente foi elaborado uma breve revisão bibliográfica de títulos e autores das dissertações, para a seleção do material que constitui este artigo, dessa forma, como resultados foram evidenciados os trabalhos de Silva (2017), Carrijo (2020), Ribeiro (2019), Ferreira (2015) e Vaz (2020). Ao final da análise, conclui-se que, a (auto) biografia lança um olhar a história do tempo presente e proporciona um olhar mais sensível e baseado nas subjetividades que faz parte dos esforços começados no paradigma emergente.

Palavras - chave: Narrativa; Segunda Modernidade; Educação; Paradigma Emergente.

Abstract

This article has as its theme a study of the (Auto)Biographic productions of the Graduate Program in Education - PPGEDUC of the Federal University of Goiás - UFG/Regional Catalão - UFCAT “in transition” in the line of research: Educational Policies, History of Education and (Auto)Biographic Research. The objective is to discuss the emerging paradigm in the (Auto)Biographic productions of the Program, using as a theoretical reference “A discourse on science” by Boaventura de Sousa Santos. We seek to answer the following question: In this way, how has (auto)biography incorporated the emerging paradigm in the productions of PPGEDUC? Specifically, in this article, we will prioritize the discussion of two theses presented by Boaventura (1995): “All knowledge is self-knowledge” and “all scientific knowledge aims to constitute itself in common sense” through the bias of autobiographical research. To carry out this analysis, a brief bibliographic review of the titles and authors of the dissertations was first elaborated, for the selection of the material that will constitute the article, in this way, as results were evidenced the works of Silva (2017), Carrijo (2020), Ribeiro (2019), Ferreira (2015) and Vaz (2020). At the end of the analysis, it is concluded that (auto)biography takes a look at the history of the present time and provides a more sensitive look and based on subjectivities that is part of the efforts started in the emerging paradigm.

Keywords: Narrative; Second Modernity; Education; Emerging Paradigm.

INTRODUÇÃO

A primeira leitura do livro “Um discurso sobre a ciências” (2008), de Boaventura de Sousa Santos foi no ano de 2018, tratava-se de uma leitura inocente que abriu caminhos para repensar e definir os campos de investigação. Será que a modernidade está finalizando? Será que um novo período histórico está surgindo? Tais perguntas podem parecer incongruentes: Porque Boaventura se encontra em um grupo de autores que mostram o caminho inicial de uma ruptura.

Logo, no ano de 2019 na disciplina de “Modernidade, Pós-modernidade e Educação: Estudos Sociológicos” ministrada pela professora Dra. Juliana Pereira de Araújo na contextualização do período de transição entre a Modernidade e a Pós-Modernidade possuímos o livro como um caminho para se pensar na ruptura paradigmática entre ambas. A obra relaciona-se e dialoga-se com os sociólogos Anthony Giddens e Alain Touraine.

Boaventura de Sousa Santos é pensador, poeta, sociólogo e professor tendo ocupado muitos outros cargos. Nasceu em Coimbra a 15 de novembro de 1940 é professor catedrático jubilado da faculdade de economia da Universidade de Coimbra e Distinguished Legal Scholar da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e Global Legal Scholar da Universidade de Warwick.

Pesquisador criativo, torna-se uma referência no Brasil pelos seus inúmeros livros e artigos. Além das suas inúmeras produções, Boaventura

é um pesquisador da Nova História, preocupado com as questões de nosso tempo. Os questionamentos trazidos pelo autor perpassam e deixam marcas para pensamentos em torno da História do Tempo Presente¹.

O autor escreve o livro “Um discurso sobre as Ciências” a partir de suas vivências em uma Europa conturbada pela modernização no período do século XX, e sua produção reflete a tensão da crise do paradigma dominante e a forma emergente cujo perfil ainda não se encontra totalmente configurado. As referências necessárias para situar seu pensamento são, por um lado, o contexto sociocultural no qual emerge, sendo que o paradigma dominante na atualidade não responde mais as questões científicas e sociais.

Antes de apresentar os paradigmas propostos pelo o autor, recomenda-se explicar o significado de paradigma: “Etimologia (origem da palavra paradigma). A palavra paradigma deriva do grego “parádeigma, atos”, com o sentido de “modelo, exemplo”.²”

Portanto, o paradigma é um modelo, e Boaventura (2008) propôs dois modelos: o da ciência moderna (paradigma dominante) e o da ciência pós-moderna (paradigma emergente). Precisamos agora de delimitar algo que apenas, quando falamos de paradigma emergente é necessário discutir a atual epistemologia, tal qual faz uma crítica ferrenha a epistemologia positivista³. Trata-se apenas de uma indicação de passagem, de forma geral vai pregar um retorno ao senso comum.

¹ É um tipo de nomenclatura chamada por uns de história do contemporâneo, história imediata, história do presente, até ser legitimada como história do tempo presente. Neste caso, corresponde a história atual, sendo livres para lidar com a linearidade e com o passado.

² paradigma in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. [consult. 2020-11-19 15:03:18]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/paradigma>

³ Cabe lembrar que a crítica de Boaventura a corrente filosófica é o Positivismo de August Comte.

Para tratarmos sobre a investigação com pesquisas (auto)biográficas iniciados no livro de Boaventura deve-se incluir quatro elementos segundo Bolívar (2012): um narrador; um intérprete; os textos (os relatos biográficos e os referenciais teóricos) e os leitores. Este método não apenas conta a história por meio da narração, mas também reabre o passado, cria o futuro e reproduz a história.

Considerando o crescimento da produção, a abrangência e a diversidade dos estudos encontrados, a revisão foi realizada com base em dois recortes, primeiramente pela linha de estudo para focalizar: “Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto)biográfica e privilegiar o tema – autobiografia”.

No segundo momento o recorte foi nas dissertações em que o objeto de pesquisa são as juventudes. Neste recorte, a finalidade é discutir a composição de um campo sobre a juventude, considerando que, a partir da referida conceituação, é possível situar as produções no campo da Nova História e das ciências pós-modernas.

O artigo está organizado da seguinte forma. Além dessa introdução, com mais cinco seções. Na primeira seção tentaremos colocar em evidência, os paradigmas divididos entre o paradigma dominante, a crise do paradigma dominante e o paradigma emergente, deixando aparecer as questões (auto)biográficas na obra. Na seção dois apresentaremos a (auto)biografia como fonte de pesquisa. Na seção três contextualizamos o programa e a metodologia utilizada para o levantamento bibliográfico. Na quarta seção procuraremos responder à pergunta: **Deste modo como a (auto) biografia tem incorporado o paradigma emergente nas produções do PPGEDUC?**, e por fim a seção quinta que trata das considerações finais desse trabalho.

DESENVOLVIMENTO

1. Um discurso sobre as ciências

Após delinear o paradigma dominante, sua crise e o surgimento de novos paradigmas, fica mais fácil entender a ciência pós-moderna. Afinal, a ciência pós-moderna originou-se da compreensão diferente da lei dos três estados – Teológico, Metafísico e Positiva (evidência empírica). A necessidade do homem de uma compreensão mais aprofundada do mundo, tal que a subjetividade se sobrepõe a objetividade, levou ao desenvolvimento de um novo paradigma do conhecimento.

O paradigma dominante é o modelo científico surgido no século XVI, caracterizado pela luta contra o dogmatismo e a autoridade, a busca pelas leis, a luta pela objetividade e análise matemática sendo o quantificável científico. E o paradigma emergente é o modelo científico que traz uma nova visão de mundo e de sociedade, com base em quatro teses: 1) Todo o conhecimento científico-natural é científico social. 2) Todo o conhecimento é local e total. 3) Todo o conhecimento é autoconhecimento e 4) Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

1.1 - O paradigma dominante

Ao apontar o paradigma dominante, Boaventura não descarta em seu prefácio que “[...] defendo que todo conhecimento científico é socialmente construído, que o seu rigor tem limites inultrapassáveis e que a sua objetividade não implica a sua neutralidade.” (SANTOS, 2018, p.9). O autor demonstra uma preocupação com a linguagem técnica e com a lógica na razão, trazendo indícios para se pensar no primeiro paradigma proposto.

O paradigma dominante percebe-se por um rigor científico e metodológico pautada na objetividade, um momento em que tudo aquilo que é científico é ciência.

Portanto, o modelo racional que preside a ciência moderna foi estabelecido a partir da revolução científica do século XVI. É um modelo hegemônico que vai criar barreiras entre o senso comum e a pesquisa científica. O autor está se referindo “[...] o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos).” (SANTOS, 2018, p.21). Nessas relações, pode-se determinar que o senso comum (experiência imediata) proposto pela teoria do conhecimento de Aristóteles⁴ é diferente da ciência moderna.

Para tentar comprovar o caráter externo desses modos de agir, de pensar ou de sentir, Boaventura argumenta que eles têm que ser internalizados por meio da matemática.

- “Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar.” (SANTOS, 2018, p.27)
- “O que não é quantificável é cientificamente irrelevante.” (SANTOS, 2018, p.28)
- “Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.”⁵ (SANTOS, 2018, p.28)

Em qualquer caso, a essência teórica do conhecimento científico vem dos métodos matemáticos

supracitados. O que se pode verificar é que a ideia, nascida com a ciência moderna, sendo uma ciência como completamente exata, tal que a subjetividade é descartada e a percepção de uma mecânica newtoniana⁶ é aplicada.

Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exatamente por meio de leis física e matemáticas, um mundo estático e terno a flutuar num espaço vazio, um mundo que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via da sua decomposição nos elementos que o constituem. (SANTOS, 2018, p.30)

A ideia de mundo-máquina deu origem ao conceito de mecanicismo, que é um importante sinal da ascensão da burguesia e sendo contrário para o proletariado, já que a desigualdade social entre ambos é nítida e iria interferir na sociedade ideal dessa grande máquina. Descartes deu a estrutura geral do pensamento científico - o conceito de natureza sendo uma máquina perfeita controlada por leis matemáticas precisas.

Outro componente fundamental do conjunto dos fatos entre a dicotomia Ciências Sociais e Ciências Naturais são os critérios de cientificidade. As Ciências Naturais possuem uma realidade objetiva, sendo que não necessitam expressar-se por meio de uma pessoa. Para provar que as Ciências Sociais não podem ser tratadas igualmente com as Ciências Naturais, Boaventura menciona os obstáculos que as pessoas deverão enfrentar para entender que as Ciências Sociais não são imutáveis e deterministas.

⁴ Para Aristóteles, todo conhecimento começa com os sentidos ou sensações (aisthesis). A partir disso, a sensação, a memória, a experiência, a arte e a teoria são formas de conhecimento.

⁵ Podemos identificar o método de Descartes (1996): Evidência, Análise, Síntese e Enumeração. Nas ideias de Descartes devemos dividir para ter acuidade, posteriormente reunir e por fim verificar possíveis omissões.

⁶ De acordo com Newton, o mundo é inteiramente causal e determinado. O mundo/corpo funciona como uma máquina.

Eis alguns dos principais obstáculos as ciências sociais não dispõem de teorias explicativas que lhes permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada; as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenómenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire; os fenómenos sociais são de natureza subjectiva e como tal não se deixam captar pela objectividade do comportamento; as ciências sociais não são objectivas porque o cientista social não pode libertar-se, no acto de observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista. (SANTOS, 2018, p.36)

Apesar da existência de dificuldades impostas por um poder contrário, as Ciências Sociais serão sempre uma ciência subjectiva, e junto com as Ciências Naturais que é uma ciência objectiva, formam todo conjunto de conhecimento que é adquirido ao longo da vida, reafirmando o conceito do paradigma dominante dizendo que tudo que é científico é ciência. Assim, por exemplo, as narrativas autobiográficas no campo das Ciências Sociais resultam

em um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo.

1.2 - A crise do paradigma dominante

No estudo do tópico anterior, uma das preocupações de Boaventura era avaliar e conceituar o paradigma dominante. Conclui que o paradigma se assemelha ao positivismo e a racionalidade cartesiana. Tal paradigma atravessa uma profunda crise irreversível (SANTOS, 2018, p.40). Com base nele, observa-se a importância das ciências sociais, da subjectividade e do senso comum.

Acreditamos que o conceito de crise do modelo paradigmático dominante é a crise do modelo da modernidade, enfatizando o declínio dos antigos princípios de constituição de uma sociedade moderna baseada na identidade privada e no autofechamento. É necessário, pois, aceitar a desintegração do modelo social e psicológico dominante que se empreendeu nas últimas décadas, renunciando aos princípios positivistas de homem e de mundo.

Boaventura estabelece as rachaduras no paradigma dominante. A primeira delas e a mais fundamental é considerar a relatividade da simultaneidade proposta por Einstein⁷ e pela Física Moderna⁸. A segunda condição teórica da crise é a mecânica quântica⁹, a terceira o

⁷ Segundo a teoria da relatividade de Einstein nota-se uma nova concepção dos conceitos de espaço, tempo e matéria. No 1º Postulado: As leis da Física são as mesmas para observadores em quaisquer sistemas de referenciais inerciais. No 2º Postulado: A velocidade da luz no vácuo tem o mesmo valor $c \approx 300000$ km/s. De acordo com o segundo postulado, podemos observar o mundo de maneiras diferentes, e dois fenómenos que acontecem com um observador ao mesmo tempo podem acontecer em momentos diferentes em outro observador. De acordo com essa nova teoria proposta pelo físico Einstein, não temos mais uma linearidade cartesiana para as ciências naturais.

⁸ Do final do século XIX ao início do século XX, alguns resultados experimentais foram inconsistentes com as previsões das leis da física clássica. Para explicar esses diferentes resultados, é necessário propor uma nova teoria, que deu origem ao que hoje chamamos de Física moderna e Física contemporânea. O século XX é marcado pela ruptura dos paradigmas da física clássica, revolucionando a nossa percepção de mundo.

⁹ As grandes descobertas de Descartes, Galileu e Newton não respondem mais às questões científicas de hoje. Para explicá-los, é necessário que a física abandone a teoria determinística e adote outra teoria como por exemplo: o princípio da incerteza, que afirma que os cientistas nunca podem detectar a velocidade e a posição das partículas atômicas.

teorema da incompletude¹⁰ e pôr fim a quarta condição é constituída pelos avanços do conhecimento nos domínios da microfísica, da química e da biologia.

A partir dessa crítica podemos observar que não somente as Ciências Sociais ocupam o local de indeterminismo, a própria Ciência Natural a partir dos estudos da Física e da Matemática ocupam este local, sendo que a incerteza e a dualidade sondam as novas pesquisas. De toda forma, percebemos um momento de crise, o determinismo surgido na Modernidade não consegue responder todos os questionamentos.

A Modernidade vista pelas teorias de René Descartes (1596-1650), Galileu Galilei (1564-1642) e Isaac Newton (1643-1727) estavam dispersas ao longo do paradigma dominante. Os temas da micro e macro física vem sendo discutidos e as teorias de Albert Einstein (1879-1955), Henri Poincaré (1854-1912), Niels Bohr (1885-1962) dentre outros vem ganhando espaço acadêmico.

A partir dessa contextualização histórica aos finais do século XX possuímos a reflexão do conhecimento de nós próprios. Esta crise transforma o desenvolvimento da sociedade industrial, sendo que este modelo de sociedade sempre teve fraquezas que ameaçavam sua sobrevivência, depois de observarmos o seu declínio é preciso reconhecer o surgimento de um novo paradigma.

Depois de tanto tempo, em uma perspectiva moderna não podemos mais crer no triunfo final de um equilíbrio, na confiança na razão e nos defensores duma identidade e ideologia. Não devemos reduzir os modelos cartesianos ao mal do século. As conotações negativas acumularam-se sobre o paradigma dominante, mas essa sociedade industrial foi também a sociedade dos movimentos revolucionários e a socie-

dade passa a reconhecer os sentimentos, as emoções, a família e o público como objetos de pesquisas.

Foi também a esse modelo emergente que nos referiremos posteriormente para contextualizarmos as produções subjetivas na área da Educação. E depois que o paradigma dominante perde força, nosso planeta não é dominado pelo confronto Ciências Naturais e Ciências Humanas? A (Auto) Biografia ganha local e prestígio acadêmico a partir desta crise?

Já não se pode mais opor o mundo das vivências a ação estratégia comandada pela racionalidade. O sujeito não é determinístico centrado em uma identidade fixa, ela se manifesta na experiência cada vez mais contraditória diante de uma multiplicidade de situações.

1.3 - O paradigma emergente

Aqui é necessário voltarmos as discussões da crise do paradigma dominante e ressaltarmos o paradigma emergente. Boaventura traz o paradigma emergente sendo não somente um paradigma científico, mas, um paradigma social, tal que a cientificidade está na cotidianidade dos sujeitos e nas suas relações.

Esta ideia contém quatro teses. A primeira é que “todo o conhecimento científico-natural é científico social”, a distinção entre ciências naturais e ciências sociais não é mais significativa e útil. A própria ideia apresentada por Boaventura indica claramente que o conhecimento não é dualista. Segundo o autor é preciso cessar definitivamente as distinções observador/observado, subjectivo/objectivo dentre outros. Esta concepção revolucionária aproxima-se das humanidades. Ora, esta concepção clareou o paradigma dominante.

¹⁰ Os teoremas da incompletude de Gödel são dois teoremas da lógica matemática. As pessoas pensavam que era possível encontrar um conjunto completo e consciente de axiomas para toda a matemática.

Já mencionei a analogia textual e julgo que tanto a analogia lúdica como a **analogia dramática**, como ainda a analogia biográfica, figurarão entre as categorias matriciais do paradigma emergente: o mundo, que hoje é natural ou social e amanhã será ambos, visto como um texto, como um jogo, como um palco ou ainda como uma **autobiografia**. (SANTOS, 2018, p.72 grifo do autor)

Tal é o princípio desta concepção do paradigma emergente, do que ainda não chamamos de pós-modernidade¹¹, mas que retrospectivamente é preciso chamar por este nome. Pode-se perceber aí uma ruptura com o mundo objetivo e um pensamento cartesiano, é preciso ver aí uma nova e poderosa tentativa para promover um jogo de teatralidade autobiográfica.

Após esse pensamento, faz-se necessário compreendermos a segunda tese que se intitula: Todo o conhecimento é local e total. A ideologia modernista, que corresponde à forma, historicamente pautada no paradigma dominante, não triunfou apenas no domínio econômico, ela dominou também no mundo das ideias. Esta celebre tese provoca que:

Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adoptados por grupos sociais concretos como projectos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortali-

dade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc. (SANTOS, 2018, p.76)

O que Boaventura descreve é uma lógica bicondicional em que “todo conhecimento local é total e todo conhecimento total é local”, ou seja, o conhecimento pós-moderno, incentiva os conhecimentos produzidos na cotidianidade de seus sujeitos, tornando esse conhecimento em conhecimento total.

Na terceira tese temos que “Todo o conhecimento é autoconhecimento”. Como resultado dessa afirmação, a principal mudança de paradigma que está ocorrendo é o deslizamento do conceito sujeito/objeto. No primeiro caso a modernidade que se acaba – o sujeito é concebido como um sujeito epistêmico e há uma distinção entre sujeito e objeto; no segundo – a pós-modernidade nascente a distância empírica entre sujeito e objeto não existe. Todavia “No domínio das ciências físico-naturais, o regresso do sujeito fora já anunciado pela mecânica quântica ao demonstrar que o acto de conhecimento e o produto do conhecimento eram inseparáveis.” (SANTOS, 2018, p.82).

Assim como a objetificação do conhecimento existe em todo o paradigma dominante, podemos também dizer que estamos testemunhando contemporaneamente a subjetivação do conhecimento? Sim. É possível, se insistirmos na dimensão que o autor remete em sua obra: “A ciência não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça

¹¹ Com base no entendimento de que a sociedade ocidental vive ou encaminha-se para a era pós-moderna (segunda modernidade) sofrendo profundas mudanças no processo de identificação e socialização, descreveremos a conceituação de autores sobre essas mudanças. Há dois grandes grupos das teorias pós-modernas: primeiros sendo autores que consideram uma mudança de dentro para fora sem uma ruptura imediata das sociedades modernas como afirma Alain Touraine, Zygmunt Bauman, Anthony Giddens e Boaventura de Sousa Santos e aqueles que consideram uma mudança radical da modernidade para a pós-modernidade como Michel Maffesoli.

o que com ele se conhece do real.” (SANTOS, 2018, p.83) É esse sentimento que nos torna os autores de nossas próprias pesquisas. Para os modernistas isso deixa uma má impressão teórica, mas é frequentemente praticado na pós-modernidade – o sujeito epistêmico e concreto dá local ao sujeito abstrato e indeterminado.

Podemos enriquecer ou atenuar seus propósitos, tomando outros argumentos do paradigma emergente. Assim, Boaventura pensa na diferença que podemos estabelecer entre a ciência moderna e a ciência pós-moderna, que põem em jogo as sensibilidades. “A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia.” (SANTOS, 2018, p.83)

Ora, no paradigma em questão (re)surge o caráter autobiográfico: a memória e a história de vida. A (auto) biografia por si mesma. A narrativa das micros histórias e não somente as narrativas das macros histórias, mas essa vida voltada sobre o “eu” nas diversas dimensões. A (auto) biografia é uma dessas metodologias que, precisamente, chama a atenção para aquilo que supera o cartesianismo, introduzindo essa relação com a lente da cotidianidade, que é própria da ciência pós-moderna.

Na última tese temos que “Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”, querendo mostrar que o pós-moderno tenta trazer de volta a importância do senso comum. “O conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida.” (SANTOS, 2018, p.88). Sendo definido pelo autor como:

O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para

o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida. O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a ação que não produz rupturas significativas no real. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade. (SANTOS, 2018, p. 90)

O próprio termo “senso comum” é frequentemente considerado pelas ciências modernas como pejorativo, remetendo algo superficial e inútil. A conceitualização que prevalece nas ciências pós-modernas é da valorização de nossas ações, dando sentido a ela. Além disso, Boaventura não hesitará em falar sobre

O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum. Só assim será uma ciência clara que cumpre a sentença de Wittgenstein, “tudo o que se deixa dizer deixa-se dizer claramente”. Só assim será uma ciência transparente que faz justiça ao desejo de Nietzsche ao dizer que “todo o comércio entre os homens visa que cada um possa ler na alma do outro, e a língua comum é a expressão sonora dessa alma comum” (SANTOS, 2018, p. 90)

Tudo isso permite mostrar que, trata-se, desde logo, de um quadro geral de análise de paradigmas da ciência a luz de Boaventura de Sousa Santos (2018) – Paradigma dominante, sua crise e o paradigma emergente. Um quadro que se esforça para destacar que o paradigma dominante, estruturado a partir das concepções cartesianas, durante alguns séculos que acabamos de transcorrer predominou por uma concepção unitária de homem, possui uma crise e se transforma, nos dias de hoje, em uma concepção múltipla. Considerando a predestinação do autor para as pesquisas (auto) biográficas, atrai nossa atenção para esta ruptura e sublinha o objetivo desta pesquisa.

1.4 - Autobiografia

Dentro da investigação em História da Educação o enfoque autobiográfico tem função narrativa em vista da construção de saberes e na construção da pessoa enquanto sujeito histórico. O exercício dessa função de historização utilizam como fonte de dados as narrativas, a história oral, as fotos, os vídeos, os filmes, os diários e os documentos em geral com foco na história em que o sujeito viveu. A (auto)biografia é um estudo centrado na subjetividade.

Em alguns casos, de acordo com o relato e a organização das narrativas, podemos universalizar a vivência, relatando a história social e o ambiente cultural das narrativas. No entanto, é importante especificar melhor o que é apresentado acima como uma (Auto) Biografia:

A adoção, por nós, do termo (auto)biografia diz respeito à ideia intercultural presente no termo, como também às possibilidades diversas que o termo faz pensar, tendo em vista a análise de fontes produzidas tanto por escrituras individuais, entrevistas, cartas, relatórios etc. (HONÓRIO FILHO e ERBS, 2020, p. 126)

A (auto)biografia trata-se de uma prática antiga que aparece na literatura sociológica na Escola de Chicago no século XX e na Ciência da Educação na década de 70 e 80 a partir das narrativas de vida. Dessa forma, inspiramo-nos também em outros estudos que realizaram um esforço de dar suporte para entendermos a relação entre História da Educação e (auto)biografia. Portanto,

Daí vem a necessidade, às vezes, de dizer, de mesclar, e mesmo confundir diferentes universos ou temporalidades, pois a narrativa, atropelando o tempo dos relógios, permite idas e vindas entre os espaços e as épocas,

entre o passado e o imaginário. Ela traz a duração, a profundidade, subverte a cronologia, inventa o intergeracional. A simples frase: “meu avô me disse que seu pai...”, inaugurando a narrativa de um avô a seu neto, abre, por contato direto e revezado por sete gerações, a distância temporal de um século e meio à criança que começa, assim, a experimentar o sentido da história e a ser cativada por ela. (LANI-BAYLE, 2012, p. 62)

Vê-se aqui a preocupação de reabrir o passado e inventar o devir. Concluímos a partir LANI-BAYLE a presença da História.

E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. (BONDÍA, 2002, p.20-21)

Os questionamentos trazidos pelo autor são as que perpassam e deixam marcas de pensarmos em torno da História do Tempo Presente. Interessante que, Lucien Febvre fundador da Escola dos Annales se recusava a tratar a história como um registro de uma série de eventos baseados apenas em documentos escritos. Portanto, a partir da Escola de Annales têm uma nova compreensão da História. Sendo uma história que se entende pelo viés social (História Social), cultural (História Cultural), política (História política) dentre outras.

2. Metodologia (material e métodos)

O PPGEDUC – do Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás completou no ano de 2021 seus 10 anos de existência. O PPGEDUC possui atualmente três linhas de pesquisas: 1) Políti-

cas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto)biográfica; 2) Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão e 3) Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza. Com 169 dissertações defendidas pelo programa.

Optamos por mapear a produção do conhecimento registrada sob a forma de dissertações, junto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Presente nas orientações acadêmicas dos professores que são/foram vinculados a linha de pesquisa Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto)biográfica, sendo: Dra. Ana

Maria Gonçalves; Dra. Aparecida Maria Almeida Barros; Dra. Fernanda Barros; Dra. Juliana Pereira de Araújo, Dra. Rita Tatiana Cardoso Erbs; Dr. Sérgio Pereira da Silva e Dr. Wolney Honório Filho.

As informações coletadas sobre cada dissertação foram cadastradas em uma ficha, que contém os seguintes dados: nome do orientador, nome do discente, título da dissertação e ano de ingresso, que se encontra resumidamente na tabela 1. Para essa primeira busca, fez-se um recorte temático nas produções a partir das dissertações que continham a metodologia pesquisa (auto)biográfica.

Tabela 1. Distribuição das produções (Auto) biográficas pelo corpus (pesquisadores)

Orientador	Quantidade de orientações de mestrado finalizadas	Quantidade de dissertações com o primeiro recorte
<i>Dra. Ana Maria Gonçalves</i>	6	1
<i>Dra. Aparecida Maria Almeida Barros</i>	10	3
<i>Dra. Fernanda Barros</i>	2	0
<i>Dra. Juliana Pereira de Araújo</i>	8	7
<i>Dra. Rita Tatiana Cardoso Erbs</i>	3	3
<i>Dr. Sérgio Pereira da Silva</i>	3	0
<i>Dr. Wolney Honório Filho</i>	17	15
Total	49	29

Fonte: Elaborado a partir do acervo BDTD/CAPES. Acesso em: dez. de 2020¹²

Partindo destas vinte e nove dissertações, refletimos que em um primeiro momento as produções (auto) biográficas representam aproximadamente 60% das produções da linha de pesquisa: “Políticas Educacionais, História Da Educação e Pesquisa (Auto)biográfica”.

Além disso, é necessário tomar um segundo recorte a partir das produções que enfoquem como sujeito a juventude¹³ investigando sentidos, que podem ser vistos como corriqueiro por muitos. Vejamos a tabela 2 que contabiliza essa produção.

¹² No primeiro recorte foram elencadas as produções defendidas pelo programa até a presente data. Em relação ao corpus pesquisadores, percebemos que há uma recorrência na utilização da metodologia (auto) biográfica dentre as dissertações. Além disso, enfatizamos que os trabalhos que não estão na primeira seção estão incluídos em múltiplas fontes e estratégias metodológicas, como a pesquisa em História da Educação e as políticas educacionais.

¹³ Considera-se juventude dentro da faixa etária, que é entre 15 e 29 anos (segundo o Estatuto da Juventude). O recorte a partir das dissertações sobre juventude vem do objeto de pesquisa proposta pelo projeto de mestrado “Os coletivos Universitários na perspectiva das juventudes” sobre minha autoria com orientação da Professora Dra. Juliana Pereira de Araújo.

Tabela 2. Pesquisador/Título/Sujeitos/Contexto/Perfil.

Pesquisador	Título da dissertação	Sujeitos da pesquisa	Contexto	Perfil
<i>Orizeni Martins Vaz</i>	Tempo integral na perspectiva dos alunos do ensino médio	Alunos	Educação Básica	Implementação da Educação em Tempo Integral.
<i>Renata Lopes Silva Ribeiro</i>	Fundamentos e práticas do Colégio da Polícia Militar de Catalão: entre fardas, manuais e boletins	Alunos	Educação Básica	Alunos jovens da Educação de Jovens e Adultos – EJA de Campo Alegre de Goiás.
<i>Ricardo Ferreira</i>	Estudando na cidade eles querem o quê? Sentidos de escolarização no assentamento Olga Benário de Ipameri-GO	Alunos	Educação Básica em um Assentamento	Jovens moradores do Assentamento Olga Benário de Ipameri-GO.
<i>Valéria Landa Alfaiate Carrijo</i>	Torna-te! o processo de subjetivação das juventudes negras a partir de suas trajetórias escolares	Alunos	Educação Básica	Jovens negros em suas trajetórias escolares
<i>Vanderléia Vieira da Silva</i>	Jovens da escola noturna de Campo Alegre: narrativas sobre trajetórias, percepções e perspectivas	Alunos	Educação Básica	Alunos jovens da Educação de Jovens e Adultos – EJA de Campo Alegre de Goiás.

Fonte: trabalhos levantados nesta pesquisa.

É necessário avaliar o impacto dessa abordagem do movimento cotidiano e da sociologia nas realizações acadêmicas a partir da perspectiva da (auto) biografia com base em referências dos paradigmas emergentes proposto por Boaventura em seu livro “Um discurso sobre as ciências”. Passemos então a apresentar algumas características da produção acadêmica.

3. Resultados e discussão - exposição sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna: uma análise das produções (auto) biográficas

A partir desse recorte constatamos que foram publicados, entre as oito turmas, cinco trabalhos

que se relacionavam a estudos das narrativas das juventudes. São eles: Silva (2017), Carrijo (2020) e Ribeiro (2019), orientadas pela professora Dra. Juliana Pereira de Araújo; Ferreira (2015) orientada pela professora Dra. Aparecida Maria Almeida Barros e por fim Vaz (2020) orientada pela professora Dra. Rita Tatiana Cardoso Erbs. Nessas dissertações foram lidos somente resumo, introdução e conclusão e demonstraram utilizar, também, na sustentação teórica, autores da (auto)biografia e a narrativa como método de coleta de dados.

Um dos aspectos importantes a destacar na obra de Boaventura é a retomada do senso comum, para bem ressaltar a influência dos valores culturais ou espirituais. Neste paradigma emergente pode-se estabelecer uma situação:

Nesse jogo me vejo como uma das sementes e a pesquisa como a jogada inicial de um jogo motivado pelas tantas inquietações acumuladas ao longo do tempo, muitas das quais vindas dos trinta anos dedicados à educação básica. Refletem as experiências e a marca da experiência de quem conviveu e acompanhou o crescimento de milhares de crianças e adolescentes, conhecendo suas trajetórias não apenas entre os muros do universo escolar, mas para além deles. (CARRIJO, 2020, p. 19)

Como tenho indicado com frequência, uma pesquisa sem subjetividade não contém sua plena intensidade, seus rituais e sua áurea estética. Carrijo (2020) apresenta em sua obra a juventude negra e o embranquecimento na família. Encontramos na dissertação da autora o fundamento do pensamento de Boaven-

tura sobre as epistemologias do sul¹⁴: “Em linhas gerais, veremos que os jovens chegam à escola com suas identidades negras silenciadas, embranquecidas e sem pertencimento; a escola intensifica os estereótipos, promove a invisibilidade e a geografia das beiradas, do não-lugar.” (CARRIJO, 2020, p. 28 - 29)

A citação acima, por outro lado, demonstrou que, desta vez, os protagonistas são os jovens negros das camadas populares brasileiras. Neste sentido, a análise tende a deslizar para a questão do autoconhecimento. Valéria Landa Alfaiate Carrijo soa os ecos de uma mulher negra, em que na sua trajetória escolar podia ser considerada a única aluna negra e que a individualidade perpassava sua história de vida proposta pelos ritos do embranquecimento.

Remeto a essa análise pertinente, contentando-me em chamar a atenção para a autoformação que as novas pesquisas com base na metodologia da (auto) biografia propõe. Mas para visualizá-lo, sugiro analisar trechos da seguinte dissertação:

As **interações** entre sujeito pesquisador e sujeitos pesquisados permitiram **trocas de novos conhecimentos e reelaborações de aprendizados** passados que representaram um importante momento formativo para ambas as partes. No exercício prolongado e sistemático de produção de registros para a pesquisa, os moradores talvez não tenham percebido que o proponente foi, na verdade, quem mais aprendeu, enquanto que eles, à medida que colaboravam, iam se constituindo professores cujas palavras disseminaram ensinamentos dignos do meu reconhecimento e respeito. (FERREIRA, 2015, p. 106, grifo do autor)

¹⁴ As epistemologias do Sul são o tema central das últimas obras de Boaventura de Sousa Santos, sendo um conjunto de procedimentos destinados a reconhecer e verificar conhecimentos produzidos ou reproduzidos por pessoas que foram sistematicamente oprimidas, governadas e excluídas pelo capitalismo ou colonialismo ou patriarcado.

O autor propõe neste parágrafo quatro termos de autoformação: “interação”, “trocas”, “novos conhecimentos” e “reelaboração de aprendizados”. A “interação” e a “troca” se refere à influência/substituição mútua entre uma coisa e outra, entre uma pessoa e outra. Os termos “novos conhecimentos” e “reelaboração de aprendizados”, referem-se a coisas novas que reafirmam o conhecimento e o que foi aprendido (aprimorado).

Sobre os trabalhos de Carrijo (2020) e Ferreira (2015) procurei demonstrar o quanto elas enfraquecem as formas tradicionais e organizacionais propostas pelo paradigma dominante. Os motivos nos levaram até aqui a pelo menos duas questões complexas: o senso comum e a autoformação.

Nesse sentido, por meio da análise das dissertações de Vaz (2020) e Silva (2017), acreditamos também que a (auto) biografia está se tornando o argumento da ciência pós-moderna.

A minha experiência como pesquisadora tem sido excepcional, eu me descobri, foi muito significativa. Quando pensei em fazer o Mestrado, visualizava um degrau inalcançável, muito distante da minha realidade. E, mesmo quando iniciei, no primeiro semestre, as leituras, os pequenos insights de escrita, a reescrita do projeto de pesquisa foram desafiadores; inúmeras vezes reescrevi aquele projeto, assim, fui sendo lapidada gradativamente. Posso dizer que fui me transformando na medida em que minha pesquisa foi tomando forma. (VAZ, 2020, p. 154)

No entanto, por trás, desta chamada de autoformação, formam-se verdadeiros pesquisadores com alto teor de subjetividade. Algumas pessoas têm o privilégio de ser objetos de suas próprias pesquisas, enquanto outras têm o direito e a realização de expressar seu cotidiano (o chamado senso comum) na “flexibilidade” da pesquisa (auto)biográfica.

Todos os dias no horário os alunos saem da sala e se dirigem para o refeitório, lá eles conversam, lancham, brincam, sorriem. Impressionante o quanto interagem neste tempo que é de apenas 10 minutos. Preferem o lanche baseado numa refeição completa já que ele substituirá para muitos o jantar. Geralmente, o cardápio é arroz, feijão, carne, verdura, salada, e em alguns casos uma fruta de sobremesa. Quando não era servido esse tipo de lanche, eles se chateavam, e muitas vezes até reclamavam, alegando que não haviam jantado em casa. (SILVA, 2017, p. 16)

Boaventura (2008, p.85) reiterou em seu trabalho que, na ciência pós-moderna, as características do conhecimento compreensível e íntimo (paradigma emergente) não nos separam de nós, mas nos unem pessoalmente à nossa pesquisa. Portanto, o conhecimento científico vai ensinar as pessoas a viver e transformando-lhe em conhecimento prático. Essa equivalência é ilustrada por:

Ter conhecido esses alunos mais profundamente, suas histórias de vida, suas trajetórias escolares nos despertaram uma curiosidade ainda maior. Novas perguntas se apresentam: E aqueles que não estão frequentando a escola? Pois, sabemos que em nosso município tem muitos jovens fora da escola. Então, qual a condição juvenil desses sujeitos? O que eles têm feito nas horas de lazer? Será que eles têm envolvimento com drogas? Essas questões seriam bem respondidas em uma próxima pesquisa –conhecer não só a realidade da EJA, como também dos demais jovens desse município rico em produções agrícolas, que atrai pessoas para trabalhar, mais que nem sempre permanecem, apenas “pousam” e depois de certo tempo “batem asas” buscando novas oportunidades e traçando novos projetos de vida. (SILVA, 2017, p. 90)

Aqui temos um segundo excerto que situa o conhecimento compreensível e íntimo: “O objetivo de compreender o pedagógico do CEPMG de Catalão se estabelece assim em novos e mais profundos tons. De necessidade mais que de curiosidade, de inquietação e posicionamento político.” (RIBEIRO, 2019, p. 171)

Eis aí bem claros características do paradigma emergente, aproveitar o presente (presenteísmo), usufruir da cotidianidade (senso comum), a autoformação é o que simples leitor pode observar em todas as situações propostas a partir das cinco dissertações. É essa a filosofia proposta por Boaventura apresentada neste artigo e consciente de que poderíamos apresentar outras características das ciências pós-modernas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo inicial de discutir o paradigma emergente nas produções (Auto)Biográficos do PPGEDUC e a questão formulada, “Deste modo como a (auto) biografia tem incorporado o paradigma emergente nas produções do PPGEDUC?” a leitura do autor de referência, contribuiu no sentido de que essa mudança, em muitos aspectos, se afasta do paradigma dominante, não é mais possível negar

sua crise e a emergência de um novo paradigma. O programa PPGEDUC surgido no século XXI mostra essa nova fase das produções acadêmicas voltadas para a subjetividade e para a humanidade.

Assim o discurso que cultiva as narrativas seja de jovens negros, alunos do colégio militar, alunos da EJA ou jovens de um assentamento, ganha ares de seriedade no ideário das ciências pós-modernas. Enfim, a constante presença nestes trabalhos a partir do recorte da juventude tem revelado o crescente poder da autoformação do pesquisador, em alguns casos a separação dicotômica entre sujeito/objeto e objetivo/subjetivo.

Portanto, a narrativa constitui um pano de fundo que não pode ser ignorado nas atividades de pesquisa em Educação. Assim como o documento escrito, toda narrativa é produto da história, da sociedade e da cultura. Logo, a estrutura organizacional deste artigo visa confirmar a particularidade de suas declarações e a ligação com História da Educação e com a História do PPGEDUC. Com isso, as produções (auto) biográficas vem incorporando o paradigma emergente a partir do olho sensível, da subjetividade e do aporte teórico e metodológico das ciências sociais.

Referências bibliográficas

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista brasileira de educação, n. 19, p. 20-28, 2002.

BOLÍVAR, Antonio. **Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos.** Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica, v. 2, p. 79-109, 2012.

CARRIJO, Valéria Landa Alfaiate. **Torna-te! o processo de subjetivação das juventudes negras a partir de suas trajetórias escolares.** 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020.

DESCARTES, René. **O Discurso do Método.** Coleção Os Pensadores. SP: Ed. Nova Cultural, 1996. p. 61-127.

FERREIRA, R. **Estudando na cidade eles querem o quê? Sentidos de escolarização no assentamento Olga Benário de Ipameri-GO.** 2015. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

HONÓRIO FILHO, Wolney; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. **Aproximações entre pesquisa (auto) biográfica e história da educação.** Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica, v. 5, n. 13, p. 124-143, 2020.

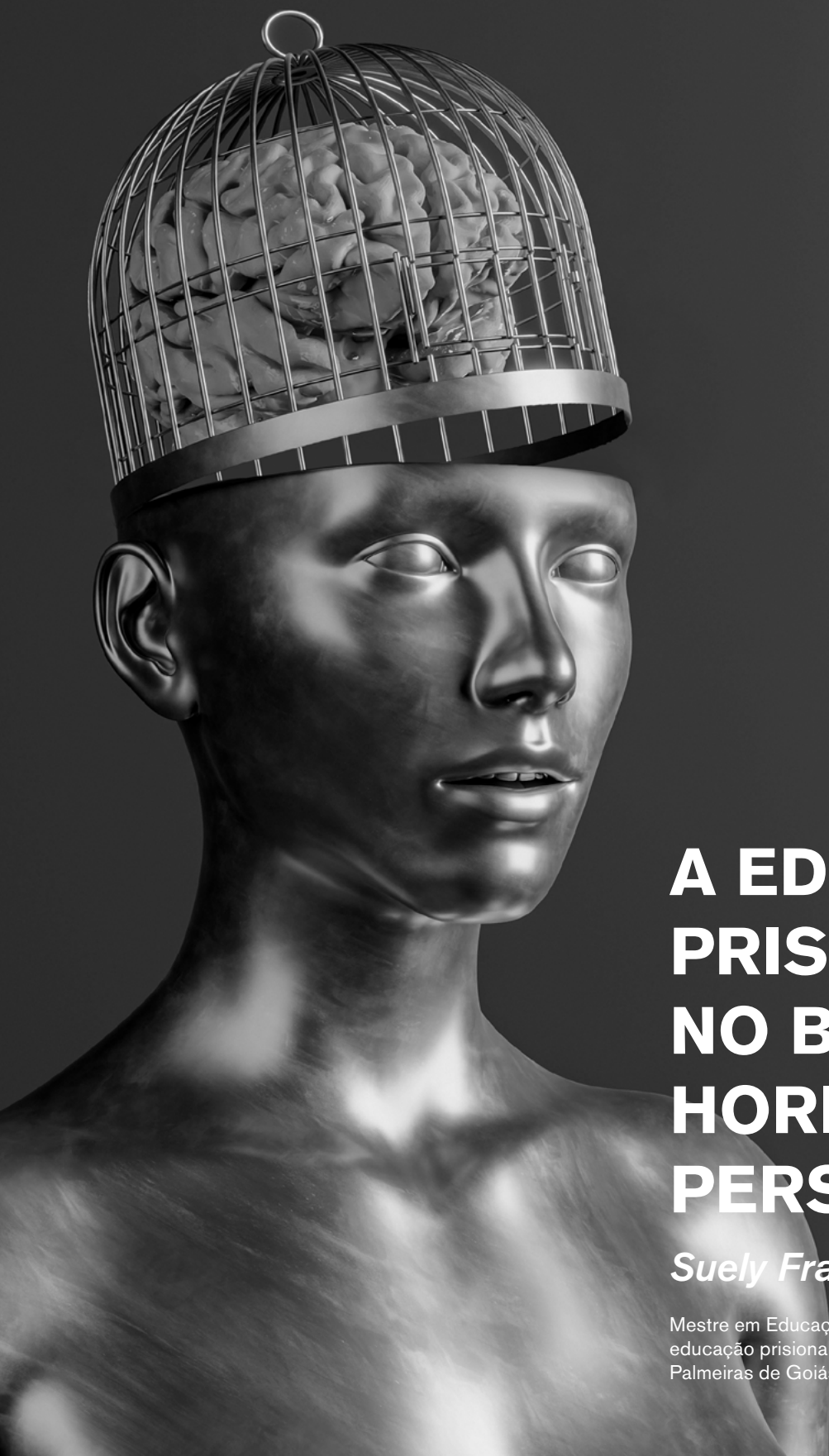
LANI-BAYLE, Martine. **Narrativas de vida: motivos, limites e perspectivas.** Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica, v. 2, p. 59-78, 2012.

RIBEIRO, Renata Lopes Silva. **Fundamentos e Práticas do Colégio da Polícia Militar de Catalão: entre fardas, manuais e boletins.** 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

SILVA, V. V. **Jovens da escola noturna de Campo Alegre: narrativas sobre trajetórias, percepções e perspectivas.** 2017. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** Afrontamento, 1995.

VAZ, Orizeni Martins. **Tempo integral na perspectiva de alunos do ensino médio.** 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020.



A EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL: HORIZONTE DE PERSPECTIVAS

Suely Franco de Oliveira

Mestre em Educação pela PUC – Goiás. Professora da educação prisional do Colégio Estadual Polivalente de Palmeiras de Goiás. E-mail: ufgsuely@gmail.com.

Resumo

A educação prisional consiste em um fenômeno sociopolítico-educativo distinto, novo e carente de uma proposta pedagógica específica, pois esta modalidade de ensino possui como orientações normativas apenas as diretrizes gerais da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, o aumento de população carcerária no Brasil duplicou desde o ano de 2016, passando a ser considerada uma das maiores do mundo. Isso enseja estudos, análises e pesquisas acadêmicas, de modo a iniciar importantes debates sobre os processos educativos nos espaços prisionais. A educação prisional, no projeto “Educando para a Liberdade”, tem como função educar e ressocializar como um direito humanitário e fundamental a todos os que são privados de liberdade, tendo como papel principal desenvolver e mobilizar internos aprisionados para que, desta forma, eles possam se conscientizar de que a Educação é um dos caminhos de recondução e reintegração capaz de torná-los cidadãos com possibilidades de mudar sua própria história. O entendimento de que, embora a educação prisional seja uma responsabilidade do Estado por meio de políticas públicas de ressocialização do preso ou de remição de pena, os reeducandos prisionais são sujeitos críticos e participativos e a educação escolar é um processo capaz de contribuir significativamente para reintegração social desses sujeitos. Os objetivos dessa pesquisa são de identificar o significado atribuído pelo reeducando prisional à educação escolar, analisando suas expectativas sobre o processo de escolarização do qual participam e ainda, explicitar as interfaces possíveis entre as expectativas dos reeducandos prisionais

Palavras - chave: Educação em prisões; Educação de jovens e Adultos; Reeducandos.

Abstract

Prison education consists of a distinct social-political-educational phenomenon, new and in need of specific pedagogical proposal, due to this teaching modality has as normative guidelines only the general guidelines of Youth and Adult Education (EJA). In addition, the increase of the prison population in Brazil has doubled since 2016, becoming one of the largest in the world. This gives rise to studies, analyzes and academic research, to initiate important debates on educational processes in prison spaces. Prison education, in the project “Educating for Freedom”, has the function of educating and re-socializing as a humanitarian and fundamental right to all those who are deprived of their liberty, with the main role of developing and mobilizing imprisoned inmates so that, in this way, they become aware that Education is one of the paths of renewal and reintegration capable of turning them into citizens with the possibility of changing their own history. The understanding that, although prison education is a responsibility of the State through public policies for the re-socialization of the prisoner or the sentence redemption, prison inmates are critical and participatory subjects and school education is a process capable of contributing significantly to reintegration social status of these subjects. The goals of this research are to identify the meaning attributed by the prison inmate to school education, analyzing their expectations about the schooling process in which they participate and also to explain the possible interfaces between the expectations of prison inmates and the educational practices of this type of school education.

Keywords: Education in prison; Education to youth and adults; Prisoners students

INTRODUÇÃO

O aditamento da população carcerária no Brasil duplicou desde o ano de 2016, passando a ser considerada uma das maiores do mundo. O aumento de reclusos prisionais deu-se por diversos fatores, entre eles o processo migratório de pessoas com baixo nível de escolaridade que se mobilizam em direção aos centros urbanos em busca do bom emprego e, frustradas com a política do subemprego a que são submetidas, partem para a criminalidade, sendo por isso penalizadas.

Privados da liberdade e reféns de um contexto de adversidades, cuja posição social é a de reclusão definida por uma sanção estatal (cumprimento de pena), os reclusos prisionais, em sua maioria, apontam trajetórias marcadas pela negação dos direitos básicos como a alimentação, saúde, educação, trabalho, segurança, entre outros. Antes de ser presa, a maioria dessas pessoas estava desempregada ou subordinada ao subemprego. Além disso, esses reclusos possuem formas de interpretação de si mesmos, dos outros e do mundo comprometidas e agravadas pela pouca escolaridade e pelas precárias condições de vida que a situação prisional lhes impõe. Nesse sentido, é possível perceber que existe, de fato, uma relação entre o perfil da população carcerária no Brasil e os baixos índices de escolaridade, considerando que a maior parte desses sujeitos é constituída de jovens com menos de 30 anos de idade, com baixa escolaridade, analfabetos ou semianalfabetos, oriundos de grupos menos favorecidos economicamente, ou seja, são negros e pardos, e a maioria são do sexo masculino (INFOPEN, 2020). São pessoas que não tiveram condições de concluir seus estudos, ou ainda por terem iniciado no crime muito cedo, o fato é que a criminalidade está diretamente relacionada à exclusão de ordem econômica e social, onde o direito

humano é constantemente atacado pelos discursos de uma sociedade que tem cor, tem raça, tem sexo, e tem classe social. Nesse contexto, os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública revelam que em 2021 a população carcerária brasileira contava com um total de 820.689 presos do sexo masculino e 45.436 do sexo feminino. Ainda de acordo com esses dados, foi constatado que a população negra chegava a um patamar de 429.255 detentos, e 184.682 eram pessoas brancas, o que comprova as estatísticas de que a população carcerária no Brasil é constituída em sua maioria por pessoas negras e do sexo masculino.

A educação escolar, neste contexto, pode ser um espaço de formação humana e de ampliação das expectativas futuras dos sujeitos que se encontram nessas condições. Mas a educação prisional no Brasil, em razão do curto tempo de sua existência e da ausência de políticas públicas com ela comprometidas, carece de uma definição de suas finalidades e de estudos, análises e pesquisas que possam ampliar o conhecimento sobre esta modalidade de educação escolar, subsidiar políticas públicas e incitar debates sobre processos educativos de pessoas com privação de liberdade.

No entendimento de que a educação prisional consiste em um fenômeno sociopolítico-histórico, educativo e distinto, este artigo pretende, a partir da trajetória histórica desta modalidade de educação, demonstrar que os reeducandos prisionais são sujeitos críticos e participativos e que a educação escolar é um processo capaz de contribuir significativamente para reintegração social desses sujeitos.

Considerando esses pressupostos, é preciso reconhecer que a educação escolar em contextos de privação de liberdade, em razão de sua complexidade, apresenta diversos aspectos que exigem a continuidade dos estudos já realizados, pois a dinâmica

social dos processos educativos modifica continuamente esta modalidade de ensino, demandando explicações atualizadas e respaldadas pela pesquisa científica.

DESENVOLVIMENTO

1. A trajetória histórica da educação prisional no Brasil

Historicamente dizendo, antes da existência de uma lei específica para a educação dentro das prisões, as primeiras iniciativas voltadas para a educação em presídios foram através dos *Quakers*¹. Esse grupo tem origem britânica e, após perseguições sofridas por apresentarem imposições à igreja Anglicana, grande parte deles migraram para os Estados Unidos. Foram esses grupos religiosos que organizaram as primeiras penitenciárias naquele país, no final do século XVIII, com a pretensão de restauração da fé cristã original. Esse movimento defendia a lógica de que todos os indivíduos são dotados de uma luz interior, que é o Espírito Santo, e acreditavam que a Bíblia era o testemunho da palavra de Cristo. Isso explica o fato de os *quakers* terem, nas suas práticas educativas, apenas o objetivo de ensinar os detentos a ler e escrever, com a finalidade de ler a bíblia para que assim pudessem participar dos cultos religiosos que eram obrigatórios nos presídios

daquela época. Essa prática educativa era apenas de cunho religioso e vinha arraigada da pretensão de evangelizar os detentos, ou seja, tratavam-se de práticas educativas que se alicerçavam na transmissão de saberes dogmáticos.

A par dessa iniciativa dos *quakers*, compreende-se por que a educação no sistema prisional tem sua origem na religião, pois o objetivo desse movimento era restaurar a fé e ensinar a ler a Bíblia. Nesse sentido, a educação prisional surge na Europa e, posteriormente, se expande para a América do Norte, lugar onde esse movimento religioso teve grande influência. Os *quakers* previam em suas propostas administrativas a disposição de instrutor/professor aos internos das maiores penitenciárias dos países norte-americanos. Esse momento de instauração da educação dentro do sistema prisional foi reflexo do final da Segunda Guerra Mundial, com o advento do ideário liberal e da proposição de novos aportes teóricos para a educação (SARAIVA e LOPES, 2011).

No sistema penitenciário a educação é iniciada a partir da década de 1950. Até o princípio do Século XIX, a prisão era utilizada unicamente como um local de contenção de pessoas – uma detenção. Não havia proposta de requalificar os presos. Essa proposta veio a surgir somente quando se desenvolveram dentro das prisões os programas de tratamento. Assim, somente nos meados dos anos 1950, constatou-se o insucesso deste sistema prisional, o

¹ Criado em 1652, pelo inglês George Fox, o Movimento Quaker pretendeu ser a restauração da fé cristã original, após séculos de apostasia. A sociedade religiosa de amigos surgiu na Inglaterra em meados do século XVII, em Lancashire. O movimento enfrentou forte oposição e perseguição, mas continuou a se expandir em todas as Ilhas Britânicas e, em seguida, nas Américas e na África. Os *Quakers*, embora poucos em número, têm sido influentes na história da reforma. A colônia de Pensilvânia foi fundada por William Penn em 1682, como um lugar seguro para os *Quakers* viverem e praticarem sua fé. Os *Quakers* foram uma parte significativa dos movimentos para a abolição da escravatura, para promover a igualdade de direitos para as mulheres e a paz, eles também têm promovido a educação e o tratamento humano dos prisioneiros e doentes mentais, através da fundação ou reforma de várias instituições. Empresários Quaker desempenharam um papel central na formação da Revolução Industrial, especialmente na Inglaterra e na Pensilvânia. Durante o século XIX, nos Estados Unidos, o grupo sofreu uma série de sucessões, o que resultou na formação de diferentes ramos da Sociedade de Amigos. O Comitê de Amigos Mundial de Consulta (FWCC) estimou, em 2012, que havia 377.055 *Quakers* adultos. (<https://www.infoescola.com/religiao/quakers/>).

que motivou a busca de novos rumos, ocasionando na inserção da educação escolar nas prisões. Foucault (2014, p. 224) diz que “a educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento, ela é a grande força de pensar”.

Desses pensamentos, resultou, no Brasil, uma nova concepção do tratamento penitenciário destinado ao preso. Então, em solo brasileiro, no século XX, em meados de 1950, foram editadas as Normas Gerais do Regime Penitenciário (Lei nº 3274/57), aceito como aquele que inaugurou a concepção de educação integral para a população carcerária (VASQUEZ, 2008).

Essas Normas Gerais do Regime Penitenciário foram sancionadas por Juscelino Kubitschek e apresentavam termos como “educação moral”, “educação intelectual”, “educação física”, “educação artística” e “educação profissional” (VASQUEZ, 2008, p. 70). O objetivo seria o de incorporar no cotidiano do cárcere uma educação completa, sem restrições, o que não foi bem consolidado, por falta de uma organização política e pedagógica adequada e conectada com a realidade nacional dos presídios brasileiros. Em consonância com as leis anteriores, foi editada a Lei Nº 7.210, de 11 de julho de 1984, Lei de Execução Penal (LEP), SEÇÃO V, Da Assistência Educacional, que trata do direito do reeducando (condenado e internado) nas penitenciárias brasileiras e da sua reintegração à sociedade. Não obstante, a Lei nº 13.163, de 2015 modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 para instituir o ensino médio nas penitenciárias.

Da Assistência Educacional Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015). § 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) § 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015). § 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas. 7.627 (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.

Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar: (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) I - o nível de escolaridade dos presos e das presas; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) III - a implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento.

mento técnico e o número de presos e presas atendidos; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo; (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015) V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional de presos e presas (Incluído pela Lei nº 13.163, de 2015).

Décadas depois, entra em vigor, na data de sua publicação, a Lei Nº 12.433, de 29 de junho de 2011, que trata da Remição da pena por estudo e que também, altera o art. 126 da LEP, para incluir a normatização da remição pelo estudo, determinando que a cada 12 horas estudadas o reeducando terá direito a um (1) dia de remição na pena a ser cumprida.

Art. 1º Os artigos 126, 127, 128 e 129 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.

§ 1º A contagem de tempo referida no caput será feita à razão de:

I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias;

II - 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

§ 2º As atividades de estudo a que se refere o § 1º deste artigo poderão ser desenvolvidas de forma presencial ou por metodologia de ensino a distância e deverão ser certificadas pelas autoridades educacionais competentes dos cursos frequentados.

§ 3º Para fins de cumulação dos casos de remição, as horas diárias de trabalho e de estudo serão definidas de forma a se compatibilizarem.

§ 4º O preso impossibilitado, por acidente, de prosseguir no trabalho ou nos estudos continuará a beneficiar-se com a remição.

§ 5º O tempo a remir em função das horas de estudo será acrescido de 1/3 (um terço) no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena, desde que certificada pelo órgão competente do sistema de educação.

§ 6º O condenado que cumpre pena em regime aberto ou semiaberto e o que usufrui liberdade condicional poderão remir, pela frequência a curso de ensino regular ou de educação profissional, parte do tempo de execução da pena ou do período de prova, observado o disposto no inciso I do § 1º deste artigo.

§ 7º O disposto neste artigo aplica-se às hipóteses de prisão cautelar.

§ 8º A remição será declarada pelo juiz da execução, ouvidos o Ministério Público e a defesa.” (NR)

“Art. 127. Em caso de falta grave, o juiz poderá revogar até 1/3 (um terço) do tempo remido, observado o disposto no art. 57, recomeçando a contagem a partir da data da infração disciplinar.” (NR)

“Art. 128. O tempo remido será computado como pena cumprida, para todos os efeitos.” (NR)

“Art. 129. A autoridade administrativa encaminhará mensalmente ao juízo da execução cópia do registro de todos os condenados que estejam trabalhando ou estudando, com informação dos dias de trabalho ou das horas de frequência escolar ou de atividades de ensino de cada um deles.

§ 1º O condenado autorizado a estudar fora do estabelecimento penal deverá comprovar mensalmente, por meio de declaração da respectiva unidade de ensino, a frequência e o aproveitamento escolar.

§ 2º Ao condenado dar-se-á a relação de seus dias remidos” (BRASIL, 2011).

Ainda nesse cenário, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) reconheceu a possibilidade de remição de pena pela leitura por meio da Recomendação n.º 44, de 26 de novembro de 2013, ao orientar aos Tribunais que atividades complementares de natureza esportiva, cultural, profissionalizante, de saúde e educacional, dentre outras, sejam consideradas para fins de remição de pena em interpretação analógica à Lei 12.433, de 29 de junho de 2011. Nessa mesma perspectiva, o DEPEN, emite a Nota Técnica n.º 1/2020/GAB-DEPEN/DEPEN/MJ, com a finalidade de apresentar orientação nacional para fins da institucionalização e padronização das atividades de remição de pena pela leitura nos sistemas penitenciários no Brasil.

A remição da pena pela leitura consiste em conceder ao apenado a redução de quatro dias de sua pena, caso ele pratique a leitura de obra clássica, literária ou filosófica no período de trinta dias. A leitura deve ser monitorada por profissionais da educação (o pedagogo) e, ao final do período de leitura, o apenado deverá apresentar uma resenha e também um relato oral do livro. Na hipótese de alcançar a média 70, imposta para aprovação, fará jus à remição final de até doze obras efetivamente lidas e avaliadas, a possibilidade de remir quarenta e oito dias, no prazo de doze meses.

A Lei 12.433, de 29 de junho de 2011 ainda está em vigor no Brasil e, a partir desta legislação, a educação prisional brasileira se configura como um sistema de ensino vinculado ao ensino regular e subordinada às mesmas regras da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

2. Estrutura e organização do espaço físico, administrativo e pedagógico do sistema prisional

O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n.º 10.172/2001), bem como as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de

privação de liberdade, determinam que a educação prisional ocorra na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A Educação de jovens e adultos – EJA, conforme disposto no parecer CNE/CEB 11/2000 que se ocupa das diretrizes dessa modalidade educativa, é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional com finalidades e funções específicas, o que a torna um campo bastante amplo, heterogêneo e complexo. Múltiplas são as agências que as promovem, seja no âmbito público, seja no privado, onde se mesclam cursos presenciais com avaliação no processo, cursos à distância, cursos livres, formas específicas de educação mantidas por organizações da sociedade civil e tantas outras iniciativas sob a figura da educação permanente.

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e/ou na própria sociedade, que por diversas razões não puderam concluir seus estudos na idade apropriada. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão dela que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber.

Ao se pensar o processo educativo no espaço da prisão, há de se ter clareza sobre os limites impostos pelo contexto singular, mas também não reduzir o processo educativo à escolarização. Como em qualquer processo educativo, há que se buscar entender os interesses e as necessidades de aprendizagem da população carcerária e quais os limites que a situação impõe sobre esse processo (IRELAND, 2011, p. 20).

Entretanto, não se pode considerar a EJA apenas como um processo inicial de alfabetização, ela busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas lin-

guagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Nesse sentido, isso requer algo mais dessa modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas, pessoas que necessitam ser incluídas no conjunto dos brasileiros vítimas de uma história excludente. O que se espera da EJA é uma educação com experiências ao longo da vida, com uma formação para a solidariedade, a igualdade, a liberdade e a diversidade. Educação para uma vida cidadã.

E esta é uma das funções da escola democrática que, asentada no princípio da igualdade e da liberdade, é um serviço público. Por ser um serviço público, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. O acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social. Tão pesada quanto a iníqua distribuição da riqueza e da renda é a brutal negação que o sujeito iletrado ou analfabeto pode fazer de si mesmo no convívio social. Por isso mesmo, várias instituições são chamadas à reparação desta dívida. Este serviço, função cogente do Estado, se dá não só via complementaridade entre os poderes públicos, sob o regime de colaboração, mas também com a presença e a cooperação das instituições e setores organizados da sociedade civil. A igualdade e a liberdade tornam-se, pois, os pressupostos fundamentais do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma melhor redistribuição das riquezas entre os grupos sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam (BRASIL, 2000 p. 8).

À vista disso, a modalidade EJA está organizada para atender de forma mais específica às demandas educacionais de grupos completamente díspares uns dos outros e especificamente para

os invisíveis não escolarizados, como é o caso da educação prisional.

Como já foi dito, no Brasil, a educação prisional integra a modalidade de ensino intitulada Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois é mais pertinente e democrática para o atendimento do público em questão e, seguramente, mais apropriada para o enfrentamento dos desafios que ela impõe. Regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 1996, define, em seu artigo 37, essa modalidade como aquela destinada “a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

Não obstante, a legislação educacional brasileira ainda não conseguiu criar as condições necessárias para que a educação prisional funcione a contento nesse país. Nesse sentido, buscando criar tais condições, surgiu o Projeto Educando para a Liberdade, fruto de parceria entre os ministérios da Educação, da Justiça, e da Representação da UNESCO no Brasil, com apoio financeiro do governo do Japão. Executado ao longo dos anos de 2005 e 2006, o projeto em questão propunha uma tendência pedagógica de buscar novos desdobramentos para a implementação da educação nas prisões e estabelecer importantes conexões com a realidade daqueles que se encontram fora do convívio social. (UNESCO, 2006).

No entanto, o Estado e os Municípios não têm destinado recurso financeiro específico para essa modalidade de educação, apenas determinam que em espaços onde não existem salas disponíveis para a realização das aulas, o diretor do presídio deverá adaptar uma cela e transformá-la em lugar adequado para que os professores possam ministrar as aulas. São poucos os recursos financeiros disponíveis para construção de salas de aulas nos presídios, o que existe, infelizmente, são minguados repasses disponibilizados pelo Estado para pequenos reparos e doações de entidades filantrópicas, eclesiásticas e empresariais

da sociedade. Na maioria das vezes, essas verbas vêm sendo administradas sem nenhuma proposta conjunta e, por essa razão, gera um desperdício de tempo e pessoal e também favorece o desvio dessas verbas. Sem planejamento, esse numerário jamais será gasto nos locais específicos onde a necessidade é urgente.

De acordo com Oliveira (2021), a estrutura física das salas de aula para atendimento aos alunos da educação prisional normalmente é improvisada, sendo uma cela transformada em sala de aula ou são construídas pelos próprios detentos com recursos da comunidade, que mobilizada, atende o clamor de professores voluntários que buscam melhores condições para desempenharem seu trabalho docente nas escolas do cárcere. Em alguns municípios, a defensoria pública também contribui com a compra de materiais de construção e alguns equipamentos e mobiliários. Daí a necessidade do engajamento de todos os envolvidos no processo da educação prisional para a adequação e construção desse espaço físico, tornando-o apropriado para a realização das atividades pedagógicas de sala de aula e para a segurança de todos os trabalhadores do ambiente prisional.

A organização pedagógica das salas de aula segue o regime multisseriado, ou seja, a mesma professora ensina desde as séries iniciais da educação básica até o ensino fundamental II fase, simultaneamente, em um mesmo espaço físico e no mesmo horário, já o ensino médio possui professores e uma sala específica. Os conteúdos do ensino e o sistema de avaliação seguem os mesmos critérios do ensino regular, com aplicação de provas semestrais e ao final do ano letivo o aluno é aprovado para série subsequente ou retido para a repetição da série em que se encontra.

Todas as escolas localizadas em presídios no país possuem características bem diferentes. Enquanto algumas funcionam em espaços realmente criados para as escolas com salas de aula propriamente ditas, outras funcionam improvisadamente, verdadeiras “celas de aula”.

A história das escolas em presídios passa por diversos momentos. Muitas funcionam(vam) de forma precária, improvisada, nos fundos dos presídios. A realidade destas escolas em alguns estados hoje é bem diversa, varia de unidade penal para unidade penal. Enquanto algumas escolas possuem uma estrutura parecida com uma escola regular oficial extramuros da Secretaria de Estado de Educação, outras não possuem a mesma estrutura, continuam funcionando improvisadamente. [...]. Segundo alguns relatos, essa diversidade que se observa entre as escolas de presídios dentro de um mesmo sistema estadual também se justifica pela relação existente entre a direção da unidade penal e a direção da escola. Enquanto em algumas unidades penais a direção se coloca mais próxima da escola, em outras não existe aproximação (JULIÃO, 2013, p. 5).

Segundo Julião (2013), as escolas dentro das prisões acompanham uma rotina diária, de segunda a sexta-feira, algumas funcionam em dois turnos: matutino ou vespertino, geralmente há a oferta de merenda aos alunos e de material didático.

Em conformidade com Oliveira (2021), a organização pedagógica dessa modalidade de educação escolar, de modo geral, a seleção dos alunos que frequentam a educação prisional é feita mediante os seguintes critérios: no início de cada semestre, os interessados em iniciar os estudos listam seus nomes e entregam ao diretor do presídio que analisa a solicitação. Geralmente são autorizados a participar das aulas presos que já foram julgados e condenados, com bom comportamento e que assumam compromisso com a assiduidade. É importante ressaltar que as escolas dos presídios seguem as normativas e regras impostas pelo diretor da unidade prisional, a direção da escola (EJA) deve se adequar e acatar as possibilidades, regras e normativas determinadas por ele.

Esse procedimento torna-se bastante comprometido, em razão das condições do trabalho pedagógico que são oferecidas aos professores e aos alunos, como adverte o estudioso Hugo Rangel:

No que diz respeito à metodologia, os exames padronizados, tão comuns nas prisões da América Latina, deixam muito pouco espaço para os professores e para os administradores de prisões, a fim de que possam ensinar aos presos, a partir de sua realidade e de suas características (isto pode explicar que os mestres se sintam mais ligados aos presos do que às autoridades das prisões). É preciso, então, desenvolver, de maneira coordenada, os conteúdos e, sobretudo, os métodos que se adaptem aos presos. Isso torna necessário que se formule uma pedagogia original, ao mesmo tempo prática e com bases sólidas. A educação não-formal é particularmente importante nesse sentido, uma vez que, em virtude de sua flexibilidade, oferece maiores opções aos presos (RANGEL, 2006, p. 68-69).

Há, portanto, uma carência de apoio financeiro, administrativo e pedagógico para que a educação prisional no Brasil seja um espaço de ressignificação da condição de carceragem no país, o que demanda políticas públicas voltadas para esta modalidade de educação. Outro fator relevante no que se refere à oferta da educação nos presídios é o de que a educação é um direito constitucional previsto na legislação brasileira e, nesse contexto, é preciso enfatizar que o princípio fundamental da educação no sistema penitenciário não pode ser reduzido a um benefício, entendido como um privilégio, ou ainda uma recompensa ofertada àqueles que possuem bom comportamento. De Maeyer (2006), afirma que tratar a educação no cárcere como privilégio só revela a perversidade de uma educação calcada no assistencialismo, no entanto, a educa-

ção dentro do contexto prisional torna-se uma ferramenta importante para o exercício da cidadania e para a reintegração do reeducando na sociedade.

Dessa forma, a educação de jovens e adultos para as pessoas privadas de liberdade não é um benefício, e sim, antes de tudo, um direito humano previsto na legislação e está de acordo com a proposta de política pública de execução penal, que busca a reinserção social do sujeito apenado.

3. Finalidades e perspectivas da educação prisional no Brasil

Não se pode dicotomizar a ideia de educação prisional e educação regular, a educação, tanto na prisão como fora dela, é um conjunto de decisões diferentes, dirigidas a públicos diferentes, portanto, ambas devem se pautar em uma educação que visa a formação integral do cidadão na construção do homem crítico e autônomo. Para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem com os presos, não é possível trabalhar em isolamento. É necessário, em um processo de integração, abrir horizontes com os presos e com a comunidade, objetivando, que os presos possam, dessa forma, superar sua condição na vida carcerária e não os habituar a ela.

O sistema educacional prisional deve contemplar as diferenças sociais existentes nesse ambiente hostil e adotar uma postura comprometida com os valores de justiça e igualdade do reeducando e, tendo sempre em mente, sua história econômica, social e cultural. Sendo esses aspectos fundamentais na educação prisional, devem estar embasados na participação dos reeducandos, na sua formação humanística, na transformação da sociedade e na contextualização do processo ensino-aprendizagem.

É uma dimensão essencial da educação na prisão: é desejável que as histórias pessoais possam ser contadas, compreendidas, analisadas e reapropriadas. Inútil dizer que o contexto de confiança e de confidencialidade deve ser preservado e que não se pode confundir o dossiê penal com o dossiê pedagógico. Dizer, compreender e expressá-lo é possível na prisão sem entrar na psicanálise ou com vistas a um tratamento terapêutico. Educar será reunir os pedaços. A reunião dos pedaços será feita pela educação não-formal: a teatralização, experimentar emoções pelo desenho, pela poesia, escrita, entre outras formas, mas, também, trabalhar com as atitudes. Reunir os pedaços é, às vezes, encontrar a motivação de aprender a ler e a escrever, desde que não se reduza a alfabetização a um ato técnico. Aprender a ler e a escrever sua relação no mundo. Aprender a ler e a escrever é o encontro do sujeito e da letra. (DE MEYER, 2006, p.52).

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, afirma que “a luta por esta reconstrução começa no autorreconhecimento de homens destruídos, daí a importância da autorreflexão, do diálogo e da conscientização de que, nos vários momentos de sua libertação os oprimidos, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica do ser mais” (FREIRE, 2011a, p. 72).

A educação prisional, no projeto “Educando para a Liberdade”, tem como função educar e ressocializar como um direito humanitário e fundamental a todos os que são privados de liberdade, pois essa educação tem como papel principal desenvolver e mobilizar internos aprisionados para que, desta forma, eles possam se conscientizar de que a Educação é um dos caminhos de recondução e reintegração capaz de torná-los cidadãos com possibilidades de mudar sua própria história.

Nesse sentido, a proposta traduz uma preocupação com a garantia de qualidade na oferta, preconizando um sistema orientado a promover, estimular e reconhecer os avanços e progressões dos educandos, o que contribui para a restauração de sua autoestima na perspectiva da reintegração harmônica à vida em sociedade (UNESCO, 2006, p. 26).

À vista disso, a educação precisa ser entendida como um direito constitucional de todo cidadão, não podendo haver distinção, escolhas e muito menos exclusão de quem poderá receber e de que forma irá receber a educação no ambiente prisional. É no ambiente prisional, por intermédio dos momentos educacionais, que a educação se torna indispensável, pois somente através dela é que o sujeito se apropria do conhecimento, busca caminhos desconhecidos, vislumbra uma nova compreensão, a compreensão da necessidade de reconstruir o mundo a sua volta, reconstruir a sua história com novas atitudes, aprendizagens e valores que não estão presentes no universo carcerário e, dessa forma, reconquistar novamente seu bem mais valioso: “A Liberdade.” Porém, uma liberdade transformada e com significados, a qual Marc De Maeyer afirma:

A educação é um direito de todos (portanto, dos presos); não é um privilégio nem um serviço pago. Nós, educadores, dizemos que os momentos de aprendizagem na prisão podem, às vezes, constituir uma segunda chance para pessoas que não tiveram uma primeira oportunidade. Precisamos encontrar pistas para que os presos possam experimentar na prisão momentos de aprendizagem, de experiências bem-sucedidas, de encontros que não sejam relações de força, momentos de reconstrução da própria história, espaços para expressar emoção e realizar projetos. Chamemos a isso: educação na prisão (DE MAEYER, 2006, p. 47).

A educação é um projeto de longo prazo. É também um exercício permanente e uma exigência de coerência entre todos os envolvidos no processo. Portanto, a educação prisional não deve jamais ser concebida como apropriação de instrumentos teóricos e práticos com vistas apenas à ressocialização, deve partir do princípio de que as necessidades do reeducando sejam prioridades nesse processo. Deve-se considerar que o reeducando prisional possui um conhecimento prévio, uma história de vida antes da sua chegada no ambiente de reclusão.

Para Hugo Rangel, a educação em prisões deve estar voltada para fortalecer as práticas e as instituições democráticas e contribuir para a formação cidadã.

Sem dúvida, para construir essa sociedade democrática, a educação é indispensável. Lamentavelmente, porém, isso é conhecido e mencionado nos discursos, mas pouco cumprido na prática. A educação, e não o mercado, constrói a democracia. Porque a educação, por si mesma, é cívica, conforme entendeu Paulo Freire. Porque ela contribui para criar igualdade de oportunidades, isto é, fazer uma sociedade mais justa. (RANGEL, 2006, p.66).

Nesse sentido, é possível estabelecer uma aproximação com a concepção pedagógica de Paulo Freire em sua proposição para o “ensino como um exigir cidadão”. Freire defende uma postura crítica do professor para que este propicie ao educando a “leitura de mundo”, sendo esta atitude importante para desenvolver concretamente o processo ensino-aprendizagem, numa relação dialética professor-aluno (aprendiz).

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das

classes populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária [...]. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? (FREIRE, 2011b, p.32).

Diante disso, Freire (2011c, p. 52) é categórico ao dizer que a educação para liberdade compreende o “homem-sujeito” e não o “homem-objeto”. Nesse aspecto, o autor coloca que o homem é um “ser de relações” e que ele (homem) não está apenas no mundo, mas “com o mundo”. Assim entendendo, o ensino torna-se instrumento para a cidadania, uma exigência para o sujeito exercer a sua cidadania de modo a colocar-se como sujeito no mundo e com o mundo.

Com essa perspectiva é possível afirmar que os reeducandos prisionais, embora situados num contexto de adversidades, cuja posição social é a de reclusão definida por uma sanção estatal (cumprimento de pena), continuam sendo sujeitos inseridos no mundo e com capacidade intelectual para interpretar este mundo. Assim, realizar pesquisas sobre a relação com o saber é compreender como o sujeito aprende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio. Noutras palavras, “o homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto à aprendizagem” (FREIRE, 2011c, p. 82).

Ainda nessa perspectiva, cabe ao professor disponibilizar aos reeducandos conteúdos ancorados tanto na sua formação intelectual, técnica e teórica, quanto na sua formação humanística e social, para que, nesse papel de articulador e mediador do conhecimento, o professor possa apontar caminhos e direções que levem os reeducandos ao resgate da

identidade perdida, possibilitando um retorno digno à sociedade.

O que devemos fazer é valorizar os conhecimentos, identificar as aprendizagens que levam ao fracasso em um determinado momento e propor-nos a construir juntos uma visão mais positiva da educação ao longo da vida, qualquer que seja a vida. É falso acreditar que começa um aprendizado na prisão; continua-se! A educação na prisão é a reconciliação como ato de aprender. A educação na prisão talvez também seja a reconciliação com o prazer de aprender (DE MAEYER, 2006, p. 57).

A educação na prisão, portanto, não pode ser a educação “de prisioneiros ou para prisioneiros”, deve ser uma educação coordenada e integrada com as mesmas finalidades estabelecidas na rede de ensino regular, uma educação que deverá ampliar a visão de mundo dos reeducandos com aprendizados inovadores, pertinentes, dinâmicos e significativos. Uma educação em que o educador tenha uma visão otimista do futuro com experiências positivas de aprendizados para que os reeducandos encontrem o desejo de aprender. Portanto, a educação nas prisões não pode ter finalidades distintas, sua finalidade deve ser única e exclusivamente no sentido de formação dos sujeitos de forma crítica, autônoma, criativa, uma educação cidadã que considere os reeducandos na sua totalidade tornando-os capazes de gerenciar conflitos num ambiente onde esses conflitos são inevitáveis e constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação nas prisões não pode ter finalidades distintas da educação escolar, qual seja, a formação do sujeito de forma crítica, autônoma, criativa. Deve ser uma educação verdadeira, que impulsio-

na, que promove, que incentiva a expressão humana, e ainda, uma educação cidadã que considere o reeducando na sua totalidade. É necessário também apurar o nosso olhar sobre essa instituição, seu fazer e seus sujeitos, contribuindo assim para a problematização da sua verdadeira função social.

Assim, concordamos com Ireland (2012), porque entendemos a educação em prisões como uma modalidade de educação de jovens e adultos, defendemos a necessidade de situar a EJA na perspectiva da aprendizagem e da educação ao longo da vida, procurando dar expressão à educação por uma diversidade de formas não necessariamente restritas à escolaridade. Para quem possui uma escolaridade precária, mas também frequentemente uma experiência negativa de escola, outros tipos de aprendizagens podem servir como incentivos para eventualmente retomar a trajetória escolar interrompida. Nesse sentido, é importante que as atividades educativas desenvolvidas no mesmo espaço sejam articuladas e não fragmentadas.

Levando-se em conta esse delineamento, acreditamos que é possível estabelecer uma aproximação com a concepção pedagógica de Paulo Freire em sua proposição para o “ensino como um exigir cidadão”. Freire (2011a) defende uma postura crítica do professor para que este propicie ao educando a “leitura de mundo”, sendo esta atitude importante para desenvolver concretamente o processo ensino-aprendizagem, numa relação dialética professor-aluno (aprendiz). Com essa perspectiva é possível afirmar que os reeducandos prisionais, embora situados num contexto de adversidades, cuja posição social é a de reclusão definida por uma sanção estatal (cumprimento de pena), continuam sendo sujeitos inseridos no mundo e com capacidade intelectual para interpretar este mundo. Noutras palavras, “o homem,

qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto à aprendizagem”.

Nesse sentido, pensar a Educação como ação transformadora torna-se ainda mais difícil quando a localizamos nas instituições de privação de liberdade, portanto, uma gestão que se comprometa a promover uma educação como “prática de liber-

dade” há de estar ciente de que ela deve ser um ato político de um processo educativo de luta contra a dominação e contra as diversas formas de desigualdades. Assim entendendo, o ensino torna-se instrumento para a cidadania, uma exigência para o sujeito exercer a sua cidadania de modo a colocar-se como sujeito no mundo e com o mundo.

Referências bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Recomendação n. 44. Brasília, 26 de novembro de 2013. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1907>. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 3.274, de 2 de outubro de 1957. Dispõe sobre Normas Gerais do Regime Penitenciário, em conformidade do que estatui o art. 5º, n.º XV, letra b, da Constituição Federal e amplia as atribuições da Inspetora Geral Penitenciária. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 3 de outubro de 1957. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/13274.htm. Acesso em 20 jun 2021.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jul. 1984. Disponível em: <https://bit.ly/3fwM11d>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 20 jun 2021.

BRASIL. Lei nº 13.163 de 9 de setembro de 2015. Modifica a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 - Lei de Execução Penal, para instituir o ensino médio nas penitenciárias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 nov. 2015; Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13163-9-setembro-2015-781504-norma-pl.html>. Acesso em 19 jun. 2021

BRASIL. Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei n. 7210/84 de 11 de julho de 1984 e dispõe sobre a remição da pena por estudo. Brasília, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2Eefj17>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 11, 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília-DF, 10 maio 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 Jul 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN. Nota Técnica n.1. Brasília, 04 de março de 2020. Disponível em: https://sei.mj.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=12519162&infra_sis. Acesso em 24 jun. 2021.

DE MAEYER, M. Na prisão, existe a perspectiva da educação ao longo da vida? Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, jul. 2006.

EDUCANDO PARA A LIBERDADE: **trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras**. – Brasília: UNESCO, Governo japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 42^a. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública: 2018. São Paulo: FBSP, 2018. Parte 07 – Sistema Prisional - páginas 385 a 389

IRELAND, Timothy D. Educação em prisões - Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, 2012.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes, E. **Educação de Jovens e Adultos no Sistema Penitenciário: notas de pesquisa sobre a experiência brasileira.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 21(75). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1314> Dossiê Educação de Jovens e Adultos; Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva, 2013.

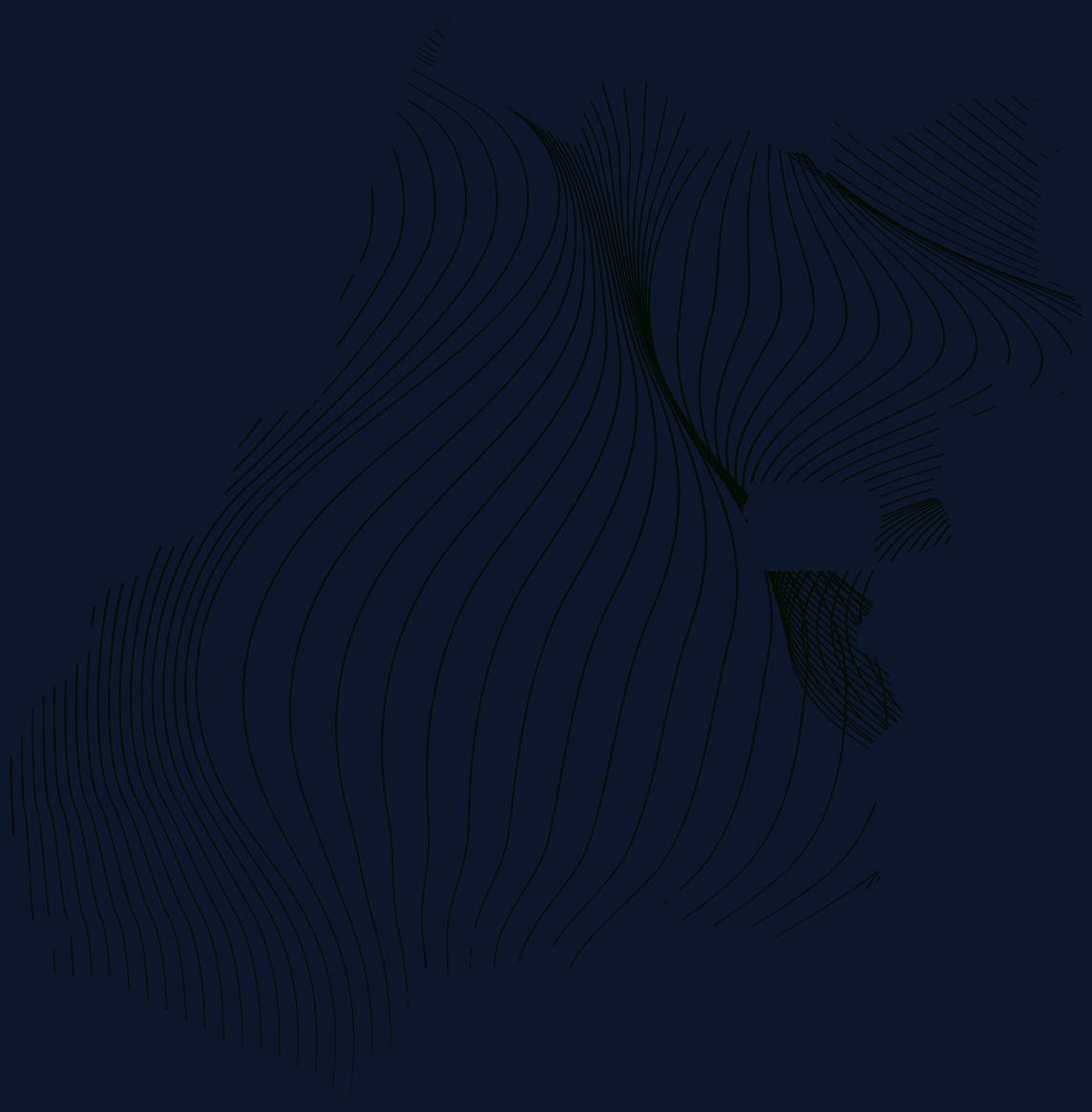
MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Portal de Dados Ministério da Justiça, 2019. INFOPEN – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Disponível em: <https://bit.ly/3nTPWbf>. Acesso em 27 de junho de 2020.

OLIVEIRA, Suely Franco de. **Historicidade e práticas educativas da educação prisional no Brasil.** 106f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades. Goiânia, 2021.

RANGEL, Hugo, **Estudo sobre educação nas prisões em perspectiva comparada e internacional.** In: I SEMINÁRIO NACIONAL PELA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES, Brasília, 2006. Anais Brasília: MEC, 2006.

SARAIVA, Karla; LOPES, Maura Corcini. **Educação, inclusão e reclusão. Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 14-33, 2011.

VAZQUEZ, Eliane Leal. Sociedade Cativeira. **Entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária.** Dissertação de Mestrado. 163 fls. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.



SEDUC
Secretaria de
Estado da Educação

Governo de
GOIÁS

