

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 47

Ano 18

Volume 01

Educação

2022

2022

2022

2022

Niterói – RJ

Revista Querubim 2022 – Ano 18 nº47 – vol. 1 – Educação – 85p. (junho – 2022)
Rio de Janeiro: Querubim, 2022 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Guilherme Wylie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Alexandro da Silva Nunes et al – A Didática nos cursos de licenciatura de Pedagogia das universidades dos estados do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte	04
02	Bruna Aldine Muller – A divisão capitalista do trabalho e a institucionalização da educação escolar: breves considerações	13
03	Bruna Beatriz da Rocha – O estresse atrelado à profissão docente: questões para discussão	20
04	Cleonice de Oliveira Ramos e Rodrigo Carvalho Dias – Orientação Educacional e a Sistematização de Rotina de Estudo no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica-EPT	26
05	Fernanda Correia de Lima Almeida – Ensino colaborativo como estratégia pedagógica na inclusão escolar: um olhar para a educação especial no município de Balsas/MA	33
06	Fernanda dos Santos Paulo – Campanhas de alfabetização: perspectiva histórica da alfabetização de jovens e adultos no Brasil	42
07	Fernanda de Lima Pinheiro et al - Atendimento educacional especializado e a quebra de barreiras: a perspectiva de uma educadora especial	55
08	Francisco Romário Paz Carvalho – Estratégias de referenciação em textos multimodais: em pauta o fenômeno da recategorização	62
09	Kamila Cunha dos Santos e Carmem Lucia Artioli Rolim – Profissão docente: por que ensino como ensino?	74
10	Karen Santos D'Oliveira et al – Evasão escolar na pandemia	79

A DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES DOS ESTADOS DO CEARÁ, PARAÍBA E RIO GRANDE DO NORTE

Alexandro da Silva Nunes¹
Daniel Rodrigues²
Maria Raquel dos Santos Felix³

Resumo

Este trabalho objetivou analisar, em nível de currículo oficial, a Didática nos cursos de Pedagogia nas universidades dos estados do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte. Em termos metodológicos, o trabalho, apoiado na abordagem qualitativa, utilizou a análise documental como técnica de coleta de dados. A questão norteadora foi: Qual o foco e o sentido da Didática nos cursos de licenciatura em Pedagogia dos Estados do CE, PB e RN? Concluiu-se que a maioria dos cursos de licenciatura em Pedagogia concebem a Didática como interdisciplinar, humanitária e orientadora da ação docente. Em contrapartida, algumas ainda a tratam como tecnicista.

Palavras-Chave: Cursos de Pedagogia. Didática. Sentido.

Abstract

This work aimed to analyze, at the level of official curriculum, Didactics in pedagogy courses in universities in the states of Ceará, Paraíba and Rio Grande do Norte. In methodological terms, the work, supported by the qualitative approach, used documentary analysis as a data collection technique. The main question was: What is the focus and meaning of Didactics in the undergraduate courses in Pedagogy of the States of Ce, PB and RN? It was concluded that most undergraduate courses in Pedagogy conceive didactics as interdisciplinary, humanitarian and guiding the teaching action. On the other hand, some still treat her as a technician.

Keywords: Pedagogy Courses. Didactics. Sense.

¹ Licenciando em Letras/Português pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB/Campus IV. Estudante bolsista do Laboratório de práticas, estudos e pesquisas em formação de professores - Universidade e Educação Básica - CNPq/UFPB. Bolsista PIBIC-CNPQ (IC) vinculado aos seguintes Projetos: Disciplina de Didática em cursos de pedagogia da Paraíba, Ceará e do Rio Grande do Norte: uma amostragem regional; Disciplina de Didática nos cursos de licenciatura no Brasil: análise de teses nacionais

² Licenciando em matemática pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB/Campus IV. Estudante bolsista do Laboratório de práticas, estudos e pesquisas em formação de professores – Universidade e Educação Básica - CNPq/UFPB. Bolsista UFPB (IC) vinculado aos seguintes Projetos: (Re) encontro com a Didática: passado, presente e futuro - PROBEX - UFPB 2021; Disciplina de Didática em cursos de pedagogia da Paraíba, Ceará e do Rio Grande do Norte: uma amostragem regional; Disciplina de Didática nos cursos de licenciatura no Brasil: análise de teses nacionais.

³ Graduanda em Licenciatura em Letras/Português pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB/ CCAE/DL. Estudante voluntária do Laboratório de Práticas, Estudos e Pesquisas em Formação de Professores - Universidade e Educação Básica - CNPq/UFPB. Professora e Corretora voluntária do Programa Salvaguarda. Bolsista Probex do projeto de extensão "Universidade em Debate: práticas de leitura e de produção de textos com foco no Enem- edição 2020 e 2021". Participante do Grupo de Estudos Saberes e Práticas do Professor - GESPP/UFPB/CCAЕ/DL. Líder do grupo de estudo feminista "Eu, manifesto". Foi voluntária PIBIC-CNPQ (IC) do Projeto "Um olhar Filológico- Linguístico em documentos manuscritos: cartoriais, eclesiásticos e certidões de arquivos digitais e físico da região do Vale do Mamanguape e Brejo". Voluntária PIBIC-CNPQ (IC) vinculada aos seguintes projetos: Disciplina de Didática em cursos de Pedagogia da Paraíba, Ceará e do Rio Grande do Norte: uma amostragem regional; Disciplina de Didática nos cursos de licenciatura no Brasil: análise de teses nacionais 2015-2019. Áreas de interesse: Linguística Integral, Linguística Aplicada, argumentação, produção textual, didática, formação docente.

Introdução

A Didática⁴ como ciência da educação e disciplina integrante dos cursos de licenciatura tem papel importante na educação e na formação de professores. Como ciência, a Didática é responsável pelo ensino, sendo incumbida da organização da ação pedagógica e educativa e dos conteúdos que serão passados sob essa prática. Em sua dimensão disciplinar, a Didática orienta os professores que estão em formação a construir sua prática pedagógica e apreender saberes, também a organizá-los e pensar maneiras de aplicá-los em uma futura carreira docente.

Muitos autores consideram a Didática uma subárea da Pedagogia - definição primária - usada para um primeiro contato com a ciência. Pedagogia e Didática são vistas como ciências que trabalham juntas, desempenhando ações parecidas, mas não iguais. Sendo assim, deve ser compreendido que essas ciências não desempenham o mesmo papel, porquanto a Pedagogia é responsável pela educação em geral, sendo chamada de ciência da prática; e a Didática cuida das questões do ensino, sendo responsável por sua realidade (FRANCO, 2014).

Acerca da formação de professores, a Didática atua como disciplina integrante visando a formação crítica. Sobre esta dimensão disciplinar, Franco (2014, p. 84) afirma que “o papel da Didática na formação de professores é o de propiciar a análise crítica da realidade do ensino por parte dos professores em formação, buscando compreender e transformar essa realidade (...)”. A autora nos apresenta dois papéis da Didática, um que é compreender a realidade e o outro se firma em transformar esta realidade. Afirmamos que é esta disciplina de Didática que apoiamos nos cursos de licenciatura, com um viés crítico e transformador, orientando futuros professores a (trans)formar partir do ensino.

É importante ressaltar que este texto é fruto da pesquisa intitulada “Disciplina de Didática no curso de Pedagogia das universidades dos estados do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte”¹ com vigência entre 2021-2022, que tem por finalidade analisar a carga horária, conteúdos, objetivos e referências da disciplina de Didáticas nos referidos cursos de Pedagogia das universidades federais dos estados mencionados acima. Sendo assim, nosso objetivo principal com esse texto é analisar: Qual o foco e o sentido da Didática nos cursos de licenciatura em Pedagogia dos Estados do CE, PB e RN? As universidades mencionadas dão importância ao foco e sentido da Didática como ciência? Como o foco e sentido da Didática como ciência podem ajudar os graduandos a se construírem professores?

Para o desenvolvimento deste trabalho, assim como também auxílio para buscar as respostas das questões principais, contaremos com as considerações de grandes autores da área da educação, como Franco; Pimenta (2014), Libâneo (2014), Araújo; Fortunato (2020), Alarcão (2020), Franco (2012), entre outros. Após esta introdução, seguiremos apresentando os percursos metodológicos. Em seguida, será feita uma breve apresentação sobre as semelhanças e diferenças entre Pedagogia e Didática. Também apresentaremos um quadro com o foco e o sentido da Didática nos cursos de Pedagogia dos estados do CE, PB e RN e, por fim, concluiremos com breves considerações finais a respeito da pesquisa.

Desenvolvimento metodológico

O trabalho, apoiado na abordagem qualitativa, designado como uma pesquisa exploratória, utilizou a análise documental como técnica de coleta de dados; especificamente, analisou os Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia de universidades públicas situadas nos Estados do Ceará, Paraíba e do Rio Grande do Norte/ou ementários disponibilizados de forma pública, nos sites das universidades mencionadas acima.

⁴ Excluído para preservar o anonimato.

Pedagogia e Didática: foco, semelhanças e diferenças

Em um primeiro olhar, cabe aqui dizer que não temos o intuito, nesta seção, de discorrer a respeito da origem ou história da Pedagogia e Didática, mas, sim, buscar esclarecer suas significações, mostrando algumas características afins e também alguns aspectos distintos das duas ciências. O objetivo central da referida seção é destacar a Pedagogia e a Didática em um trabalho conjunto em relação à educação, evidenciando a importância que elas têm com suas ações.

A Pedagogia e a Didática são ciências que estão envolvidas diretamente com a educação, tendo a responsabilidade de orientar a prática educativa e analisar a situação do ensino, buscando meios de melhorias. Acreditamos, apoiados em Franco (2012, p. 101), que “a pedagogia é a ciência que organiza, compreende e transforma a prática educativa”, além disso, a Didática, vista como sua subárea, atuando como orientadora do ensino, pois sabemos que “o objeto específico da Didática é a problemática do ensino em situação, em que aprendizagem, aluno e professor estão em perene articulação” (FRANCO, 2012, p. 108).

Dito isso, ainda sim, acreditamos que “a distinção conceitual e prática entre Didática e Pedagogia não é fácil, nem acredito que seja uma questão resolvida” (FRANCO, 2014, p. 75), porquanto muitos ainda confundem as duas e o que elas desempenham. Nesta obra, defendemos que Pedagogia e Didática são ciências afins, que trabalham juntas e, com isso, obtêm resultados conexos.

Em vista disso, é importante sabermos que:

Pesquisadores franceses consideram a Pedagogia dentro da mesma lógica da Didática; para eles, ambas se interessam pelo processo de ensino na sala de aula, sendo que a Didática questiona o ensino e a aquisição dos conhecimentos; já a Pedagogia considera para seus estudos esse mesmo objeto: o ensino; no entanto seu foco de pesquisa está voltado às relações entre professor e aluno e a gestão das relações entre alunos (FRANCO, 2014, p. 80).

Para esses pesquisadores franceses, a Didática e Pedagogia enfrentam, basicamente, os mesmos problemas ante a educação, e desempenham sua investigação perante o mesmo objeto, o ensino. Contudo, segundo esses pesquisadores, a Didática mantém seu foco no ensino de conhecimentos, os questionando e modificando; já a Pedagogia, por sua vez, trabalha com as relações de professor e aluno, e também com as relações dos próprios alunos entre eles.

O foco da Pedagogia e Didática é denominado pela função de cada uma ante à educação; discorrer do foco delas é adentrar não apenas em suas significações, mas também em suas práticas cotidianas e também os efeitos que essas práticas estabelecem. Sabe-se que, tanto a Pedagogia como a Didática, são essenciais para a educação, portanto é essencial afirmar que elas desempenham papéis únicos e indispensáveis à prática educativa.

A Pedagogia enquanto ciência se apega à educação, tornando-a seu objeto de estudo. Nesse sentido, ela orienta a prática educativa a partir da realidade, se responsabilizando pela melhoria do fenômeno educativo, pois como afirma Franco (2012, p. 146) “Ela existe na mediação dos processos e vai-se constituindo como vigilância crítica na proposta de compreender e transformar a prática”. Dito isso, acreditamos em uma Pedagogia que seja responsável pela transformação da prática, orientando-a em sua realidade, todavia não se limitando a ela, mas buscando melhorá-la.

A Didática, por sua vez, atua como orientadora da prática dos professores quanto ao ensino. Segundo Franco (2012, p. 108) “o objeto específico da Didática é a problemática do ensino em situação, em que aprendizagem, aluno e professor estão em perene articulação”. Sendo assim, o foco da referida ciência é voltado para o ensino, e isso abarca diretamente os professores e alunos, sujeitos que estão em momento de apre(e)nder.

No mais, vale reiterar que a Pedagogia e Didática são ciências que trabalham juntas em prol da educação. Juntas elas desempenham ações essenciais para a evolução da educação e da sociedade. Acreditamos em um cotidiano educativo em que a Pedagogia fundamente a Didática e vice-versa; a Pedagogia tendo a Didática como a teoria do ensino, e oferecendo à Pedagogia uma fonte que fundamente sua teoria enquanto ciência da prática (FRANCO, 2012).

Apresentação do quadro com o sentido e foco da disciplina de Didática nos cursos de Pedagogia dos estados do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte

No quadro 1 a seguir, apresentaremos o foco e sentido das disciplinas de Didáticas nos cursos de Pedagogia dos estados mencionados.

Quadro 1: O foco e o sentido da disciplina de Didática no curso de Pedagogia das universidades dos estados do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte

Universidade	Foco	Sentido
Ceará		
URCA	Didática I: Estudo dos processos históricos e das concepções da Didática e educação com especificidade humana. Didática II: Política educacional e teorias educacionais.	Didática I: Entender a Didática e desenvolver o aluno para a docência humanizadora. Didática II: Utilizar a Didática para compreender a política educacional na docência.
UECE - Crateús	Refletir sobre o fazer do educador e a transformação social.	Entender a Didática no contexto das ciências e utilizá-la para a formação docente.
UECE- Fortaleza	Refletir sobre o fazer do educador e a transformação social.	Entender a Didática no contexto das ciências e utilizá-la para a formação docente.
UFC - Diurno	Estudo da Didática e produção do conhecimento	Através do estudo e da criação alcançar o desenvolvimento do aluno para a docência.
UFC – Vespertino/noturno	Estudo da Didática e produção do conhecimento	Através do estudo e da criação alcançar o desenvolvimento do aluno para a docência.
UFCA	Didática e formação docente	Utilizar a Didática como ponto de partida para as práticas educativas, bem como para embasar o planejamento docente.

UNILAB	Os processos de ensino e de aprendizagem	No sentido de ensinar o aluno a desenvolver suas práticas educativas.
Paraíba		
UEPB – Campina Grande	A ação docente	No sentido de preparação do aluno para a sala de aula.
UEPB - Guarabira	A Didática como ciência	No sentido de investigar, entender e aperfeiçoar as práticas pedagógicas.
UFCG	A Didática em sua dimensão científica e a exploração de seu objeto de estudo, o ensino.	No sentido de (re)significar os saberes docentes e construir a identidade docente do profissional durante o processo de formação.
UFPB – João Pessoa	Interdisciplinaridade e construção didático-pedagógica	No sentido de buscar compreender o objeto de estudo da didática e suas interfaces.
UFPB - Mamanguape	Estudo da didática e construção didático-pedagógica	No sentido de entender a didática e desenvolver o aluno para a docência.
Rio Grande do Norte		
UERN - Açu	Estudo da didática e da sua interdisciplinaridade	Compreender a didática e o seu papel nas ações educativas.
UERN - Patu	Estudo da didática e da sua interdisciplinaridade e construção didático-pedagógica	Compreender a didática e o seu papel nas ações educativas e preparar o aluno para a docência.
UERN - Pau dos Ferros	Estudo da didática e da sua interdisciplinaridade	Compreender a didática e o seu papel nas ações educativas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Antes da análise do quadro, é importante ressaltar que a Didática que defendemos no ensino superior é crítica, responsável pelo ensino e transformadora em sua prática. Nesse sentido, concordamos com Alarcão (2020, p. 62-63) quando ao falar do foco da Didática enquanto disciplina afirma: “Em foco, na Didática, está o ensino, a aprendizagem, a formação (de alunos e professores)”. Esse pensamento é voltado para a Didática em sala de aula, uma disciplina motivada pela formação de professores críticos, problematizadores e (trans)formadores.

No Quadro 1, acima, é possível notar como a abordagem acerca da Didática enquanto disciplina varia de acordo com a universidade analisada. Além disso, algumas universidades ofertam duas disciplinas de Didática em um mesmo curso, e isso pode resultar em focos diferentes em cada disciplina. Feitas esta pequena observação, passemos para a análise mais detalhada do Quadro 1.

a) Qual o foco e o sentido da Didática nos cursos de licenciatura em Pedagogia dos Estados do CE, PB e RN?

Apesar de, como dito, as universidades tratarem da disciplina de Didática nos cursos de pedagogia com diferentes focos e sentidos, no geral, as disciplinas tangem para a perspectiva dessa ciência como o princípio das práticas pedagógicas e da formação docente. Nota-se também que a Didática é a responsável pela preparação dos alunos à docência introduzindo conteúdos referentes às disciplinas de Estágio Supervisionado, tais como: planejamento de ensino, projetos didáticos, sequências didáticas, etc.

No quadro, também destaca-se o fato de que apenas duas universidades estudadas abordam a Didática como ciência (no quesito foco), neste caso, a UEPB de Guarabira e a UFCG. Isso significa que apenas 12,5% das universidades abordadas, neste quadro interpretativo, focam na Didática da forma mais adequada e precisa, evidenciando-a explicitamente como ciência. As demais universidades tendem a explorá-la em um caráter mais tecnicista, o que não é adequado, visto que com este ensino estudantes tendem a pensar que o conceito tradicional da Didática em sua dimensão profissional e disciplinar se resume em duas perguntas: “O quê?” e “como?”. Em vista disso, os alunos resumem o ensino ao “como ensinar”, quando na verdade esta última pergunta clássica é apenas uma das diversas problematizações da ciência.

Vale discorrer que quase todas as universidades do CE tratam a Didática como responsável pela docência e pelos conteúdos ensinados, menos a URCA e a UECE, tanto em Fortaleza como em Crateús. A UECE entende o sentido da Didática como ciência que está no meio das outras ciências da educação. A URCA, por sua vez – que dispõe de duas disciplinas de Didática em seu currículo – trata este componente curricular como guiadora do desenvolvimento do docente e área responsável por humanizar a ação docente.

As universidades da Paraíba têm seu foco e sentido voltados para a preparação do aluno e professor em construção para a sala de aula. Essas concepções indicam uma fragilidade na Didática enquanto ciência, pois a fazem parecer tecnicista. A disciplina de Didática não tem seu foco na construção metodológica do professor, contudo ela o guia para o seu autodesenvolvimento como docente, dando suporte teórico e prático. O diferencial no quadro referente às unidades da PB são a UEPB – Guarabira, a UFCG e a UFPB - João Pessoa, que são as únicas neste estado que demonstram uma preocupação em apresentar o foco e o sentido da Didática em uma perspectiva científica, mostrando a ciência e seu objeto de estudo.

Por fim, as 3 (três) universidades do Rio Grande do Norte, analisadas, ministram a Didática visando sua interdisciplinaridade. É importante ressaltar que essa visão é muito relevante, pois abre os olhos dos alunos para uma Didática que conversa e estabelece relações com outras áreas e que não trabalha sozinha. Apesar de não vermos menção da Didática como ciência nessas unidades de ensino superior, também não observamos nenhum indício de tratamento tecnicista, o que agrega em um ensino crítico, questionador e, além de tudo, transformador, capaz de formar professores humanitários em sua ação docente.

b) As universidades mencionadas dão importância ao foco e sentido da Didática como ciência?

Acerca do foco das universidades quanto a Didática como ciência, chamou a nossa atenção o fato de que ainda hoje há a ocorrência da Didática instrumental nos cursos de licenciatura, ou seja, o estudo da Didática sob a perspectiva de métodos e técnicas.

Como exemplo podemos citar a UNILAB que direciona seu foco no ensino-aprendizagem, mas em um sentido de ensinar o discente como ele deve ensinar, deixando de trabalhar a Didática em um processo educativo integrado, em uma ótica crítica de ensino que objetiva ler e interpretar os acontecimentos e as questões que envolvem a complexidade social.

A Didática instrumental está presente há muito tempo no ensino, tendo em vista que alguns autores já a discutiam nessa perspectiva. Alarcão (2020) discorre que

Comênio, educador que viveu no séc. XVII e é considerado o pai da Didática moderna. Ficou célebre a sua expressão de que a *“Didática é a arte de ensinar tudo a todos”*. Concebida como parte da pedagogia, a Didática devia ocupar-se dos métodos e técnicas de ensino destinados a colocar em prática as teorias pedagógicas. (ALARCÃO, 2020, p. 61)

Vemos, então, que esta perspectiva acerca da Didática não é contemporânea, mas sim antiga. Defendemos que a Didática instrumental precisa ser extinta dos cursos de licenciatura, uma vez que vai contra a Didática como ciência e prega o ensino aos estudantes de como serem professores. Entendemos que *“Difícilmente se pode ensinar a ensinar. Pode-se, e deve-se, criar condições para que alguém aprenda a ser professor”* (ALARCÃO, 2020, p. 15). Ainda apoiados em Alarcão (2020), acreditamos que o foco da disciplina de Didática não é ensinar o aluno a ser professor, mas sim desenvolver nele uma atitude autônoma e crítica, ajudando-o a criar e progredir uma capacidade de ação e decisão.

Defendemos, portanto, que a Didática deve ser trabalhada em sua totalidade, tanto como disciplina quanto como ciência, para que os estudantes que serão, futuramente, professores possam usufruir, na sua formação, de uma concepção pluralizada dos processos educativos, com foco em uma visão de ensino que seja significativa, mais ousadamente falando, baseada na autonomia e na responsabilidade social. Como afirma Franco (2014):

(...) o papel da Didática na formação de professores é o de propiciar a análise crítica da realidade do ensino por parte dos professores em formação, buscando compreender e transformar essa realidade, de forma articulada a um projeto político de educação transformadora. (FRANCO, 2014, p. 84)

Entendemos, pois, que a Didática, com foco no ensino, privilegia o desenvolvimento do conhecimento de forma mútua, diversificada e, sobretudo, crítica ao visar as práticas sociais e a construção da subjetividade. Em sentido de transformação, a Didática tem como um de seus objetivos transformar a realidade do ensino, dando aporte para os professores (trans)formar, pela prática educativa, seus alunos, de modo que esses estudantes transformem suas realidades sociais.

c) Como o foco e sentido da Didática como ciência podem ajudar os graduandos a se construírem professores?

Ajudar na construção do graduando para professor é deveras significativo, e a Didática tem esse papel de auxiliar e guiar o aluno em seu desenvolvimento como docente em formação. Todavia, deve ser entendido que a Didática precisa ser tratada em suas muitas dimensões, não só a disciplinar; a dimensão científica dela é indispensável na formação do docente, uma vez que a Didática como ciência se ocupa do ensino como seu objeto de estudo, ensino este que o futuro professor precisa conhecer ao longo de sua formação acadêmica. É necessário entender que a Didática hoje, em síntese, *“Foca-se no ensino, na aprendizagem, na formação (...)”* (ALARCÃO, 2020, p. 76).

Vê-se, nitidamente, que a apresentação da Didática em sua dimensão científica guia professores em formação para uma docência crítica e libertadora. A metodologia não dá o suporte necessário para a prática docente, uma vez que o viés técnico costuma ser mais prático e rápido em questão de resultados imediatistas. É nítido que o professor necessitará de métodos para sua prática educativa, todavia apenas essa questão não é suficiente para financiá-la. A respeito disso, aponta Pimenta (2014):

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 2014, p. 23)

Sendo assim, é essencial aproximar os discentes de licenciatura em Pedagogia à Didática, uma vez que esta área da Pedagogia norteará esses estudantes em um caminho analítico, de construção e questionador na docência. Em sentido de uma formação financiada por ações reflexivas e não robóticas, mas humanitárias; nessa questão, defendemos o pensamento de Rios (2014) quando ela afirma: “O núcleo de reflexão que tenho proposto é a formação e a práxis dos educadores e educadoras e a necessidade de pensá-las, fazendo recurso a uma perspectiva crítica” (p. 103). Essa perspectiva crítica a qual Rios se refere não é subsidiada por ações tecnicistas, mas sim em ações que façam os alunos pensarem e serem críticos em sua própria formação.

Conclusões

O presente artigo objetivou analisar o foco e o sentido da Didática nos cursos de licenciatura em Pedagogia do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte, tanto como ciência, como enquanto disciplina. Além disso, buscamos (re)pensar como a ciência pode ajudar de forma significativa os graduandos no âmbito acadêmico da disciplina de Didática.

Reiteramos que a Didática nos cursos de licenciatura em Pedagogia precisa estar sempre em discussão, visando a formação crítica dos Pedagogos. Vale ressaltar que a Pedagogia – em parceria com a Didática – é responsável pela educação crítica, totalmente voltada para os alunos, e pelo ensino como prática social, tendo como finalidade a (trans)formação destes discentes; e esta educação crítica precisa ser desenvolvida nos professores em formação, ainda em situação de aprender e apreender.

Este estudo propiciou resultados interessantes, como o fato de as universidades do Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte, muitas vezes, não apresentarem a Didática aos graduandos como ciência do ensino, o que acaba fortalecendo a noção errônea de que a disciplina de Didática tem seu foco em ensinar o graduando a ser professor. Um ponto positivo se dá pelo fato de que a maioria das universidades mencionadas apontam para a disciplina de Didática como interdisciplinar, humanitária e responsável pela ação docente, contudo não são todas que veem a Didática com esse sentido; a UNILAB, UFC e UFCA, por exemplo, focam no ensino de conteúdo, dando a entender o ensino de Didática em um caráter tecnicista.

Reiteramos a relevância da Didática nesse processo de formação do professor; ela deve ser orientadora desse processo, dando subsídio para que o docente se construa a partir da teoria e também da prática. Por fim, esperamos que este texto sirva de suporte para outros estudos na área da educação, com o intuito de que sempre cresça a discussão sobre a Didática.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Caminhos da Didática: O presente entre o passado e o futuro. In: ALARCÃO, Isabel. **Percursos da Didática**. Aveiro: UA Editora, 2020. p. 59-78.

ALARCÃO, I. Didática: que sentido na atualidade? **Revista Cocar**, Edição Especial N.8. Jan./Abr./2020 p. 11-27.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **DIDÁTICA: EMBATES CONTEMPORÂNEOS**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 75-99.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática resignificando a Didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **DIDÁTICA: EMBATES CONTEMPORÂNEOS**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 15-41.

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022

A DIVISÃO CAPITALISTA DO TRABALHO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: BREVES CONSIDERAÇÕES

Bruna Aldine Muller⁵

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir brevemente a influência da divisão capitalista do trabalho no processo de institucionalização da educação escolar, após a Revolução Industrial na Europa. Para tal, utilizou-se pesquisa bibliográfica, possuindo como referencial Lombardi (2010), Manacorda (1999), Braverman (1987), Marx e Engels (1988), entre outros. Foi possível constatar que a escola, influenciada pela divisão do trabalho, privilegiou aspectos práticos e úteis para disseminar as classes subalternas, formando os trabalhadores para inserir-se no mercado de trabalho. Para tal, materializou-se a divisão do trabalho da fábrica na escola, com uma formação técnica e unilateral.

Palavras-chave: Divisão do trabalho; Revolução Industrial; Escola Pública.

Abstract

This article aims to briefly discuss the influence of the capitalist division of labor in the institutionalization process of school education after the Industrial Revolution in Europe. To this end, bibliographical research was used, having as reference Lombardi (2010), Manacorda (1999), Braverman (1987), Marx and Engels (1988), among others. It was possible to verify that the school, influenced by the division of labor, privileged practical and useful aspects to disseminate the subordinate classes, training workers to enter the labor market. To this end, the division of labor of the factory in the school materialized, with technical and unilateral training.

Keywords: Division of labor; Industrial Revolution; Public school.

Introdução

Emergindo os impactos da Revolução Industrial, com a nova organização do trabalho e a sua divisão no modo de produção capitalista, no contexto europeu do século XVIII, a escola ligou-se aos aspectos econômicos e fabris, formando tecnicamente os sujeitos e materializando a divisão do trabalho da fábrica na educação escolar institucionalizada. A formação dessa escola⁶ teve muitas influências, porém suas bases principais foram a laicidade, a obrigatoriedade, a gratuidade, a universalidade e a estatalidade.

Nesse tocante, o artigo tem como objetivo discutir a influência da divisão capitalista do trabalho no processo de institucionalização da educação escolar, após a Revolução Industrial, na Europa. Para tal, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, tendo como referencial Lombardi (2010), Manacorda (1999), Braverman (1987), Marx e Engels (1988), entre outros.

O texto está dividido em duas seções. Na primeira, analisou-se a importância do trabalho e seguindo a perspectiva marxista, abordamos os conceitos de divisão social do trabalho e de divisão capitalista do trabalho, categorias centrais do estudo. Posteriormente, foram discutidos brevemente alguns condicionantes presentes no processo de institucionalização da educação escolar, nas nações mais desenvolvidas da Europa, no século XVIII e como a divisão capitalista influenciou no processo.

⁵ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

⁶ O desenvolvimento da educação escolar institucionalizada, nas nações europeias mais desenvolvidas da época como na Inglaterra, França e Alemanha foi um processo gradual, que apresentou diferenças, de acordo com o contexto e influências presentes em cada país.

Trabalho e a Divisão do Trabalho

Na perspectiva marxista, o trabalho é uma categoria central, sendo a força de trabalho essencialmente humana e o indivíduo, em relação com a natureza, cria instrumentos e meios para exercer atividades. A partir do trabalho, o ser humano afasta-se de sua natureza primária e distingue-se dos outros animais, os quais desempenham a função de construir moradias, diques e elaborar estratégias de caça, por instinto, a qual é intransferível e indivisível. A natureza das espécies dos animais determina a divisão de funções de cada ser, visando à garantia de sua sobrevivência.

O trabalho humano é distanciado de ações instintivas, sendo planejado, consciente, previamente figurado na mente e condicionado por um modo de produção, tornando-se “[...] indeterminado, e seus diversos determinantes constituem, daí por diante, produtos não da biologia, mas das complexas interações entre ferramentas e relações sociais; tecnologia e sociedade” (BRAVERMAN, 1987, p. 54).

Desse modo, sua divisão adquire caráter social, com amplas formas de organização, pois no ser humano

[...] não é inviolável a unidade entre a força motivadora do trabalho e o trabalho em si mesmo. A *unidade de concepção e execução pode ser dissolvida*. A concepção pode ainda continuar e governar a execução, mas a ideia concebida por *uma* pessoa pode ser executada por *outra*. A força diretora do trabalho continua sendo a consciência humana, mas a unidade entre as duas pode ser rompida no indivíduo e restaurada no grupo, na oficina, na comunidade ou na sociedade como um todo (BRAVERMAN, 1987, 53-54, grifo do autor).

Tendo em vista a especificidade humana em fragmentar as atividades, essa divisão pode ocorrer de duas formas: a divisão social do trabalho e a divisão capitalista do trabalho⁷.

A divisão social refere-se ao “[...] sistema complexo de todas as formas úteis diferentes de trabalho que são levadas a cabo independentemente umas das outras por produtores privados [...]” (BOTTMORE, 2001, p. 185). Compreende assim, a divisão do trabalho como elemento orgânico e inerente à vida humana, sendo específica em cada modo de produção.

Marx e Engels identificaram diferentes estágios da divisão social, os quais condicionaram as formas de propriedade. Voltando-se aos primórdios, na propriedade tribal, a divisão apresentou-se pouco desenvolvida e limitada à divisão natural, sendo uma extensão da organização familiar com chefes patriarcais, membros da tribo e escravos (MARX; ENGELS, 1988).

Na propriedade comunal ocorreu a reunião de tribos em uma cidade e a divisão possuiu maior desenvolvimento, com oposição da cidade e campo, havendo também dicotomia entre Estados, na representação dos interesses desses âmbitos. Na área urbanizada, já havia o dualismo entre comércio marítimo e industrial, com o desenvolvimento da divisão da classe e também da propriedade privada, com a gênese de uma relação política (MARX; ENGELS, 1988).

Na Idade Média, emergiu a propriedade feudal, com a divisão social do trabalho limitada, sem grandes destaques, mas com demarcação: no campo, separados em príncipes, nobres, clero e camponeses e na cidade, divididos em mestres, operários e plebe dos diaristas. Na agricultura e nas indústrias, o trabalho foi pouco dividido entre os diferentes ofícios, não apresentando separação dentro de cada profissão (MARX; ENGELS, 1988).

⁷ Também denominada pelos autores de “divisão do trabalho”, “divisão manufatureira do trabalho” e “divisão técnica do trabalho”.

A partir do capitalismo, originou-se a divisão capitalista do trabalho, referente à divisão no processo de produção, pois a partir dessa fragmentação “[...] nenhum trabalhador individual produz uma mercadoria; cada trabalhador é apenas um componente do trabalhador coletivo, a soma total de todas as atividades especializadas” (BOTTOMORE, 2001, p. 185).

O modo de produção capitalista teve sua expressão inicial com a ascensão da burguesia, no século XV do contexto europeu, na forma mercantilista. Porém, foi na segunda fase, do capitalismo industrial, emergente a partir do século XVIII, com a Revolução Industrial na Inglaterra, que a força de trabalho apresentou-se como mercadoria ao empregador, que utiliza desta, como meio para obter lucros e aumentar seu capital.

No capitalismo industrial, o trabalho adquiriu nova configuração⁸, pois se estruturou uma ação fundamental ao modo de produção: a divisão capitalista. Esse processo impossibilitou ao trabalhador participar de forma completa da produção, tornando-se alienado, pois cada indivíduo passou a atuar em uma atividade determinada e única, da qual não pode sair e nem possuir consciência da totalidade.

Percebe-se assim, que a divisão do trabalho entre os trabalhadores é própria do capitalismo, pois conforme evidenciado historicamente, na propriedade tribal, comunal e feudal, não havia tal delimitação sistemática. Nesses modos de produção, predominava-se a divisão social do trabalho, a qual ao subdividir a sociedade, pode fortalecer o indivíduo e a espécie humana. Esse caráter foi transformado com a divisão parcelada do trabalho, a qual subdivide o homem e menospreza suas capacidades e necessidades (BRAVERMAN, 1987).

Em suas obras Marx e Engels, ressaltaram que a divisão do trabalho foi o aspecto do capitalismo que mais distanciou o trabalhador do conhecimento e do processo de produção em sua totalidade.

[...] a expropriação dos saberes e conhecimentos técnicos dos trabalhadores deu-se pela crescente introdução da divisão do trabalho na produção, culminando com a separação do trabalho manual e do trabalho intelectual, resultado da separação dos trabalhadores, dos instrumentos de trabalho, das matérias-primas e, enfim, dos próprios produtos produzidos (LOMBARDI, 2010, p. 29).

Essa divisão não ficou limitada somente ao âmbito formativo do trabalho, incidindo reflexos na organização da sociedade e na formação dos sujeitos, por meio da educação escolar institucionalizada. De tal modo, após a Revolução Industrial na Europa, a escola foi instituída concomitantemente com a fábrica, conforme ressaltou Manacorda:

Na segunda metade do Setecentos assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e ofícios, e também da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a

⁸ Para o desenvolvimento das relações capitalistas de produção, foram generalizadas três condições necessárias: “Em primeiro lugar, os trabalhadores são separados dos meios com os quais a produção é realizada, e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho a outros. Em segundo, os trabalhadores estão livres de condições legais, tais como servidão ou escravidão, que os impeçam de dispor de sua força de trabalho. Em terceiro, o propósito do emprego do trabalhador torna-se a expansão de uma unidade de capital pertencente ao empregador, que está atuando como capitalista. O processo de trabalho começa, portanto, com um contrato ou acordo que estabelece as condições de venda da força de trabalho pelo trabalhador e sua compra pelo empregador” (BRAVERMAN, 1987, p. 54-55).

aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas). Os filósofos e os soberanos iluminados não tiram nenhuma novidade do próprio cérebro, são apenas os intérpretes e os executores dessa realidade que está mudando (1999, p. 249).

O capitalismo industrial, marcado pelo trabalho assalariado e com a intensificação da fragmentação do trabalho, a partir do século XVIII, impulsionou na Europa a institucionalização de uma escola que fosse disseminada para a formação dos trabalhadores, visando atender os anseios burgueses.

Com a influência do movimento Iluminista, dos ideais liberais e da Revolução Industrial foi defendida a generalização de uma escola pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga. Concretizando uma formação unilateral⁹ dos indivíduos, essa escola reproduziria a divisão do trabalho da fábrica ao âmbito educativo.

A Institucionalização da Educação Escolar após a Revolução Industrial

A educação e o ensino são determinados pelo modo de produção da vida material e na condição de elementos sociais, são produzidos por sujeitos ativos e representantes de interesses. Nessa perspectiva, a educação constitui-se como uma dimensão da vida humana que se transforma historicamente e expressa movimentos contraditórios, emergentes dos processos de lutas entre classes (LOMBARDI, 2010).

A escola contemporânea em sua forma atual emergiu das necessidades do modo de produção capitalista industrial, mais precisamente a partir do século XVIII, quando as influências da Revolução Industrial, ao não se limitarem às fábricas, adentram na organização da vida social. Nesse sentido, “[...] à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação” (SAVIANI, 2011, p. 22).

A escolarização das classes trabalhadoras constituiu-se como uma necessidade do contexto europeu em industrialização, marcado pela propriedade privada dos meios de produção, pela exploração intensiva da força de trabalho, pelo trabalho assalariado, pela produção de mercadorias por máquinas e, conseqüentemente, a divisão capitalista do trabalho e a divisão de classes.

Segundo Manacorda (1999), o problema da instrução das massas de operários intensificou-se com as novas necessidades da produção na fábrica, a partir das máquinas. Os trabalhadores precisavam atender as necessidades da produção moderna, caracterizando-se assim, a questão das relações entre instrução e trabalho ou, da instrução técnico-profissional, problemáticas que a pedagogia moderna apresentou duas alternativas para resolver:

[...] ou reproduzir na fábrica os métodos “platônicos” da aprendizagem artesanal, a observação e a imitação, ou derramar no velho odre da escola desinteressada o vinho novo dos conhecimentos profissionais, criando várias escolas não só *sermocinales*, mas *reales*, isto é, de coisas, de ciências naturais: em suma, escolas científicas, técnicas e profissionais (MANACORDA, 1999, p. 272, grifo do autor).

⁹ Em Marx, o homem unilateral é fruto da divisão do trabalho e da produção alienada “[...] no qual a atividade humana, rebaixada de fim a meio, de automanifestação a uma atividade completamente estranha a si mesma, nega o próprio homem - decorre uma situação de ‘imoralidade, monstrosidade, hilotismo dos operários e dos capitalistas’ [...]” (MANACORDA, 2007, p. 42).

As escolas vigentes na Europa do século XVIII demonstraram contradições com o modo de organização da sociedade e do trabalho na época, pois ainda estavam atreladas aos aspectos religiosos e restritas às classes burguesas. Com as influências da Revolução Industrial e a “[...] formação de uma consciência civil difusa, laica e organizada em torno de novos símbolos (o Estado, a nação, o povo) e construída através de múltiplos agentes que alimentam, orientam e estruturam a opinião pública [...]” (CAMBI, 1999, p. 372), houve a exigência de um novo modelo de instituição escolar.

Essa escola já estava sendo idealizada e concretizada por pedagogos, filósofos, sociólogos e demais pensadores no decorrer da Idade Moderna. Como resquício da Idade Média, alguns autores concebiam a religião como fundamental às necessidades humanas, mas não legitimada no sentido ontológico e teológico (CAMBI, 1999), pois frente às transformações sociais, políticas e econômicas da Idade Moderna e do movimento renascentista, tornava-se necessário “[...] formar um homem social (ativo e útil para a sociedade, e não para a ‘outra vida’), delinear uma cultura socialmente engajada, caracterizar a sociedade sob o aspecto da eficiência, de produção e de governo [...]” (CAMBI, 1999, p. 214).

No modelo de produção manufatureira, a organização já revelava a divisão de trabalho. Nesse momento, ainda não era necessário formar a mão de obra, no entanto, a concepção liberal já defendia, no final do século XVIII, que o Estado deveria garantir ensino em uma quantidade mínima aos trabalhadores, visando não comprometer a estrutura social.

De tal modo, alguns princípios da instituição escolar emergente nos séculos XVII e XVIII, já vinham sendo defendidos, pois a escola legitimaria a divisão do trabalho e de classes, acentuando a separação entre as atividades intelectuais e instrumentais, ambas essenciais ao capital.

No século XVIII, com as transformações econômicas e sociais na Europa, a burguesia revolucionária, liberal e democrática vinculou outros princípios à educação, os quais podem ser sintetizados na “[...] universalidade, gratuidade, estatalidade e, finalmente, renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho” (MANACORDA, 1999, p. 269).

Esses ideais atendiam a divisão de trabalho e de classes da época, marcada pela ascensão do capitalismo industrial e a instituição escolar foi uma forma de “[...] materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social” (KUENZER, 2005, p. 79).

Conforme Aranha (1996), o estabelecimento dessa escola também foi condicionado pelo movimento Iluminista, presente na Europa no decorrer do século XVIII. A partir dos reflexos do Iluminismo, na área intelectual e filosófica, alteraram-se também as relações sociais, como na economia, com o liberalismo, na política, com os ideais liberais opondo-se ao absolutismo e, na moral e na religião, com o princípio da laicidade. Nesse contexto,

[...] não fazia mais sentido atrelar a educação à religião, como nas escolas confessionais, nem aos interesses de uma classe, como queria a aristocracia. A escola deveria ser leiga (não-religiosa) e livre (independente de privilégios de classe). Esses pressupostos sugerem algumas ideias, nem sempre postas em prática, como: educação ao encargo do Estado; obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar; nacionalismo, isto é, recusa do universalismo jesuítico; ênfase nas línguas vernáculas, em detrimento do latim; orientação prática, voltada para as ciências, técnicas e ofícios, não mais privilegiando o estudo exclusivamente humanístico (ARANHA, 1996, p. 125).

Esses ideais foram concebidos como essenciais para atender a nova formação humana e estabelecer uma sociedade racional, eficiente e produtiva. A escola influenciada pela divisão do trabalho privilegiou aspectos práticos e úteis para as classes subalternas, formando os trabalhadores para inserir-se no mercado de trabalho, possuindo conhecimentos técnicos necessários para exercer funções de modo fragmentado.

A instituição escolar se desvencilhou do carácter religioso e humanista, reorganizando-se em alguns níveis, sendo

1. no nível da organização, dando vida a um “sistema escolar” orgânico e submetido a controle público, articulado em várias ordens e graus, funcionais para operar a reprodução da ideologia social e das competências laborativas; 2. no nível dos programas de ensino, acolhendo as novas ciências, as línguas nacionais, os saberes úteis e afastando-se nitidamente do modelo humanístico de escola: linguístico-retórica, não-utilitária etc; 3. no nível da didática, dando lugar a processos de ensino/aprendizagem bastante inovadores, mais científicos (pensa-se em Condillac e no seu sensualismo) ou mais empíricos (pensa-se em Locke, mas também em Rousseau) ou mais práticos (pensa-se em Pestalozzi) (CAMBI, 1999, p. 328).

Fundamentando-se nos ideais de pensadores modernos, a sociedade europeia no século XVIII, influenciada pelo Iluminismo e pela Revolução Industrial visou universalizar a educação para todos, mesmo constituindo-se numa educação dualista: uma para as classes subalternas¹⁰ e outra aos burgueses.

Tal dualidade e restrição foram concebidas com tranquilidade pelos liberais clássicos, não havendo temor em ferir o fundamento da igualdade, defendida pelos revolucionários, pois para a doutrina liberal, capacidade e talento não são iguais para todos, o que configura também as diferenças entre propriedades e riquezas de cada indivíduo (ARANHA, 1996). Sendo universalizada e materializada no mundo inteiro, essa escola reproduziu a divisão do trabalho na fábrica e na escola.

Marx, ao abordar a questão educação e a divisão do trabalho, constatou que a fragmentação no processo produtivo condicionava a formação unilateral do indivíduo. Buscando soluções para essa problemática, evidenciou a necessidade da sociedade europeia dos séculos XVII e XVIII, em “[...] superar a atual educação e a atual divisão do trabalho, que geram hipertrofia e atrofia nos dois extremos da sociedade, ainda que em direções opostas” (MANACORDA, 2007, p. 90). Para tal, Marx defendeu a proposta de uma educação omnilateral¹¹, estruturada na formação integral, afastada da fragmentação e da expropriação de conhecimentos.

Considerações Finais

O trabalho é um aspecto fundamental na humanização, pois por meio dele o homem modifica a natureza e se modifica, afastando-se de sua natureza primária. Conforme as transformações dos modos de produção, o surgimento da propriedade privada e da divisão capitalista do trabalho, este se desvencilhou de seu sentido ontológico e formativo. Tal princípio não se restringiu somente ao âmbito econômico, adentrando nas relações sociais.

¹⁰ Nesse contexto inicial da difusão da instituição escolar para a classe proletária, nas nações europeias mais desenvolvidas, a educação ainda estava restrita e não atingia a todos.

¹¹ Segundo Lombardi “Trata-se de uma educação que deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral de todas as suas potencialidades. Para tanto, essa educação deve fazer a combinação da educação intelectual com a produção material, da instrução com os exercícios físicos e estes com o trabalho produtivo. Tal medida objetiva a eliminação da diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução, de modo a assegurar a todos os homens uma compreensão integral do processo de produção” (2010, p. 36).

Após a Revolução Industrial, com a ascensão do capitalismo industrial, a divisão do trabalho foi aprimorada e influenciou na educação, por meio da escola pública universal, gratuita, obrigatória e laica. Esse modelo, que emergiu no contexto europeu do século XVIII, teve influências de pensadores modernos, dos movimentos do liberalismo e do Iluminismo, da Revolução Industrial e da divisão capitalista.

Esses condicionantes materializaram a divisão do trabalho da fábrica na escola, com uma formação técnica e unilateral, configurando a forma escolar vigente ainda na contemporaneidade. Portanto, é evidente a necessidade de se concretizar práticas fundamentadas em teorias que propiciem uma formação omnilateral dos sujeitos.

Referências:

- ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
- LOMBARDI, J. C. Educação e Ensino em Marx e Engels. In: Revista Germinal. Londrina, v. 2, n. 2, agosto de 2010. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagermin%20al/article/view/9581/7005>. Acesso em: 25 jun. 2021.
- KUENZER, A. Z. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 77-95.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 2. ed. Campinas: Alínea, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. Fundamentos da história. In: IANNI, O. **Sociologia: Karl Marx**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- SAVIANI, D. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 09-31.
- Enviado em 30/04/2022
Avaliado em 15/06/2022

O ESTRESSE ATRELADO À PROFISSÃO DOCENTE: QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

Bruna Beatriz da Rocha¹²
Rebeca Freitas Ivanicska¹³
Francisco Romário Paz Carvalho¹⁴

Resumo

O estresse é reconhecido na atualidade como um dos riscos mais sérios ao bem-estar psicossocial do indivíduo, tornando-se uma importante fonte de preocupação. Assim, o objetivo central deste artigo é discutir sobre o nível de estresse notório nos profissionais que trabalham na área da educação. Nessa direção, procuramos realizar uma pesquisa de cunho qualitativo- bibliográfico, lançando mão de autores que discutem a temática como uma forma de dar corpo à nossa proposta. Buscamos respaldo teórico nos postulados de Anacleto (2015), Bauer (2002), Oliveira (2012), Nóvoa (1995), dentre outros. Concluímos, portanto, que uma possível mudança nesse quadro crítico abordado seria a valorização do professor, reconstrução do imaginário social e coletivo, bem como o resgate do seu valor social enquanto profissional.

Palavras- chave: Estresse. Profissão Docente. Desvalorização.

Abstract

Stress is currently recognized as one of the most serious risks to the individual's psychosocial well-being, making it an important source of concern. Thus, the main objective of this article is to discuss the notorious level of stress in professionals working in the field of education. In this direction, we seek to carry out a qualitative-bibliographic research, using authors who discuss the theme as a way of embodying our proposal. We seek theoretical support in the postulates of Anacleto (2015), Bauer (2002), Oliveira (2012), Nóvoa (1995) among others. We conclude, therefore, that a possible change in this critical framework would be the appreciation of the teacher, reconstruction of the social and collective imagination, as well as the rescue of their social value as a professional.

Keywords: Stress. Teaching Profession. Devaluation.

Introdução

O comportamento do ser humano mudou em decorrência das transformações e dos progressos da sociedade. As mudanças nas atividades profissionais, o aumento do tempo de trabalho exige que o indivíduo fique exposto ao estresse, a obesidade, o sedentarismo, levando a uma alteração nos hábitos, o que reflete diretamente na saúde do homem (GODOY, 2002).

De acordo com Bauer (2002), o primeiro indivíduo que formulou o conceito de estresse foi o endocrinologista canadense Hans Selye (1907-1982). Selye traz sua importante contribuição afirmando que organismos diferentes apresentam um mesmo padrão de resposta fisiológica para

¹²Mestra em Educação (UFLA/MG). Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”, Professora da rede pública e da rede privada de ensino.

¹³Advogada e Pedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Especialista em Educação Básica pela Rede Estadual de Minas Gerais/Lavras. Pós graduanda em Direito Previdenciário pela LEGALE/SP.

¹⁴ Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral CAFS – UFPI. Bolsista no Projeto de Extensão Universitária PIBEX – UFPI (2022) “Formação de Professores do campo para o uso de Tecnologias Digitais”, coordenado pela Professora Dra. Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti.

várias experiências psicológicas e sensoriais, essas experiências possuem efeitos nocivos em tecidos, órgão ou processos metabólicos (ou são percebidas pela mente como perigosas ou nocivas).

Assim, Bauer (2002, p. 23), afirma que “o estresse está associado à liberação de hormônios que, além de alterar vários aspectos da fisiologia, têm ainda um efeito modulador das defesas do organismo. Em humanos, o principal hormônio com essas funções é o cortisol (glicocorticóide)”.

Refletindo sobre o tema estresse no trabalho, Paschoal e Tamayo (2004) apontam que nos últimos anos a temática tem manifestado interesse de pesquisadores na literatura científica, um dos motivos para expansão de pesquisas sobre este conteúdo se dá pela incidência negativa do estresse ocupacional na saúde dos empregados, o que diretamente afeta no seu bem-estar e a efetividade das suas organizações diárias.

Assim sendo, por mais que o trabalho seja uma fonte de satisfação que inclui várias necessidades humanas – sobrevivência, manutenção de relações interpessoais e autorrealização – ele também pode gerar adoecimento ao trabalhador manifestando riscos para a saúde e, muitas vezes o indivíduo não dispõe de possibilidades suficientes para se proteger dos possíveis riscos (MURTA; TRÓCCOLI, 2004).

Quando refletimos sobre os profissionais, Ferreira (2016) nos apresenta que há vários fatores específicos que podem manifestar a ampliação do estresse como: ter responsabilidade por outras pessoas, o excesso de trabalho físico e mental, não participação no planejamento e nas decisões, má adaptação do profissional ao trabalho, conflitos interpessoais, flexibilidades no trabalho, exercer várias funções no ambiente, lidar com indivíduos com ansiedade e medo, recursos inadequados ou escassos, ambições não satisfeitas, estar exposto constantemente a mudanças tecnológicas.

Diante disso, Meneghini (2016) destaca os benefícios da prática regular de exercícios físicos para os indivíduos, como: prevenção de doenças cardiovasculares, metabólicas, determinados tipos de câncer, além de doenças relacionadas ao sistema musculoesquelético, manutenção da capacidade funcional e redução do risco de morte. O autor Wykoff (1993) complementa afirmando que, além da redução da depressão, o exercício físico melhora o humor e a condição da pessoa para reagir frente a estressores psicossociais.

Desenvolvimento

O estresse é reconhecido na atualidade como um dos riscos mais sérios ao bem-estar psicossocial do indivíduo, tornando-se uma importante fonte de preocupação. Muitas pesquisas descrevem a complexidade do tema e a necessidade de outros estudos sobre a etiologia do problema (SCHMIDT, 2009).

O tema de pesquisa deste capítulo parte de uma experiência pessoal e profissional por escutar relatos dos trabalhadores da educação em espaços que frequentamos em comum, como a academia. Assim, essa ideia parte de uma intenção de criar a possibilidade de realizar uma investigação mais apurada no campo da saúde dos profissionais.

O docente é muito exigido na sua prática e pouco valorizado, se pede muito e se oferece quase nada, a todo o momento, passa por situações de conflitos, ao ser questionado por pais, a ter que enfrentar alunos desinteressados, além das cobranças pelos seus superiores. Com isso, o seu corpo também sofre esses transtornos e fica sobrecarregado (ANACLETO, 2015).

Sem dúvidas, levando em consideração o contexto profissional, o trabalho docente é uma das atividades mais árduas e, no entanto, é pouco visto, pouco respeitado e quase nunca valorizado socialmente. “Os docentes vão incorporando novas funções e responsabilidades, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade” (OLIVEIRA, 2012, p. 309). Ainda é possível mencionar que o trabalho oculto desenvolvido pelos profissionais da educação é imenso, repleto de atividades que ocupam além da sua carga horária escolar remunerada no contracheque, grande parte de seu tempo disponível no ambiente doméstico.

Desse modo, em termos mais específicos, é notório que a profissão que mais leva trabalho para casa é a profissão PROFESSOR:

[...] vai-se fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as “tarefas” são muitas, além das inovações tecnológicas possibilitarem a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional (celulares e principalmente e-mails). (MANCEBO; GOULART; DIAS, 2010, p. 09)

Nesse contexto, como se pode perceber, é histórica a sobrecarga de atribuições e atividades destinadas ao professor. Assim, corrobora-se com os escritos de Vieira (2003, p. 51) ao afirmar que “é quase mais uma jornada realizada fora do principal local de trabalho. Isso tem muitas consequências sobre as condições de saúde, sobre a relação com a família, sobre a qualidade do trabalho”.

As condições de trabalho nos espaços escolares, a jornada diária, muitas vezes, de três turnos, os baixos salários, as novas formas de regulação do trabalho escolar, as avaliações classificatórias e excludentes aliadas às excessivas demandas e cobranças pedagógicas, por elaboração e correções de atividades, cadernos de exercícios, provas, testes, calendários de eventos, diários de notas, entre tantas outras exigências, configuram segundo Lima (2021) um quadro grave, que limita a capacidade de produção intelectual do professor e de sufocamento de suas energias, tanto no âmbito profissional, como pessoal.

Com toda essas atribuições ao professor, seja em qual nível for de ensino, faz emergir um individualismo/ isolamento forçado do profissional da educação, que não tem tempo para vivenciar experiências de trocas e parcerias produtivas com os pares, o que desfavorece um trabalho docente qualificado. É necessário frisar que os fatores já mencionados somados a tantos outros, criam sobremaneira, uma verdadeira desilusão em relação ao ser professor, criando um ‘estado de crise’ na profissão docente que, segundo Nóvoa (1995), já acontece há bastante tempo, tendo como consequências principais, a desmotivação pessoal, os altos índices de absenteísmo e de abandono, a insatisfação e a indisposição para o enfrentamento dos desafios que a carreira docente demanda.

Para Oliveira (2012, p. 309), essas situações constituem, grosso modo, “as estratégias mais sutis e menos visíveis”, tendo em vista que os docentes vão incorporando novas funções e responsabilidades, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade e da lógica da sociedade em que se vive. Assim,

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofísicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais [...] (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005, p. 192)

Nessa conjuntura, além da sobrecarga exaustiva de trabalho aponta-se como temática para debate a questão da saúde do professorado. No estudo realizado por Bastos (2009) com o objetivo principal de descrever e analisar as situações de mal-estar docentes e os processos de adoecimento de professores que atuam nos ciclos iniciais da escola básica, chegou a resultados expressivos. Segundo a autora,

[...] entre outras questões, a ocorrência de um quadro de adoecimento, caracterizado como stress, depressão e agravos emocionais, processos de ansiedade, angústia, desânimo e apatia. Ainda foram manifestados o choro compulsivo, irritabilidade, cansaço extremo, agitação, baixa concentração e queda no desempenho profissional. Detectou-se também, os transtornos relacionados ao uso abusivo da voz, revelados através da rouquidão constante, dor na garganta, sensação de falta de ar, alterações no timbre, intensidade e altura da voz, e até perda temporária da voz. (BASTOS, 2009, p. 09)

Como se pode perceber o desenvolvimento dessas e de outras doenças inerentes à situação é decorrente de diversos fatores, como por exemplo, imenso trabalho desenvolvido pelos professores, em madrugadas e noites afim de dar conta da demanda de sua ação profissional, situações de desgaste e desrespeito enfrentados em sala de aula, dentre tantos outros.

Corriqueiramente se percebe, nos relatos de profissionais da educação, um mal-estar generalizado e essa situação tem implicações na saúde física e psiquiátrica (psicológica e mental), criando um alarmante quadro clínico de vulnerabilidade da saúde do docente. Nesse entorno, cada vez mais, em diferentes estados e regiões do país, resultados como os da pesquisa de Bastos (2009) têm se tornado frequentes do cotidiano das escolas, criando um misto de desarranjo social em torno das perspectivas da profissão docente no Brasil, como bem discute Lima (2021).

Nesse contexto particular, concorda-se com Murta e Tróccoli (2004), quando afirmam que o estresse pode certamente, interferir na vida pessoal e profissional do indivíduo, tendo influência direta entre o bem-estar físico e psíquico do indivíduo.

Assim, as intervenções focadas no trabalhador podem também contribuir para a prevenção futuras de doenças, ao atuarem como ferramenta auxiliar em programas multidisciplinares de promoção de saúde no trabalho.

Existe um artigo intitulado Stress e qualidade de vida no qual as autoras fazem uma análise de como o stress não afeta apenas a vida profissional, mas também a vida social, afetiva e emocional por meio de dados e pesquisas fica evidente que a saúde ficava debilitada e o seu bem estar diminuía drasticamente.

De acordo com essas autoras Sadir, Bignotto e Lipp (2010, p.73)

Percebe-se que os efeitos do stress excessivo e contínuo não se limitam ao comprometimento da saúde. O stress pode, além de ter um efeito desencadeador do desenvolvimento de inúmeras doenças, propiciar um prejuízo para a qualidade de vida e a produtividade do ser humano, o que gera um grande interesse pelas causas e pelos métodos de redução do stress.

É preciso estar atento aos sinais que o corpo emite e observar quais fatores contribuem para o stress causando consequências físicas e psicológicas. Ressalta-se que dependendo do grau ocasionado diariamente pelo estresse, também existe o perigo da dependência de remédios.

Vale salientar que em contrapartida ao stress, temos a qualidade de vida que seria estratégias e contextos que possam trazer tranquilidade, felicidade e sentimentos positivos. A OMS (Organização Mundial de Saúde) reforça que existe 4 pilares para que se tenha uma vida de qualidade, ou seja, a física, emocional, social e econômica tem que estar equilibradas.

Considerações finais

Acredita-se que este texto pode contribuir para o meio acadêmico, acarreando, sobretudo, pontos relevantes para o debate científico na área da Educação, especificamente, no que tange à temática voltada para discussões sobre a saúde dos profissionais que atuam na docência.

Considerando os pressupostos desenvolvidos no correr do texto, este trabalho pode contribuir para o meio acadêmico e para a sociedade, em especial para os trabalhadores da educação, pois os dados e informações buscarão o enfoque no estresse dos investigados identificando se os profissionais da educação conseguem conciliar sua rotina com a prática regular de exercícios físicos. Ademais, a pesquisa também poderá nos auxiliar em investigar se é oportuno implementar estratégias de prevenção ao estresse entre os trabalhadores, como por exemplo, a prática de exercícios físicos e fortalecimento do apoio social no trabalho a fim de prevenir doenças e agravos decorrentes do estresse ocupacional.

Em uma última análise, por fim, conclui-se que uma possível válvula de escape desse quadro crítico seria, certamente, a reconstrução do imaginário social e coletivo sobre a figura do professor, o resgate de seu valor social. E ainda, a devida valorização e compensação salarial, elementos essenciais para uma condição de valorização pessoal e profissional.

Referências

- ANACLETO, R. S. O professor e seu corpo: os ossos do ofício. Reflexos da prática pedagógica. **Dissertação de Mestrado.** UFSJ. 2015. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Raquel%20da%20Silva%20Anacleto.pdf> Acesso em 27 mar 2022.
- BASTOS, Josane Aparecida Quintão Romero. O mal-estar docente, o adoecimento e as condições de trabalho no exercício do magistério, no ensino fundamental de Betim/ MG. 2009. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- BAUER, Moisés Evandro. Estresse. **Ciência hoje**, v. 30, n. 179, p. 20-25, 2002.
- BACHION, Maria Márcia et al. Estresse, ansiedade e coping: uma revisão dos conceitos, medidas e estratégias de intervenção voltadas para a prática de enfermagem. **Revista Mineira de Enfermagem**, v.2, (1):33-9, jan./jun., 1998.
- BATISTA, Karla de Melo; BIANCHI, Estela Regina Ferraz. Estresse do enfermeiro em unidade de emergência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 14, n. 4, p. 534-539, 2006.
- FERREIRA, Cláudia Aparecida Avelar et al. O Contexto do Estresse Ocupacional dos Trabalhadores da Saúde: estudo bibliométrico. **Revista de Gestão em Sistemas de Saúde**, v. 5, n. 2, p. 84-99, 2016.
- GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O Professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189 – 199, mai/ ago. 2005.
- GODOY, Rossane Frizzo. Benefícios do exercício físico sobre a área emocional. **Movimento**, v. 8, n. 2, p. 7-15, 2002.
- LIMA, Francisco Renato. ‘A carga mais pesada do mercado é a carga docente’: sobre (des)valorização, (des/re)conhecimento e (des)respeito a figura do professor em tempos de crise. **Revista Educação e Emancipação.** São Luís, v. 14, n.01 jan/abr. 2021.
- MANCEBO, Deise; GOULART, Samira M. S; DIAS, Viviane da Cunha. Trabalho docente na UERJ (1995 – 2008): intensificação, precarização e efeitos de subjetivação. In: SEMINÁRIO PARA

DISCUSSÃO DE PESQUISAS E CONSTITUIÇÃO DE REDE DE PESQUISADORES, 2, **Anais Eletrônicos** [...] Rio de Janeiro: IUPERJ, 2010.

MENEGHINI, Vandrize et al. Percepção de adultos mais velhos quanto à participação em programa de exercício físico com exergames: estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 1033-1041, 2016.

MURTA, Sheila Giardini; TRÓCCOLI, Bartholomeu Torres. Avaliação de intervenção em estresse ocupacional. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 20, n. 1, p. 39-47, 2004.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Entrevista: a saúde do profissional e as condições de trabalho. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, Distrito Federal, v. 06, n. 11, p. 301- 313, jul/ dez. 2012.

PASCHOAL, Tatiane; TAMAYO, Álvaro. Validação da escala de estresse no trabalho. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 9, n. 1, p. 45-52, 2004.

SADIR, Maria Angélica, BIGNOTTO, Márcia Maria e LIPP, Marilda Emmanuel Novaes Stress e qualidade de vida: influência de algumas variáveis pessoais. *Paidéia* (Ribeirão Preto) [online]. 2010, v. 20, n. 45, pp. 73-81. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000100010>>. Disponível em 27 mar 2022. ISSN 1982-4327. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000100010>.

SCHMIDT, Denise Rodrigues Costa et al. Estresse ocupacional entre profissionais de enfermagem do bloco cirúrgico. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 18, n. 2, p. 330-337, 2009.

VIEIRA, Juçara Dutra. **Identidade expropriada: retrato do educador brasileiro**. Brasília: CNTE, 2003.

WYKOFF, W. **The psychological effects of exercise on non clinical population of adult women**. Occupational Therapy in Mental Health. New York, v.12, n.3, p.69-106,1993.

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E A SISTEMATIZAÇÃO DE ROTINA DE ESTUDONO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA-EPT

Cleonice de Oliveira Ramos¹⁵
Rodrigo Carvalho Dias¹⁶

Resumo

O estudo pretende discutir a atuação da orientação educacional, objetivando evidenciar a contribuição desse profissional no processo de ensino e aprendizagem escolar do estudante do ensino médio integrado à educação Profissional e Tecnológica. Por meio de estudo bibliográfico sobre atuação da orientação educacional no sentido de contribuir com aprendizagem escolar, a discussão evidencia a função da orientação educacional no ambiente escolar, enquanto profissional que auxilia o estudante em diversos aspectos do seu desenvolvimento educacional, visando facilitar a aprendizagem a partir da sistematização de rotina e estratégias de estudo no ensino médio.

Palavras-Chave: Orientação Educacional. Aprendizagem. Estudo.

Abstract

The study aims to discuss the role of educational guidance, aiming to highlight the contribution of this professional in the process of teaching and learning in the student's school high school integrated to Vocational and Technological Education. Through a bibliographic study about the role of educational guidance in order to contribute to school learning, the discussion highlights the role of educational guidance in the school environment, as a professional who helps students in various aspects of their educational development, to facilitate learning from the systematization of routine and study strategies in high school.

Key-Words: Educational Orientation. Learning. Study Routine.

Introdução

O presente estudo pretende evidenciar os principais aspectos da atuação de orientação educacional enquanto profissional que trabalha no ambiente escolar e tem sua função diretamente vinculada à área pedagógica, com sua atuação voltada para buscar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem escolar, pensando em meios e estratégias que possam potencializar a aprendizagem do estudante.

O trabalho da orientação educacional está diretamente relacionado com o trabalho pedagógico e tem um papel complexo dentro da escola, devendo possibilitar a mediação entre os demais agentes da escola objetivando um espaço para o desenvolvimento e formação do estudante.

A atuação da orientação educacional pode ocorrer por meio da ação educativa que contribui para o desenvolvimento e a formação integral do estudante, pois seu papel dentro da instituição escolar é realizar a mediação entre estudantes e a escola procurando desenvolver o trabalho em uma perspectiva dialética, com ações voltadas para o estudante como protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem. Dessa maneira, no bojo da orientação educacional a atuação do orientador educacional pode ser concebida como um conjunto de ações e estratégias de um especialista com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem do estudante.

¹⁵ Mestranda do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins-IFTO - Campus Palmas. Pedagoga/área Orientação Educacional, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO, Campus Araguaína, Brasil.

¹⁶ Professor doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do *Campus* Palmas, do Instituto Federal do Tocantins - IFTO. Brasil.

A atuação desse profissional torna-se pertinente quando ao ingressar no ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica-EPT¹⁷, é normal o estudante se deparar com dificuldades de adaptação a essa nova fase escolar, sendo, portanto, o orientador educacional o profissional apropriado para auxiliá-lo nessa fase de transição escolar, cuja mudança nem sempre é vivenciada com tranquilidade pelo estudante (PENTEADO, 2015, p. 57), já que nesse momento de transição são vivenciadas novas experiências como o aumento da carga horária escolar, o número de disciplinas e a mudança de ambiente, exigindo um maior compromisso, responsabilidade e organização por parte do estudante nessa nova etapa escolar (PENTEADO, 2015, p. 57).

Ao ingressar no ensino médio o estudante pode se deparar com percalços como por exemplo: organização da nova rotina de estudo, disciplina, currículo escolar, novos colegas e professores, regras da nova instituição escolar. De acordo com Penteado (2015) é possível mitigar esses percalços através de um trabalho de orientação sobre como se organizar melhor nos estudos, auxiliando na criação de rotinas de estudos e conhecendo a nova instituição. É importante também para que o estudante obtenha um melhor rendimento escolar que ele esteja bem físico e emocionalmente, pois segundo estudiosos são fatores que interferem na aprendizagem escolar (PENTEADO, 2015).

O trabalho do orientador educacional tem ganhado cada vez mais espaço nas escolas, por contribuir com o trabalho pedagógico objetivando uma educação de qualidade, o orientador educacional passa a ter relevância por auxiliar no desenvolvimento de um cidadão consciente em relação ao mundo que vive, como nos afirma Grinspun:

A prática de orientador, hoje, deve estar em procurar ajudar o aluno a construir o conhecimento, a facilitar as condições de aquisição desse conhecimento, promovendo as interações e toda a teia de relações que envolva o sujeito e o meio. Os sentimentos permeiam todo o processo e o seu significado será valorizado na construção pretendida. É com esse desafio que o orientador, na prática, terá que lidar: ajudar o aluno, orientá-lo no sentido de permitir viver seus desejos, sonhos e paixões, que se interrelacionam com os saberes, com os fazeres, com o próprio conhecimento (Grinspum, 2012, p. 149-150).

Esta função, embora permeada por vários desafios, tem singular importância para a organização e dinamização do processo educacional, pois seu papel está relacionado com a formação do estudante como todo, sendo este um profissional contribui para a formação integral do estudante da Educação Profissional e Tecnológica.

Estudo e aprendizagem escolar

Estudar é um hábito como qualquer outro e depois de adquirido fica mais fácil praticá-lo. De acordo com (Castro, 2015), estudar é como fazer ginástica, no primeiro dia o corpo fica dolorido, mas aos poucos a prática do exercício de ginástica vai ficando agradável, assim como a prática de ginástica é possível aos poucos tornar agradável o hábito de estudar.

Segundo Peluso (2021) estudar é buscar o que não conhecemos. É ampliar a visão que temos de um determinado assunto, é se preparar para a vida e os desafios que ela traz diariamente. Estudar pode nos levar a muitos lugares que precisamos conhecer.

¹⁷EPT- Educação Profissional e Tecnológica

Estudo e aprendizagem são duas habilidades diferentes que se complementam. Visto que se estuda para aprender alguma coisa. Já a aprendizagem está relacionada ao processo e o modo de adquirir novos conhecimentos, desenvolvimento de competência e mudança de comportamento (VYGOTSKY, 1998, p. 38).

A aprendizagem pode ser explicada a partir de diversas teorias, e sua definição vem evoluindo ao longo da história até chegar ao que se discute hoje sobre a aprendizagem. Desde as concepções de aprendizagem mais tradicionais até a mais moderna explicadas pelas teorias comportamentalistas, cognitivistas e humanistas, cada uma dessas teorias explicam a aprendizagem sob o ponto de vista de seus estudiosos, a partir de perspectivas diferentes de acordo com a percepção de cada teórico, instrumentos, tecnologia e contexto social de cada época. Algumas teorias de aprendizagem utilizam construtos particulares para explicar aprendizagem, por exemplo aprendizagem significativa, aprendizagem significativa, aprendizagem por descoberta (MOREIRA, 2019, p. 74).

De acordo com Moreira (2019), as teorias sobre a aprendizagem são construções humanas que representam os melhores esforços, numa dada época, para interpretar de modo sistemático, a área de conhecimento que chamamos de aprendizagem. Neste sentido, de acordo com o autor, a aprendizagem apresenta diversos significados, podendo ser considerada como aquisição de informação (aumento do conhecimento), mudança comportamental estável, uso do conhecimento na resolução de problemas, construção de novos significados, de novas estruturas cognitivas, revisão de modelos mentais. Estas definições de aprendizagem se referem à cognição que resulta no armazenamento e organização de informações de conhecimento na memória do ser que aprende (MOREIRA, 2019, p. 79).

Geralmente são apresentadas a distinção entre aprendizagem cognitiva, afetiva e psicomotora. A aprendizagem cognitiva é a que focaliza a cognição, no ato de conhecer; Aprendizagem afetiva é a que trata de experiências como prazer e dor, satisfação, alegria ou ansiedade; já a aprendizagem psicomotora se ocupa mais de respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática (MOREIRA, 2019, p. 83).

Corroborando com a ideia de aprendizagem, De Aquino (2007), vem afirmar que, “a aprendizagem refere-se à aquisição cognitiva, física e emocional, e ao processamento de habilidades e conhecimento em diversas profundidades, ou seja, o quanto uma pessoa é capaz de compreender, manipular, aplicar e /ou comunicar esse conhecimento e essas habilidades” (DE AQUINO, 2007, p. 9).

Segundo Melo (2011) Aprendizagem é uma incorporação de saberes e fazeres, e só faz sentido se o indivíduo dispõe dela para operar efeitos sobre si e o mundo. Tornar útil um conhecimento torna-se possível, uma vez que aprendido faça sentido e seja assimilado como parte daquele que aprende. Se tratando de a aprendizagem fazer sentido, na abordagem sobre a aprendizagem de David Ausubel a partir de Moreira (2019) afirma que aprender significativamente significa ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental, com isso ser capaz de acessar novos conteúdos. Ainda segundo Coll (1994) Aprendizagem significativa está intimamente ligada à construção de significados no processo de ensino e aprendizagem.

Para Moreira (2019), o processo ideal de aprendizagem ocorre quando uma nova ideia se relaciona aos conhecimentos prévios do indivíduo. Nesta perspectiva de aprendizagem, de acordo com Ausubel, apresentado por Moreira (2019), aprender é um processo de organização e integração de um objeto de estudo na estrutura cognitiva do sujeito que aprende é o complexo resultado de processos cognitivos que permite o aprendiz adquirir e utilizar um conhecimento.

Rotina de estudo e hábito de estudo

A rotina de estudo envolve analisar e conhecer algo com clareza é muito mais que apenas realizar tarefas escolares. Diante da exigência de o estudante ter que assimilar cada vez mais uma grande quantidade de informação e conhecimento de forma gradativa, se faz necessário que este desenvolva o hábito de estudo de forma autônoma para que possa aprender os conteúdos escolares. A rotina de estudo pode auxiliar na aprendizagem além de poupar tempo e estimular o desenvolvimento educacional e social do estudante, com aquisição desse hábito ele pode evitar acumular tarefas escolares, lapso de memória e desenvolver a memorização (FONSECA, 2013, p. 35).

A rotina de estudo pode ser um meio para a formação do hábito de estudo. A aquisição do hábito de estudo possibilita ao estudante se atualizar na sociedade do conhecimento, buscando informações, construindo saberes e adaptando as exigências de sua formação pessoal e profissional, aspectos exigidos pelo meio social. Nesse contexto, conforme argumentam Tavares e cols. (2003), a aprendizagem torna-se um processo diário de construção e reconstrução do conhecimento. De acordo com Bastos e Keller (1997), o hábito é uma qualidade estável e permanente, boa ou má, que torna a ação mais fácil, quase automática.

O ser humano geralmente apresenta um conjunto de hábitos, sendo estes executados ao acordarmos, trabalhar ou estudar. Segundo Duhigg (2012) ao executarmos esses comportamentos com frequência eles se tornam um hábito, que é uma forma de realizar uma tarefa economizando energia para o cérebro. Desse modo, as técnicas de estudo podem se tornar um hábito como uma forma de economizar energia para que o estudante utilize posteriormente essa energia para garantir a aprendizagem significativa do conteúdo estudado. Apesar de que quando adquirimos um hábito, este se torna quase automático, ao contrário disso, o hábito de estudo deve ser uma ação consciente, pois estudar sempre será uma atividade ativa do sujeito, podendo este utilizar técnicas que facilitem o ato de estudar.

O hábito de estudo é um comportamento que requer a superação da inércia ou passividade, é uma aptidão adquirida pela prática diária, permitindo a execução de ações com facilidade e rapidez, esse hábito pode ser adaptado de acordo com as necessidades (JOLIVET, 2008, p. 13). Considerando o hábito de estudo como uma atividade desenvolvida de forma consciente e persistente para realizar atividades acadêmicas, desenvolver o hábito de estudo significa dedicação diária às atividades acadêmicas.

Importante ressaltar que é necessário condições adequadas de estudo para aquisição da prática do hábito de estudo, de acordo com Grácio e Rosário (2004) estudantes apresentam baixo desempenho acadêmico por ausência de condições adequadas de estudo. Além da falta de condições adequadas de estudo, observa-se ações desordenadas que não favorecem o desenvolvimento de hábitos de estudo. A exemplo de estudar deitado, conectados à redes sociais ou vendo TV, estudar em local barulhento, são algumas situações que não contribuem para a efetivação do hábito de estudos. Essas atitudes podem estimular a falta de atenção e concentração, dificultando o aprendizado, desestimulando o estudante e em alguns casos levar ao fracasso escolar. Segundo Pedrosa (2021) o ambiente de estudo iluminado, com poucos ruídos exigirá menos esforço para focar a atenção e facilitará a compreensão e evitará desperdício de energia mental.

Para Carvalho (2004) a rotina de estudo é uma necessidade educacional, sendo uma ocupação adequada para estudantes em casa, é um componente importante do processo de ensino e aprendizagem e do currículo escolar. O objetivo da rotina de estudos é ampliar a aprendizagem em quantidade e qualidade, para além do tempo-espço escolar, visando estimular o progresso educacional e social dos alunos.

O ensino médio integrado possui muitas disciplinas, isso pode gerar dificuldade de adaptação na rotina das aulas do curso, exigência de cumprir as atividades dos componentes curriculares e avaliações. A falta de administração do tempo pode ser um gargalo na realização das atividades solicitadas, podendo gerar desorganização, dificuldade nos conteúdos e poderá desencadear baixo rendimento e reprovação.

Por isso, a criação de rotina de estudo poderá possibilitar a organização e melhora no aproveitamento dos estudos, proporcionando ao estudante diferentes formas de organização de acordo com seu estilo de aprendizagem para que ele possa estabelecer e organizar seus métodos de estudo aprendendo estratégias de organização do tempo para aprender melhor.

Nogueira (2003) elenca as principais funções da rotina de estudos, que segundo a autora são:

- a) criar um hábito de trabalho intelectual no estudante (leitura e pesquisa);
- b) fixar a aprendizagem realizada em sala de aula;
- c) Desenvolver no aluno senso de responsabilidade;
- d) Contribuir para um rendimento escolar de qualidade;
- e) Criar no aluno o desejo de busca de conhecimento, como de seu aprofundamento e de sua ampliação;
- f) melhorar o nível de aprendizagem do aluno.

Ao colocar em prática esses hábitos, a rotina da vida do estudante se tornará mais prazerosa, ao mesmo tempo em que estará desenvolvendo sua capacidade intelectual, auto responsabilidade e autonomia como estudante.

Estratégias de estudo e aprendizagem

As estratégias de aprendizagem são técnicas ou métodos que os alunos usam para adquirir a informação (DEMBO, 1994). Sendo possível afirmar que os alunos podem aprender a exercer mais controle e refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, através do ensino de estratégias de aprendizagem (BROWN, 1997; CLARK, 1990; PRESSLEY & LEVIN, 1983).

Dembo (1994), nos diz que: o propósito das estratégias de aprendizagem é de ajudar o aluno a controlar o processamento da informação de modo que ele possa melhor armazenar e recuperar a informação na memória de longa duração. Ainda neste sentido, Para Casiraghi, Boruchovitch e Almeida (2020), estratégias de aprendizagem são sequências de procedimentos ou atividades utilizadas com o intuito de facilitar a aquisição, armazenamento e uso da informação.

Sendo assim, as estratégias de aprendizagem são um fator importante no processo educacional, devendo ser considerada no ensino e aprendizagem. Cabendo a educação escolar não apenas transmitir saberes, mas auxiliar também o estudante a desenvolver sua capacidade que permita ele aprender de forma autônoma, até mesmo após concluir a escolaridade.

Nesta perspectiva, Moreira (2015, p. 5) cita Pozo (1996) esclarece que: As estratégias de aprendizagem contribuem para que o sujeito selecione dentre algumas informações apenas as que são relevantes. Memorize-as na memória de longa duração. Acesse os conhecimentos prévios que possui estabelecendo relações com os novos conhecimentos. Assim o conhecimento adquirido recebe influências do anterior e dos novos (carregando elementos velhos e novos) organizando-o.

Se tratando da influência de conhecimentos novos e velhos, cabe mencionar neste contexto a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (1978), onde ele defende que a aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com aspectos especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual o autor define

como subsunçores¹⁸. Para ele, aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos ou proposições relevantes, existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

O armazenamento de informações no cérebro humano é formado por uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos (MOREIRA, 2019, P. 161). Vale ressaltar ainda que a aprendizagem mecânica é necessária em algum momento, pois nem sempre o aprendiz terá subsunçores para relacionar as informações recebidas, dessa forma a aprendizagem mecânica é necessária para o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Entende-se dessa maneira, quanto mais informações o estudante tiver, ficará mais fácil assimilar e formar o novo conhecimento.

Considerações conclusivas

Partindo das discussões realizadas, evidencia-se a importância do trabalho da orientação educacional no ambiente escolar, enquanto profissional que desempenha sua função por meio da articulação entre membros da comunidade escolar e estudante, sendo sua atuação fundamental para a dinamização do processo de ensino e aprendizagem.

Pois a sua prática profissional tem como papel mediar o processo educativo entre o estudante e a escola, em aspectos que contemplem a formação profissional e cidadã, visando o desenvolvimento das diversas capacidades humanas.

Depreende-se que ao auxiliar o estudante na construção do seu conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, este profissional contribui para o desenvolvimento do estudante nos vários aspectos como intelectual, físico, emocional e social.

Referências

- AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. and HANESIAN, H. **Educational psychology: a cognitive view**. (2. Ed.) Nova York, Holt, Rinehart and Winston, 1978. 733 p.
- BASTOS, S., KELLER. **Aprendendo a aprender: Uma introdução à metodologia científica**. Petrópolis, RJ: Vozes. (1997).
- BROWN, A. L. **Transforming school into communities of thinking and learning about serious matters**. American Psychologist, 399-413, EUA, (1997).
- CLARK, R.E. **A cognitive theory of instructional method** Trabalho apresentado no American Educational Research Association Annual Meeting, Boston, MA, EUA, 1990.
- CARVALHO, M. E.P. **Escola como extensão da família ou família com extensão da escola? O dever de casa e as relações família – escola**. Revista Brasileira de Educação, n. 25 p. 94 –104 (jan. – abr. 2004).
- CASIRAGUI, B.; BORUCHOVITCH, E.; ALMEIDA, L. S. Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. 2020. **Revista E- Psi**, v. 9, n. 1, p. 27-38. <<Disponível em: <https://revistaepsi.com>>>Volume1-Artigo2.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.
- CASTRO, Cláudio de Moura. **Você sabe estudar? Quem sabe, estuda menos e aprende mais**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- DE AQUINO, C. T. E. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- DEMBO, M. H. **Applying educational psychology**. 5. ed. New York: Longman, 1994.
- DUHIGG, C. **O poder do hábito : por que fazemos o que fazemos na vida e nos negócios / Charles Duhigg ; tradução Rafael Mantovani**, Rio de Janeiro-RJ, 2012.

¹⁸ Seria o equivalente a palavra inseridor, facilitador ou subordinador. São conceitos prévios para facilitar a aprendizagem significativa.

- FONSECA, Patrícia Nunes da et al. Escala de Hábitos de Estudo: evidências de validade de construto. **Aval. psicol.** Itatiba, v. 12, n. 1, p. 71-79, abr. 2013. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>>. Acesso em: 30 dez. 2021.
- GIACAGLIA, Lia Renata Angelini Giacaglia. **Orientação educacional na prática: princípios, histórico, legislação, técnicas e instrumentos**/ Lia Renata Angelini Giacaglia, Wilma Millan Alves Penteadó. - 6ª ed.- São Paulo: Cengage Learning, 2015.
- GRÁCIO, M. L. F., & Rosário, P. **Olhares dos estudantes sobre o que torna difícil aprender.** Em C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Org.), Avaliação Psicológica: Formas e contextos (pp.164-169), Psiquilíbrios Edições. Braga, Portugal, 2004.
- GRINSPUN, Mírian P. S. Z. **Orientação Educacional: conflitos de paradigmas e alternativas para a escola.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- JOLIVET, R. (2008). **O hábito.** Disponível em: <<http://www.consciencia.org>>. Acesso em: 28/12/2021.
- LÓPEZ, M. Y. Emilio. **Como estudar e como aprender.** São Paulo: Martins Fontes.1999.
- MALLMANN, E.R.S.; MOURA, C.B. **Rotina de Estudos: Sistematização de Estratégias para Otimização da Aprendizagem Escolar.** Pléiade, 10 (20): 77-82, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br>. Acesso: 29/12/2021.
- MOREIRA, C.E.A. (2015). **A importância do ensino das estratégias de aprendizagem aos alunos do ensino fundamental.** Disponível em:< <https://educere.bruc.com.br>>. Acesso 15/12/2021.
- MOREIRA, Marco Antônio, 1942- **Teoria de aprendizagem**/ Marco Antonio Moreira. -2. ed. ampla. -[Reimpr.]. - São Paulo: E.P.U., 2019.
- NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Tarefa de Casa: Uma violência Consentida?** São Paulo: Loyola, 2003.
- PEDROSO, Matheus. **Como Estudar e Aprender: Neurociência, Psicologia e Filosofia Aplicadas ao Aprendizado.** Matheus Pedroso, 2021.
- PRESSLEY, M. & LEVIN, J.R. **Cognitive strategy research: Psychological Foundations.** New York: Springer-Verlag (1983).
- PELUSO, Renata. **Curso: Como estudar.** Disponível em: <<https://comoestudar-ipamal.club.hotmart.com>>. Acesso: 20/10/2021.
- PIAZZI, Pierluigi. **Aprendendo Inteligência – Manual de instruções do seu cérebro para estudantes em geral.** Coleção Neuro aprendizagem. Vol.1. São Paulo: Aleph, 2014.
- RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica: Guia para eficiência nos estudos.** São Paulo: Editora Atlas, 2013.
- TAVARES, J., BESSA, J., ALMEIDA, L. S. MEDEIROS, M. T., PEIXOTO, E., & Ferreira, J. **Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior: Estudo na Universidade de Açores (2003).**
- VYGOTSKY, L. S. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Enviado em 30/04/2022
Avaliado em 15/06/2022

ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE BALSAS/MA

Fernanda Correia de Lima Almeida¹⁹

Resumo

Este artigo visa discutir o processo de inclusão escolar por meio do ensino colaborativo. O objetivo é compreender essa nova abordagem pedagógica observando seu potencial de aplicação e disseminar o conhecimento acerca do assunto. O referencial teórico é o histórico-cultural de Vygotsky e a metodologia foi a pesquisa bibliográfica concentrada nas produções que abordam o tema. O estudo descreve brevemente o percurso da educação especial e como se configura o ensino colaborativo e sua contribuição para a inclusão, apontando assim para a necessidade de reformulação das atuais práticas pedagógicas inclusivas que estão fortemente ligadas às salas de recursos multifuncionais.

Palavras-chave: Ensino colaborativo. Inclusão Escolar. Plano Educacional Individualizado.

Abstract

This article aims to discuss the process of school inclusion through collaborative teaching. The objective is to understand this new pedagogical approach by observing its application potential and disseminating knowledge about the subject. Vygotsky's theoretical framework is historical-cultural and the methodology was bibliographic research concentrated on the productions that address the theme. The study briefly describes the path of special education and how collaborative teaching and its contribution to inclusion is configured, thus pointing to the need to reformulate current inclusive pedagogical practices that are strongly linked to multifunctional resource rooms.

Keywords: Collaborative teaching. School Inclusion. Individualized Educational Plan.

Introdução

Nos últimos anos vimos nas escolas de ensino regular um aumento significativo das matrículas de alunos com algum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial, e com isso um importante processo começou a se disseminar pelos corredores escolares, chamado de inclusão escolar. Por meio de montagem das salas de recursos multifuncionais onde estes alunos teriam o suporte necessário para que em sala de aula pudesse superar as barreiras de acesso ao currículo educacional, embora com avanços nesse sentido, a inclusão ainda é uma utopia em muitas realidades.

Os debates acerca da educação inclusiva no Brasil tiveram um grande impacto na discussão de políticas educacionais para crianças e adolescentes com deficiência, uma vez que a grande maioria desta população havia sido historicamente excluída do sistema educacional público brasileiro.

Durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, o Brasil estabeleceu metas básicas visando melhorar o seu sistema educacional. Os objetivos traçados nessa conferência eram de: universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças (UNESCO, 1990).

¹⁹ Mestranda do Mestrado Profissional em Educação - UFT

Diante desse contexto, outro importante documento foi assinado na Conferência Mundial sobre Educação Especial realizado na Espanha em 1994, a Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos.

[...] Entre esses objetivos, parecia necessário melhorar a educação de crianças e adolescentes com necessidades especiais. Como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, organizada pelo Governo espanhol e pela UNESCO em junho de 1994, a Declaração de Salamanca foi aprovada. Teorias e práticas baseadas no princípio da inclusão escolar começaram a ser discutidas com maior ênfase no Brasil. (MENDES, ALMEIDA & TOYODA; 2011 p.82)

Confirmando esse avanço na inclusão escolar, pesquisas apontam que em todo o Brasil, a matrícula de alunos com algum tipo de deficiência tem aumentado, e no Maranhão não foi diferente, o número de matrículas da educação especial chegou a 44.146 em 2020, um aumento de 39,6% em relação a 2016. O maior número de matrículas está nos anos iniciais do ensino fundamental, que concentra 40% das matrículas da educação especial. Quando avaliada a diferença no número de matrículas entre 2016 e 2020 por etapa de ensino, percebe-se que as matrículas de ensino médio cresceram 76,2% (CENSO ESCOLAR, 2020).

Em meio a todo esse processo, a cidade de Balsas - MA, vem sendo um dos municípios do estado que estão na vanguarda das salas de recursos multifuncionais e prestando atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos Público-alvo da educação especial (PAEE) matriculados na rede. Conta hoje com 23 escolas municipais localizadas na zona urbana das quais 21 contam com a Sala de Recurso Multifuncional, e 23 escolas de ensino fundamental situada na zona rural das quais 06 possuem Sala de Recurso Multifuncional, sendo atendidos aproximadamente 800 alunos com alguma deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (2021). Também são atendidos nestas salas alunos com dificuldades de aprendizado não vinculadas a causas orgânicas, ampliando assim a ação da educação especial nas escolas.

Devido a essa demanda cada dia mais crescente, uma nova abordagem educacional chamada de *Ensino Colaborativo* veio como ferramenta de apoio aos professores do ensino regular em relação aos alunos chamados de Público-Alvo da Educação Especial (PAEE, que a entender são os alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, que estão matriculados nas escolas. O ensino colaborativo, também chamado de co-ensino, caracteriza-se como uma forma de trabalho em parceria entre os professores do ensino regular e da educação especial. É uma nova abordagem para o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares, e vem demonstrando mais eficácia e trazendo resultados positivos.

Estudos realizados pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, liderados pela professora Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes desde 2004 através de seu grupo de pesquisa, deram abertura ao ensino colaborativo como sendo uma prática importante entre professores de classe comum e o professor da educação especial no processo de inclusão escolar como apontam (CAPELLINI & MENDES, 2007, RABELO, 2012; VILARONGA 2014).

Deste modo, o modelo de ensino colaborativo pressupõe mudanças na concepção da forma de atendimento aos alunos PAEE, pois atualmente as políticas direcionadas à educação especial são voltadas para a Sala de Recurso Multifuncional SRM, (MENDES E VALADÃO, 2018), ambiente separado da sala regular e no contraturno a escolarização do aluno, apresentando assim uma forma segregada de atendimento.

Assim, o termo “ensino colaborativo” tem algumas características para que se configure. Não é ensino colaborativo qualquer tipo de apoio/parceria de um profissional voluntário ou assistente educacional sem formação direcionada a Educação Especial. Não se configura ensino colaborativo quando a sala é “dividida” em grupos onde o professor de apoio acompanha somente estes alunos considerados fracos ou o aluno PAEE. Portanto, o ensino colaborativo é definido como [...] “uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais” [...] (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2018, p. 46).

Trabalhos acadêmicos brasileiros, mesmo que ainda sejam poucos, demonstram a eficiência no ensino colaborativo, como das pesquisadoras Patrícia Braun e Marcia Marim (2016) que em seus estudos demonstraram o trabalho colaborativo entre professores com alunos autistas matriculados no 8º ano do ensino fundamental na escola pesquisada.

Nesse sentido, quando esta estratégia é posta em prática de forma efetiva, possibilita troca de conhecimentos entre estes profissionais, complementando assim os saberes voltados à construção do conhecimento por parte dos alunos PAEE. Essa troca de conhecimentos através do ensino colaborativo oferece ganho para todos os envolvidos no processo, como aponta estudos de (CAPELLINI & MENDES, 2007, RABELO, 2012; VILARONGA 2014).

Adotou-se a para este trabalho a pesquisa bibliográfica como metodologia, centrada na revisão de literatura de produções nacionais sobre o tema. Deste modo, foram elencados diversos textos em livros, sites de divulgação científica e artigos impressos e digitais através das palavras-chave “inclusão”, “ensino colaborativo” e “práticas educativas”. A pesquisa foi feita através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD com trabalhos relacionados ao tema, e também complementados com artigos sobre a temática Ensino Colaborativo.

Os artigos encontrados foram de publicações em revistas educacionais e seminários nacionais e internacionais sobre educação. A maioria dos artigos são dos últimos dez anos, demonstrando assim um objeto recente de estudo. Os livros nacionais sobre ensino colaborativo foram três e todos relacionados diretamente a UERJ ou UFSCar, instituições com grupos de pesquisas já consolidados em linhas de pesquisa sobre o tema. Também foi utilizado o censo escolar 2020 para que pudéssemos confirmar a crescente matrícula de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, seja ela municipal, estadual ou na rede privada.

O referencial teórico eleito foi o histórico cultural de Vygotsky, psicólogo bielorusso, que por meio da perspectiva histórico-cultural nos permitiu um olhar diferenciado não somente sobre o método de pesquisa como também sobre as diferentes formas de aprendizagem e desenvolvimento humano e principalmente das pessoas com deficiência. Essa preocupação com a forma de agir diante do funcionamento do desenvolvimento da criança com deficiência já estava expressa em sua obra “Fundamentos da Defectologia²⁰” (VYGOTSKY, 1997), demonstrando a necessidade de estudos nessa área e reafirmando sua postura em defesa da não segregação da criança com deficiência (MELLO E HOSTINS, 2018)

²⁰O termo defectologia se refere ao estudo de crianças com algum tipo de deficiência, na época chamada de “defeito”, fosse física ou intelectual. Vygotsky foi um de seus precursores e sua proposta estava baseada no trabalho das potencialidades das crianças.

Desenvolvimento

Sabemos que a atenção destinada aos alunos que apresentam especificidades quanto a cognição e conseqüentemente no processo de ensino aprendizagem, foi caracterizada por um longo silêncio. Historicamente, a educação dessas crianças apresenta um quadro de exclusão, eram privadas do convívio social, separadas em escolas ou em classes especiais. Atualmente, as unidades educacionais procuram implementar uma educação inclusiva seguindo normativas nacionais e os acordos internacionais relacionadas a inclusão escolar.

O arcabouço legal brasileiro direcionado a escolarização dos alunos com deficiência estabelece o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, no artigo 208 inciso III e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB no artigo 59 declara que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Esses e outros documentos legais impulsionaram a educação especial no contexto do ensino regular.

Apesar de todo esse aparato, diretrizes e acordos sobre a inclusão, o que se observa ainda são instituições de ensino pouco preparadas para receber e escolarizar os alunos com deficiência, afinal inclusão, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é muito mais que somente garantir a matrícula do aluno.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (BRASIL, 2001 p.28)

Neste aspecto Mantoan afirma em relação ao que deve ser uma escola inclusiva: “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (2003, p.16). Através das políticas de Educação voltadas para a diversidade focalizada para diversos grupos, entre eles, alunos com necessidade educacionais especiais, a escola tem sido requisitada a elaborar estratégias de ensino e de avaliação para atender as necessidades discentes e responder a diversidade dos sujeitos que hoje a frequentam. Entretanto, embora os documentos oficiais tenham indicativos de como seria a avaliação num contexto inclusivo (BRASIL, 2008), diversos estudos mostram que, na prática, a avaliação ainda é uma das questões mais contraditórias do cenário educacional (CAPELLINI; MENDES, 2002; JESUS, 2004).

A proposta da educação inclusiva tem como finalidade alcançar as metas não somente de socialização, mas principalmente de escolarização dos alunos que tem formas diferenciadas de aprendizagem, ou seja, que apresentam especificidades educacionais, devemos então, considerar o olhar para a diversidade, a diferenciação no ensino, e também para as adequações necessárias que atendam aos estudantes PAEE, adequações estas que vão desde o planejamento até a avaliação de desempenho escolar desse estudante.

Em consonância com os demais documentos relacionados à inclusão, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL 2001) vêm ofertando o apoio pedagógico especializado nas salas regulares com alunos PAEE. No mesmo documento esclarece sobre a atuação colaborativa entres estes dois profissionais no contexto de sala regular.

No mesmo sentido, na Orientação para Organização dos Centros de AEE, a atuação colaborativa é apontada como ferramenta para inclusão educacional, no item nº 4 dita que o professor do atendimento especializado deve “Estabelecer articulação com os professores da sala comum e demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares [...]”. (BRASIL, 2010)

Portanto, estudos cada vez mais apontam a necessidade de mudanças estratégicas no âmbito da inclusão no ensino básico e ressalta a necessidade dessa troca de saberes entre profissionais. Sendo assim o ensino colaborativo:

“[...] é um dos apoios necessários para fortalecer a proposta de inclusão escolar, defendendo que o aluno PAEE tem o direito de ensino diferenciado no espaço da sala comum, sendo a colaboração entre o profissional de educação especial com o da sala comum essencial para construção desse espaço inclusivo levando em consideração as especificidades de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas (VILARONGA, 2014, p. 179)

Pensando nesta proposta, Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009), enfatizam que é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular, fator primordial para que o trabalho individualizado aconteça de forma coerente e sistemática.

Contudo, individualizar o ensino não significa ser uma ação pedagógica particularizada, de forma que exclua o aluno dos demais. O real objetivo da individualização é incluí-lo no processo de aprendizagem que os demais estão vivenciando, com as adequações necessárias para sua efetiva participação no contexto escolar. Como afirmam (MARIN; MARETTI 2014 p.6) [...]atender às diferenças individuais que o aluno possa apresentar, em decorrência das especificidades do seu desenvolvimento, sejam neurológicas, comportamentais, cognitivas e/ou sensoriais[...].

Vygotsky em seus estudos afirmava que a deficiência ou problema não constituiriam em si um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo. O que poderia constituir esse impedimento seriam as mediações estabelecidas, as formas de lidarmos com o problema, negando possibilidades de trocas e relações significativas que possibilitam o crescimento do indivíduo. Segundo o autor, o efeito do déficit na personalidade e na constituição psicológica da criança é secundário porque as crianças não sentem diretamente. As causas primárias a sua dita forma especial de desenvolvimento são as limitações colocadas pela sociedade. É a realização sociopsicológica das possibilidades da criança que decide o destino da personalidade, não o a sua condição de deficiência. (VYGOTSKY, 1989).

Plano educacional individualizado (pei): ferramenta de trabalho colaborativo

Diante das mudanças de perspectivas na educação, novos desafios chegam às instituições de ensino para atender aos seus educandos com deficiência, e o planejamento pedagógico tão conhecido pelo professor não ficou de fora. A resolução nº 2 (BRASIL, 2001), fornece o fundamento legal para elaborar e executar um planejamento diverso, visando os alunos público-alvo da educação especial, vem em seu texto dizendo que “as escolas devem ofertar flexibilizações e adaptações pedagógicas, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados, subentendendo a criação de um planejamento diferenciado como o PEI.

Mesmo que o PEI não esteja previsto em lei, documentos formativos voltados à educação especial e inclusiva direcionam a necessidade de um planejamento que atenda às necessidades do aluno PAEE. Ao contrário de outros países como Estados Unidos e alguns países da Europa onde o PEI é um direito explícito em lei, no Brasil ainda se encontra nas entrelinhas.

Contudo, a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) em seu artigo 9º afirma que “ a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recurso multifuncionais ou centros de AEE”, porém se trata de um plano para a sala de recurso, feito pelo professor do AEE *em articulação com os demais professores do ensino comum* (BRASIL, 2009, p.17 grifo meu), reafirmando a necessidade do trabalho colaborativo, porém ainda é um plano de atendimento na sala de recurso, feito quase que na sua totalidade pelo professor especialista.

Leis posteriores a Resolução nº 4/2009 vem tratando mais diretamente à necessidade de um procedimento pedagógico mais específico em relação aos alunos com deficiência matriculados no ensino regular, com indicativas de apoio individualizado e adaptações curriculares. Também fomenta o desenvolvimento de recursos pedagógicos e formação continuada de professores para a educação inclusiva.

Entretanto, para que um planejamento individualizado seja efetivo para o aluno PAEE, é necessário trabalho articulado, ou seja colaborativo entre professores do ensino regular e educação especial. Trabalho este previsto na resolução 2/2001 que define as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, que estabelece no Artigo 13, inciso VIII “articulação dos professores do AEE com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2001)

Entendendo assim a necessidade dessa aproximação entre professores, o plano educacional individualizado vem se configurando como um instrumento tanto como de planejamento quanto de avaliação dos alunos PAEE. Glat, Vianna e Redig (2012) apresentam o PEI como um instrumento de “organização e reestruturação curricular”, sendo assim um documento que fornece subsídios para que o professor acompanhe o desenvolvimento do aluno. Glat e Pletsch (2013) apresenta o PEI como um documento de interação entre professor/aluno, conferindo assim um aspecto mediador das relações de aprendizagem. Também descrevem como sendo um “registro escrito avaliativo” para os estudantes que necessitam de ensino individualizado para seu aprendizado.

Valadão (2013) descreve o PEI como um importante registro que desempenha a função de promover e garantir o aprendizado do aluno com deficiência, pois registra aquilo que foi conquistado ou que ainda deverá ser pelo aluno, tecendo assim parâmetros para reflexões entre os educadores envolvidos.

Cruz, Mascaro e Nascimento (2011) descrevem que o PEI se trata de uma estratégia que colabora diretamente nas adaptações curriculares e orienta nas ações pedagógicas necessárias para o aluno da educação especial.

Na realidade, alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno. O Plano deverá, também, ser sequencialmente seguido, independentemente da série em que o aluno se encontre, já que o critério de inserção do aluno na sala de aula regular é a faixa etária do grupo (BRASIL, 2000, p.24).

Enquanto prática curricular, o PEI não poderá estar desvinculado das demais práticas curriculares da escola, que devem ser concebidas como uma construção social, cultural abrangente, que venha envolver as práticas e os diferentes saberes que constituem todas as relações dos sujeitos no cotidiano escolar (ÁVILA 2015 p. 38) ", portanto, o PEI não deve ser elaborado isoladamente, sem as conexões pedagógicas necessárias, e sim feita de forma conjunta e articulada.

Corroborando neste sentido, Valadão (2010) conceitua o PEI como uma ferramenta para “melhorar a educação do estudante” e também uma forma de produção de documento, com a finalidade de garantir e promover o aprendizado dos alunos público-alvo da educação especial.

O trabalho com o PEI requer avaliações sistematizadas que permitam elencar metas prioritárias para se alcançar um objetivo específico pensado para o aluno. Podemos dizer que os objetivos a serem trabalhados podem ser os mesmos do seu grupo escolar; o que muda, a partir da aplicação do PEI, são as metas a serem atingidas pelo aluno. Sendo que o objetivo é aquilo que o aluno deverá alcançar, e a meta refere-se à quando e quanto daquele objetivo o aluno conseguirá desenvolver. Exemplificando: o objetivo será de que o aluno seja capaz de ler e escrever; no PEI são estabelecidas metas relativas a esse objetivo, a partir de uma avaliação individual.

No entanto, quando falamos em um plano individualizado, não significa particularizar a ação docente a ponto de segregar o aluno do restante do grupo. O objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que sua participação seja efetiva na sala de aula. É atender às diferenças individuais que o aluno possa apresentar em decorrência das especificidades de seu desenvolvimento, sejam neurológicas, cognitivas e/ou sensoriais (MARIN e BRAUN, 2013).

Considerações finais

A organização escolar por meio do ensino colaborativo propõe uma forma de articulação promissora no que tange à Educação Especial nas escolas de ensino regular. O modelo atual de atendimento aos alunos com deficiência matriculados na rede de ensino regular, através somente do atendimento na sala de recurso multifuncional, vem apresentando resultado pouco satisfatório na escolarização desses alunos (GLAT e ESTEF; 2021). Contudo, necessita-se assim mais estudos sobre a forma de trabalho colaborativo para se confirmar a efetividade deste modelo de ensino, formando assim uma bibliografia mais sólida.

Mudança na forma de atuação da equipe pedagógica se faz necessário frente aos desafios que a inclusão escolar requer. Políticas públicas que fomentem o ensino colaborativo são imprescindíveis através de formação inicial e continuada de professores.

Levando em consideração que o ambiente educacional deve ter como meta a aprendizagem de todos os alunos, práticas utilizadas para tal finalidade talvez não seja de fácil execução para o professor, mas lembramos sempre que o foco principal nesse processo é o aluno, e assim o ensino colaborativo corrobora nesse sentido.

Ressignificar a atuação pedagógica através da educação inclusiva colaborativa é uma meta alcançável, desde que haja engajamento de toda escola e principalmente aproximação da família, peça fundamental no processo educacional de qualquer aluno, independentemente de ter uma deficiência ou não. O que se espera é que através do ensino colaborativo a escola deixe de ter uma “prática inclusiva” enraizada no ensino regular que se garante somente a matrícula, mas não o seu direito maior que é o da aprendizagem.

Por fim, para maiores chances de sucesso na inclusão escolar dos alunos com deficiência, é necessário compromisso multissetorial e principalmente incentivo através de políticas públicas voltada a capacitação dos profissionais atuantes na educação e também a contratação de mais profissionais especialistas em educação especial para que o ensino colaborativo possa beneficiar um maior número possível de alunos, visto o crescente número de matrícula de alunos PAEE no ensino regular.

Referências

- ÁVILA L. L. **Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001-2012)** –203 f.: il; 2015. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/ Secretaria de Educação Especial, MEC; SEESP**. Brasília, 2001
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996 atualizada; Presidência da República; Casa Civil. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 1º/09/2020.
- _____. Nota técnica nº11/2010, **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**; MEC, Brasília, 2010.
- _____. **Política Nacional da Educação Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva** MEC, Brasília, 2008).
- _____. Resolução nº 4: **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. MEC, Brasília, 2009.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**. Brasília, 2018.
- BRAUN, P.; MARIN, M. **Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado**. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.
- BLANCO, L.M.V. **Educação Especial no contexto de uma educação Inclusiva**. In: GLAT, R. (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*- Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.
- CAMPOS, E. C. V. Z.; PLETSCH, M. D. **Escolarização do aluno com deficiência intelectual: dialogando com o currículo e o plano educacional individualizado**. In: VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial. UFSCAR/ABPEE, São Carlos, 2014.
- CAPELLINI; V. L. M. F; MENDES; E. G.; **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar**. *Educere Et Educare*; vol 2 nº 4 jul/dez. 2007; p. 113-128. Unioeste Campus de Cascavel PR – 2007.
- CENSO ESCOLAR INEP acesso em 02/03/2022, disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar-2020>
- CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies**. California: Corwin Press: Thousand Oaks, 2009.
- GLAT R.; ESTEF S. **Experiências e Vivências de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual**; *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v.27, e0184, p.157-170, Jan.-Dez., 2021. Acesso em 30/11/2021 em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/C96ZQ9VXVPKRdmHjf4LSCht/>
- MANTOAN, M. T. E.; **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha**. *Educação (PUC/RS)*, Porto Alegre / RS, v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64, 2006.
- _____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 1ª ed. 2003.
- MARIN, M.; MARETTI, M.: **Estratégia de Ensino para a Inclusão Escolar, I seminário internacional de inclusão escolar**; UERJ; out. 2014. Acesso em http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf.
- MENDES, E. G.; VILARONGA, C.A. R. & ZERBATO, A.P.: **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**. EdUFSCar; São Carlos, 2018.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. ; TOYODA, C. Y. : **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**, Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L. : **Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem inclusiva**. Revista Educação Especial; Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1025 – 1038, out/dez. 2018.

Projeto Escola Viva - **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2000

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUSA, D. R.; SILVA, R. N.; FANTACINI, R. A. F. **Ensino colaborativo: benefícios e desafios**. *Educação*, v. 6, p. 91-105, 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

VALADÃO, G. T., G.: **Planejamento educacional individualizado: propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha**. (Dissertação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

VALADÃO, G. T.; MENDES E. G.: **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas em diferentes países**. Universidade de São Carlos, SP.2018.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar; práticas colaborativas entre os professores**. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília v. 95 n.239. p.139 – 151, jan/abr. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>

VYGOTSKY L. S. Obras completas. **Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia**. Havana: Editorial Pueblo Y Educación;1989.

_____. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022

CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO: PERSPECTIVA HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Fernanda dos Santos Paulo²¹

Resumo

O artigo resulta de uma revisão bibliográfica realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), durante o ano de 2021. Durante a pesquisa articulamos as temáticas referentes as campanhas, políticas e conceitos de alfabetização de jovens e adultos. Buscamos identificar se nas pesquisas, com o descritor “alfabetização de jovens e adultos”, encontramos a história das campanhas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil e onde a perspectiva de educação popular encontra-se. Por fim, constatamos que há poucos estudos sobre o tema em nível de pós-graduação stricto sensu. Paulo Freire e a Educação Popular são referências para a alfabetização de adultos e para políticas educacionais construída com a participação dos sujeitos da EJA. As campanhas de alfabetização marcam períodos históricos de avanço e retrocessos, pois nem todas visavam a alfabetização crítica e política de jovens e adultos.

Palavras-chave: Educação Popular; Campanhas de alfabetização de jovens e adultos. Políticas Educacionais.

Abstract

The article results from a bibliographic review carried out in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), during the year 2021. During the research we articulated the themes related to campaigns, policies and concepts of literacy for young people and adults. We seek to identify whether in the researches, with the descriptor “youth and adult literacy”, we find the history of youth and adult literacy campaigns in Brazil and where the perspective of popular education is. Finally, we found that there are few studies on the subject at the stricto sensu postgraduate level. Paulo Freire and Popular Education are references for adult literacy and for educational policies built with the participation of EJA subjects. Literacy campaigns mark historical periods of progress and setbacks, as not all of them were aimed at critical and political literacy for young people and adults.

Keywords: Popular Education; youth and adult literacy campaigns. Educational Policies

Introdução

O artigo parte de uma revisão bibliográfica realizada na seguinte base de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), articulada aos estudos sobre educação de jovens e adultos no Brasil. O critério de seleção foi pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-graduação em Educação, cujo descritor é “alfabetização de jovens e adultos”, presente no título e ou resumo.

Interessa-nos, por meio da análise bibliográfica, situar as campanhas, políticas e conceitos de alfabetização de jovens e adultos, identificando, se nas pesquisas com o descritor “alfabetização de jovens e adultos”, encontramos a história dessas campanhas e onde (se existe) a perspectiva de Educação Popular.

Segundo Martins (2005), para Ana Maria Freire (1989), o analfabetismo no Brasil foi iniciado desde o Período Colonial, excluindo da escola o negro, o índio, o pobre e a quase totalidade das mulheres, gerando um enorme contingente de analfabetos. De acordo com Di Rocco (1979, p.46):

²¹ Educadora Popular. Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação. Participante da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA), do Movimento de Educação Popular e do Fórum de EJA do Rio Grande do Sul.

A primeira **campanha de âmbito nacional para erradicação do analfabetismo surgiu em 1947**, através da portaria do **Ministério da Educação n 57 de 30/01/1947**, a qual criava no Departamento Nacional de Educação, o **Serviço de Educação de Adultos**. (Grifos nosso).

No final da década de 1950, segundo Paiva (2003) foram criadas várias Campanha de Alfabetização, e criticadas as Campanhas Nacional de Alfabetização, por conta da sua insuficiência devido a superficialidade do ensino e inadequação dos métodos de ensino à alfabetização de adultos (MARTINS, 2005).

Em 2000 ainda tínhamos 13,63% da população analfabeta. No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos), como pode ser observado na tabela a seguir:

Analfabetismo no Brasil entre pessoas de 15anos ou mais

Ano/Censo	Analfabetos no Brasil %
1920	64,90
1940	56,00
1950	50,50
1960	39,60
1970	33,60
1980	25,50
1991	20,07
1996	14,7
2000	13,63
2018	6,8%.
2019	6,6%

Fontes: IBGE. Censos Demográficos (2003)
Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2019).

Como podemos observar na tabela as taxas de analfabetismo ainda é grande, mesmo com a redução no número absoluto de analfabetos jovens e adultos ao longo dos anos (1920-2019). Verificamos que a falta de políticas públicas educacionais destinadas a educação básica para jovens e adultos, em especial para dirimir o problema do analfabetismo no Brasil, é marca do nosso país que não valoriza a educação escolar para as comunidades populares.

Haddad (2000), apresentou os trabalhos na área de Educação de Jovens e Adultos no período de 1986 a 1998, incluindo a alfabetização. Nesta ocasião, ele identificou uma lacuna em pesquisas com o foco na alfabetização de jovens e adultos, localizando 5 trabalhos no eixo “Políticas Públicas de EJA”. Com relação as campanhas de alfabetização, para o educador: “No período pesquisado continuaram a ser produzidos estudos relativos às campanhas dos anos 50 ou aos movimentos de educação e cultura popular dos anos60, especialmente o MEB, [...]” (HADDAD, 2000, p.13).

Diante dessa realidade, buscamos localizar as abordagens sobre esse tema em estudos de nível de mestrado e doutorado em educação. Nos perguntamos: Quais políticas educacionais tivemos em nosso país para a alfabetização de jovens e adultos? Quais campanhas tivemos? Quais os conceitos de alfabetização de jovens e adultos se apresentam nas pesquisas?

Dados da pesquisa bibliográfica

Como resultado da primeira etapa, encontramos 12 (dose) pesquisas (dissertações e teses) que se dedicaram a estudar a temática da alfabetização de jovens e adultos. No segundo momento foram lidos os resumos e consultado o sumário das produções acadêmicas.

A escolha desse tema levou em consideração um assunto específico da área da Educação de Jovens e Adultos: a alfabetização. Observamos que as universidades com a maior quantidade de trabalhos, que pesquisam a EJA, concentram-se na região nordeste.

Quadro 1 – Apresentação dos dados bibliográficos referente às pesquisas nacionais sobre alfabetização de jovens e adultos (BDTD) no título e resumo.

Descritor: alfabetização de jovens e adultos	Autor/a	Tipo de pesquisa
Entre saberes e práticas :a alfabetização de jovens e adultos no MOVA Belém	POJO, Oneide Campos.	Dissertação
Alfabetização de Jovens e Adultos: desvendando práticas, construindo possibilidades	SILVA, Daisy Clécia Vasconcelos da	Dissertação
Registro da atuação do movimento dos atingidos por barragens nos reassentamentos de Acauã: a alfabetização de jovens e adultos	MEDEIROS, Edileuza Custodio Rodrigues de	Tese
A Livre expressão na alfabetização de jovens e adultos: vivências em salas de aula	MARTINS, Deyse Karla de Oliveira	Dissertação
Alfabetização de jovens e adultos e a consciência fonológica: um estudo sobre concepções de alfabetizadores	JUCHEM, Luiza de Salles	Tese
O discurso sobre o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA)	ALCANTARA, Raquel Rocha Villar de	Dissertação
Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos	SILVA, Valdecy Margarida da	Tese
Olhares atentos, detalhes orientadores: o lugar da inteligência popular na alfabetização de jovens e adultos	MELO, Elma Nunes de	Tese
Políticas públicas na educação de jovens e adultos: Programa Alfabetização Solidária	ORQUIZ, Isabel Cristina de Aguiar	Dissertação
Alfabetização de jovens e adultos no CEEJA-VI - ES: um estudo das concepções de linguagem/língua e alfabetização (final da década de 1980 a 2003)	CAMPOS, RosianeSudré	Dissertação
Alfabetização de jovens e adultos no Estado da Paraíba: registros político-pedagógica de experiências da década de 1960.	FAÇANHA, Sabrina Carla Mateus	Dissertação
Aprendizagem móvel (m-learning): um estudo acerca da aplicabilidade de tecnologias móveis na alfabetização de jovens e adultos	FREITAS, Eliane Alves de	Dissertação

Fonte: elaborado com base nos dados da pesquisa bibliográfica.

Os(as) pesquisadores(as), autores(as) das pesquisas selecionadas, trazem indicativos em comum quanto a compreensão do conceito de alfabetização e acerca dos impactos das políticas públicas destinadas a alfabetização de jovens e adultos. No quadro 1, apresentamos as 12 pesquisas, sendo que 4 delas foram teses e as demais dissertações (8).

Quadro 2 - Apresentação dos dados bibliográficos concernente a conceitos inerentes as temáticas: alfabetização de jovens e adultos (políticas e campanhas)

Autor	Conceituação de alfabetização de jovens e adultos	Políticas de alfabetização de jovens e adultos	Campanhas de alfabetização de jovens e adultos citadas
Martins (2005)	Pedagogia de Freinet: processo de alfabetização de jovens e adultos que prioriza o desenvolvimento do ser humano: o respeito ao ritmo de cada aluno, a livre expressão, a cooperação, a integração, a afetividade, a abertura da escola para a vida e para o futuro. Cita Paulo Freire para alfabetização e conscientização.	Projeto Redução do Analfabetismo surgiu em 2001, tendo sua origem nas constatações do poder público municipal com relação à elevação dos índices de analfabetismo na população residente em Natal.	Programa Alfabetização Solidária
Silva (2005)	Concepção freireana acerca da alfabetização: Com base em nossas leituras, percebemos que, para Ferreira (1983, 1995, 2001a, 2001b, 2001c, 2003) e Freire (1983, 2005) não há uma clara distinção entre alfabetização e letramento, pois ambos colocam em evidência o uso social da língua escrita. Todavia, diversos autores colocam a questão do letramento como um processo inconcluso, mais amplo que o processo de alfabetização, no qual o sujeito, por meio de inúmeras agências — dentre elas a escola — e inúmeros eventos, vai se apropriando do uso social da língua escrita.	Realização do I Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947), e do Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949). Em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Plano Nacional de Alfabetização (anos 60)	Lançamento da CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947); Cruzada do ABC (Ação Básica Cristã) MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)
Façanha (2013)	Alfabetização de adultos com a perspectiva de uma educação conscientizadora e popular.	Plano Nacional de Alfabetização (anos 60 e políticas municipais como a do Maranhão e Rio Grande do Norte Sistema de Rádio Educativo da Paraíba (SIREPA). MEC/SIRENA Ação Básica de Educação de Adultos (ABEA)	Campanha de Educação Popular (CEPLAR) Cruzada ABC Campanha “De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler”, desenvolvida diretamente pela Secretaria Municipal de Natal, RN. Movimento de Educação de Base (MEB)

			MOBRAL–Movimento Brasileiro de Alfabetização Programa Brasil Alfabetizado
Alcantara (2019)	Perspectiva de Freire Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra” de Freire e Macedo (1990), que correlaciona diretamente o enunciado da AJA e do uso pedagógico do desenho/imagem; “Sobre Educação: (diálogos)” de Freire e Guimarães (2003); “Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática” da Unesco do ano de 2008; “Alfabetização e letramento” de Magda Soares (2005), dentre alguns outros que foram se tornando necessários visto a complexidade do correlato investigado.	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD) Parecer CNE/CEB nº 11/2000 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; o Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos Plano Nacional do Livro de Alfabetização (PNLA) - Guia dos Livros Didáticos para o Programa Nacional de Livro Didático voltado para a Educação de Jovens e Adultos Plano Nacional de Educação (PNE) Parecer CNE/CEB nº 23/2008 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) Declaração de Hamburgo (1997)	Programa Brasil Alfabetizado (PBA)
Pojo (2006)	Buscar alternativas que pretenda reconstituir e oportunizar a aquisição da leitura e da escrita numa perspectiva de letramento, que explorem pedagogicamente os usos sociais da leitura e escrita e que não sejam meros rudimentos ou fragmentos de alfabetização. Espera-se que tenham condições efetivas de protagonizarem contextos de leitura e escrita mais complexos na vida cotidiana. Essa perspectiva requer práticas pedagógicas mais	PROALFA (1997 a 2000) da Secretaria Municipal de Administração (SEMAD), foi criado para atender aos trabalhadores. Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (VCONFINTEA) Constituição de 1988 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), nº9.394/96, Parecer 11/2000 UNESCO	Movimento Brasileiro de Alfabetização Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos Prof. Paulo Freire Programa Alfabetização Solidária Programa Brasil Alfabetizado Programa Nacional de

	<p>significativas e conhecimentos técnico-científicos mais aprofundados.</p> <p>Faz uso da definição presente na <i>Conferência Mundial sobre Educação para Todos</i>, em 1990 e de Magda Soares.</p>		Alfabetização e Cidadania Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos
Medeiros (2010)	<p>Uma educação integral, em um período de tempo que permitisse aprender a ler e escrever bem, a se apropriar dos conhecimentos acumulados pela humanidade.</p>	<p>Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)- Nacional e o Governo Federal (convênios) Convênios entre a ANAB/ELETROBRÁS e ANAB/FNDE</p> <p>UNESCO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Sistema Brasil Alfabetizado.</p>	Programa Brasil Alfabetizado
Freitas (2015)	<p>A tecnologia móvel, utilizada pedagogicamente na prática docente na Educação de Jovens e Adultos, pode contribuir no processo de alfabetização, oferecendo diferentes possibilidades de suporte à aprendizagem ao longo do percurso formativo destes educandos. alfabetização, visa a participação autônoma do aluno no seu processo de aprendizagem.</p>	<p>Sistema de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire</p> <p>Políticas públicas para a informática na educação Políticas públicas para mobilidade digital nas escolas</p>	<p>Sistema Rádio-Educativo Nacional— SIRENA</p> <p>Campanha de Pé no Chão, em Natal.</p> <p>Campanha de Educação Popular da Paraíba — CEPLAR</p>
Melo (2015)	<p>Perspectiva de Freire: alfabetização relevante para as massas, já que reconhece seus saberes, sua inteligência, traduzindo-os no espaço de uma aprendizagem significativa, isto é, despertando os sujeitos populares a viverem criticamente, numa conduta transformadora, mais consciente de si mesmos e do mundo a que pertencem.</p>	<p>Educação Para Todos (EPT) e as Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDMs), a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD), a Iniciativa de Alfabetização para o empoeiramento (LIFE) e a Década das Nações Unidas para Educação e o Desenvolvimento Sustentável (DESD). Não trouxe legislações brasileira</p>	<p>Programa ChapéudePalha: programa de Alfabetização de adultos oferecido pelo Governo Federal (2013)</p> <p>Movimento de Cultura Popular</p>
Orquiz (2004)	<p>Utiliza o conceito de letramento de Magda Soares e de Paulo Freire.</p>	<p>1º Plano Nacional de Educação criado no ano de 1934. Constituição Federal de 1934 Decretos n. 4058/42 e a Lei</p>	<p>Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos (1947, 1952, 1958) Movimento de Educação de Base, Movimento de</p>

		<p>5293/43 que criou o fundo Nacional de Ensino Primário em convênio com os Estados e a Lei 8529/46 que instituiu o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos.</p> <p>Ensino Supletivo(1967) Lei 5692/71</p> <p>Constituição Federal de 1988 Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC foi criado em1987. LDB 9394/96. Parecer do CNE/CEB 11/2000. Plano Nacional de Educação.</p>	<p>Cultura Popular do Recife (1961) Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização)</p>
Juchem (2015)	<p>Alfabetização é o principal fator que os mobiliza a irem ao encontro dos contextos vivenciais dos educandos. Concebem como fundamental conhecer o meio em que vivem e os anseios que mobilizam os jovens e adultos a alfabetizarem-se.</p>	<p>Paulo Freire e Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação, 1963.</p> <p>MARCODEAÇÃO DE BELÉM Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão</p> <p>Leis de Diretrizes e Bases</p>	<p>CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) CEPLAR – Campanha de Educação Popular De Pé no Chão Também se Aprende a Ler Centros Populares de Cultura), organizados pela União Nacional de Estudantes (UNE) Movimento de Cultura Popular Movimento Brasileiro de Alfabetização–MOBRAL Fundação Educar Movimento de Alfabetização (MOVA) o Programa de Alfabetização Solidária (ALFASOL) Programa Brasil Alfabetizado (PBA)</p>
Campos (2016)	<p>Os estudos sobre a alfabetização desde a perspectiva freiriana e pressupostos bakhtinianos.</p>	<p>Centro de Estudos Supletivos de Vitória LDB – Lei de Diretrizes e</p>	<p>Alfabetização solidária Campanha de Educação Popular</p>

	Alfabetização como prática social e cultural	<p>Base</p> <p>Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos de Vitória</p> <p>Nepales – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo</p> <p>Secad – Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização e Diversidade</p> <p>SEEA – Secretaria Nacional de Erradicação do Analfabetismo</p> <p>Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteas)</p>	<p>MCP – Movimento de Cultura Popular</p> <p>MEB – Movimento de educação de Base</p> <p>Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização</p>
Silva (2012)	<p>Utiliza Luiz Antonio Gomes Senna, pesquisador do tema da alfabetização e letramento, na perspectiva da inclusão, bem como de Kleiman e cita várias obras de Paulo Freire.</p> <p>Alfabetização é entendida como o domínio da tecnologia da escrita, a capacidade de compreensão dos sinais gráficos de uma língua, o letramento se caracterizaria pela apropriação das habilidades de leitura e escrita diante das práticas sociais que envolvem a escrita. De acordo com Kleiman (1995), o conceito de letramento deve contemplar práticas sociais de leitura e de escrita e deve ultrapassar o conceito de alfabetização já que o simples domínio do código não garante a efetiva participação dos indivíduos na sociedade.</p>	<p>Conferência Internacional de Educação de Adultos</p> <p>Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos</p> <p>Fundo Nacional de Educação Básica</p> <p>Lei das Diretrizes de base da Educação Nacional</p> <p>Secretaria de Formação Continuada de Alfabetização de Adultos</p> <p>UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura.</p>	<p>Movimento Brasileiro de Alfabetização</p> <p>João Goulart e Paulo Freire: Campanha Nacional de Alfabetização.</p>

Fonte: elaborado com base nos dados da pesquisa bibliográfica.

Martins (2005) sublinha que o processo de alfabetização de jovens e adultos, na perspectiva de Freinet, prioriza a formação humana. Para a autora:

Célestin Freinet e Paulo Freire contribuíram para a conscientização individual, social, cultural e política do educando, mediada pelo processo escolar. Destacamos o interesse e a participação das alfabetizadoras e dos alunos nesse processo educativo. Constatamos ao longo do trabalho mudanças na postura das alfabetizadoras, superando práticas centradas no formalismo e no verbalismo, frutos da educação tradicional e avançando no sentido da abordagem construtivista do conhecimento que assegura um clima de segurança, dinamismo e respeito em sala de aula. (MARTINS, 2005, p.09).

Concernente a alfabetização de jovens e adultos e a Pedagogia de Freinet:

[...] podemos destacar as seguintes técnicas Freinet: o texto livre, a ilustração, a pesquisa, o jornal escolar, o trabalho cooperativo, os projetos, as aulas passeio, o livro da vida, a biblioteca de classe, o atelier, os relatos/conferencia, o planejamento participativo e a impressão de textos. (CORDEIRO; VALE, 1996, p. 84-85).

Em conformidade com Moura, o conceito de alfabetização é “um processo de aquisição de uma técnica de decodificação oral (para escrever) e de decodificação escrita (para ler)” (1999, p.33). Porém, consoante com os estudos de Medeiros:

Mediante a exigência do sistema produtivo, o analfabetismo foi se tornando um problema sério porque o trabalhador na indústria, por exemplo, não pode ser analfabeto. Sucederam-se muitas campanhas de alfabetização. Hoje se fala da educação de jovens e adultos (EJA) e não somente de alfabetização de jovens e adultos; não se trata de alfabetizar, mas escolarizar. Quando foi pensada e proposta, a oferta de EJA deveria ser gratuita, mas houve uma reformulação no texto constitucional. Sua oferta é assegurada, mas não obrigatória. (2010, p. 251-252).

O trabalho de Medeiros (2010, p. 294) o problema do analfabetismo precisa articular o “desenvolvimento de ações pedagógicas associadas às necessidades do grupo a que se destinam e situadas no contexto da luta pela garantia das condições concretas de vida da população alvo.” Ou seja, as políticas de alfabetização devem estar filiadas aos processos de luta por direitos humanos.

Silva (2005) apresenta compreensão das práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidas com jovens e adultos, cujo aporte teórico trazem estudos acerca da alfabetização na perspectiva do letramento crítico. Para a autora “Apesar de toda essa trajetória, a E.J.A. ainda permanece muito distante do ideal desejável, pois, além dos problemas relativos às políticas públicas” (SILVA, 2005, p. 18). Dos principais autores e autoras utilizadas para abordar o tema da alfabetização foram: Emília Ferreira, Célestin Freinet, Paulo Freire, Magda Soares e Leda Verdiani Tfouni.

Para Façanha (2013) à Campanha de Educação Popular (CEPLAR) utilizava o Sistema Paulo Freire de Alfabetização, sendo perseguida no período do regime militar. Apresenta, igualmente, as experiências de oposição ao CEPLAR como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC). A pesquisa se insere nos estudos da Educação Popular fazendo uso do referencial teórico: Fávero (1983), Beisegel (2008), Paiva (1973) e Scocuglia (2001).

Pojo (2006) para a temática da alfabetização de jovens e adultos, com enfoque na educação popular e experiências específicas de MOVA faz uso dos seguintes autores: “Freire (1985, 1997, 1999), Soares (1998, 1999, 2005), Tfouni (1995), Carvalho (1999), Campelo (2001), Ribeiro (2003) dentre outros. (POJO, 2006, p.17). De acordo com a autora, a alfabetização de adultos na perspectiva crítica “compreende o final da década de 1950 a meados da década de 1960 por caracterizar-se como um período de intensa mobilização popular.” (POJO, 2006, p.27). Ainda, afirma que o nosso país viveu a “efervescência no campo da educação de adultos e as experiências desse período marcam profundamente as formulações teórico- metodológicas que possibilitaram as mudanças nas formas

de conceber a alfabetização.” (POJO, 2006, p.27).

Segundo Freitas (2015), a alfabetização de jovens e adultos na atualidade não pode excluir a realidade da tecnologia, podendo ser abordada a partir da Educação Popular, retomando as experiências das escolas radiofônicas e o método de Paulo Freire, com a utilização dos recursos tecnológicos utilizados com fins didáticos, no processo de alfabetização.

A fundamentação teórico-prática e metodológica de Melo (2015) é construída em diálogo com autores da Educação Popular, como, Paulo Freire. Recorda que “Paulo Freire propunha em sua experiência de alfabetização na década de 50 e 60, do século XX, apresentando, de forma inusitada, uma práxis pedagógica que valorizava as qualidades inteligentes de seus alfabetizandos” (MELO, 2015, p.18).

Orquiz (2004) investiga a Educação de Jovens e Adultos no campo das políticas educacionais desde a Constituição Federal de 1988, analisando uma política específica: o Programa Alfabetização Solidária (PAS). Para tanto, a pesquisadora recupera a historicidade da educação de jovens e adultos. Traz importantes marcos históricos. Um deles marca o contexto de exclusão e de luta pelo direito à educação, a saber:

A Constituição Federal de 1946 não contemplava a Educação de Jovens e Adultos, mas no ano de 1947, o Ministério de Educação e Saúde cria o serviço de Educação de Adultos que se manteve através da infra-estrutura dos Estados e Municípios até fins da década de 50. Com a ocorrência da primeira **Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, no ano de 52,** aconteceu a Campanha de Educação Rural. (Grifos nossos).

Os estudos reafirmam a luta permanente da Educação de Jovens e Adultos como direito educacional, como política educacional, ainda muito marginalizada. Em nossa história, a EJA esteve carregada de invisibilizadas no que tange as políticas educacionais públicas.

Juchem (2015) declara que “superar os problemas da alfabetização de jovens e adultos no nosso país não depende apenas dos professores, mas de um conjunto de fatores que priorizem um trabalho pedagógico pautado na cooperação, na solidariedade, no comprometimento com uma alfabetização de qualidade”, sublinhando a necessidade de “clareza de que se trata de uma modalidade de ensino específica, exigindo, portanto, uma organização própria do trabalho, voltado para tal etapa.” (JUCHEM, 2015, p.35).

Campos (2016) traz contribuições para os registros históricos da alfabetização de jovens e adultos no contexto mundial e nacional, com os seguintes recortes temporais: “período Imperial à República (1822-1940), período pré-ditadura militar (1940 a 1964), período Pré-Ditadura Militar (1940 a 1964), período da abertura política até final do plano decenal de educação para todos (1988a 2003).” (CAMPOS, 2016, p. 27). Concernente a EJA e Educação Popular, referindo-se a alfabetização destaca: o Movimento de educação de Base, Movimento de Cultura Popular, o Centro Popular de Cultura e a Campanha de Educação Popular.

Nas palavras de Silva (2012, p.17):

Uma vasta bibliografia foi encontrada e na maioria dessas publicações a EJA é estudada na perspectiva dos Movimentos Sociais e Educação Popular. Nesses estudos, a obra e o pensamento educacional de Paulo Freire, as políticas públicas na área da EJA, incluindo aí os diversos Programas de Alfabetização que fracassaram na tentativa de resolver os crônicos problemas da alfabetização, são retomados.

A autora apresenta a Educação Popular como movimento de lutas em defesa da EJA, situando o surgimento do Fórum Estadual de EJA de Alagoas como sendo um coletivo de educação popular, assim como aconteceu nos outros fóruns de EJA no Brasil. Cita várias referências acerca das lutas por políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil, entre elas a Di Pierro (1996) e Haddad (2000).

Sobre as concepções de alfabetização de jovens e adultos todos os trabalhos apresentam acepções advindas da pedagogia freiriana, isto é, da pedagogia crítica; além de que as pesquisas apontam para a necessidade de formação docente, inicial e continuada, de alfabetizadores de jovens e adultos. Quanto a alfabetização de adultos, as campanhas destinadas a “erradicar o analfabetismo”, não tiveram caráter permanente, modificando sua estrutura conforme período histórico; traz impactos para as políticas públicas destinadas a alfabetização de jovens e adultos, pois ainda não conseguimos erradicar o analfabetismo absoluto, conforme previa o Plano Nacional de Educação e, tampouco erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

De forma geral, a EJA enquanto política pública educacional continua sendo uma modalidade desprestigiada no cenário da educação brasileira, evidenciando que uma das carências é um projeto educacional que garanta, com qualidade social, o acesso e permanência de jovens e adultos na educação escolarizada, a iniciar pela necessidade de mudanças significativas para a modalidade, que visem uma educação emancipatória, e não apenas estratégias políticas para elevar a alfabetização dos alunos (DI PIERRO, 2010).

Para compreensão do contexto mais recente da EJA, Di Pierro (2010) apresenta elementos do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, avaliando os resultados para a EJA, indicando desafios prioritários para o PNE 2011-2020, dentre eles menciona: concepções político-pedagógica de EJA, financiamento, da formação e profissionalização docente. Os apontamentos da autora continuam atuais, segundo as análises efetuadas.

Algumas conclusões produzidas pela revisão bibliográfica

A revisão bibliográfica demonstrou que as temáticas referentes as campanhas, políticas e conceitos de alfabetização de jovens e adultos ainda é pouco explorada em nível de Mestrado e Doutorado, pois identificamos poucas pesquisas com o descritor “alfabetização de jovens e adultos”, sendo que a maioria trata de estudo de caso.

Localizamos nas pesquisas Paulo Freire como fundamentação de práticas pedagógicas de alfabetização de jovens e adultos surgidas nos anos de 1960 até o golpe militar de 1964. Além disso, o registro de experiências de alfabetização de jovens e adultos, extintas com o golpe militar de 1964, contribui para o resgate da história das práticas pedagógicas de alfabetização de adultos, destacando as metodologias e materiais didáticos embasados pela Educação Popular. O Sistema Paulo Freire de Alfabetização, por exemplo, trabalhava a problemática do analfabetismo associada a outras questões sociais, como a econômica, a cultural. As pesquisas apontaram que o período do regime militar (Mobral e o Ensino Supletivo), embasaram-se por teorias capitalistas, instrumentais e de reprodução do sistema bancário de educação, contribuindo para a permanência das desigualdades sociais.

No que se refere às propostas políticas de alfabetização de jovens e adultos, os estudos dedicam -se a apresentar, na sua maioria, experiências realizadas e análise delas, problematizando as relações entre alfabetização e práticas sociais, ou seja, uma alfabetização significativa como proposta de educação crítica. Para tanto, as políticas de EJA precisam deixar de ser programas governamentais. É de suma importância mapear os programas de alfabetização de jovens e adultos, e identificar como essas experiências permitem construir uma política pública de Estado para a modalidade. Daí, a importância dos Fóruns de EJA na participação da construção de um Plano Nacional de políticas educacionais para alfabetização de Jovens e adultos. Nenhum estudo investigou ou apontou o

financiamento da EJA, como prioridade para a garantia da educação enquanto direito público e subjetivo.

As investigações que abordaram temas relativos às políticas públicas de EJA, destacam a sua história da EJA, as campanhas, currículo e os projetos de alfabetização, enfatizando para a importância dos movimentos de Educação Popular, sobretudo na concepção sociológica, pedagógica, política e metodológica de alfabetização. Sendo possível constatar que há poucos estudos sobre o tema em nível de pós-graduação stricto sensu. Paulo Freire e a Educação Popular são referências para a alfabetização de adultos. Também, para políticas educacionais construída com a participação dos sujeitos da EJA, em especial a partir de 1988 – recordando as experiências dos anos de 1960 mediante as campanhas: *Campanha de Educação Popular*, *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, dos *Centros Populares de Cultura*, do *Movimento de Cultura Popular* e do *Movimento de Alfabetização (MOVA)*. Mas nem todas as campanhas de alfabetização marcaram períodos históricos de avanço, algumas foram verdadeiros retrocessos, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), pois não visava a alfabetização crítica e política de jovens e adultos.

Com relação às políticas recentes de Educação Popular, destaca-se o Movimento de Educação Popular, os MOVAs que apresentava orientações pedagógicas e metodológicas que visava alfabetizar conscientizando, politizando e transformando.

Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ALCANTARA, Raquel Rocha Villar de. **O discurso sobre o uso pedagógico do desenho na Alfabetização de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado) - UFPB/Educação. João Pessoa, 2018.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação** -Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014a.
- BRASIL. **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014b
- CAMPOS, RosianeSudré. **Alfabetização de jovens e adultos no CEEJA-VI- ES: um estudo das concepções de linguagem/ língua e alfabetização (final da década de 1980 a 2003)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2016.
- CORDEIRO, Waldília Neiva de M. S.; VALE, Maria Luiza lima do. Alfabetização. In: ELIAS, M.D.C.(Org.). **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. Campinas, SP: Papyrus,1996.
- DI OCCO, Maria Jovino Gaetana. **Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola. 1979.
- DI PIERRO, Maria Clara. **Políticas municipais de Educação Básica de EJA no Brasil: um estudo de caso de Porto Alegre (RS)**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP.1996.
- DI PIERRO, Maria Clara. **A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, desafios e perspectivas**, Campinas, SP: v.31, n.112, p. 939-959, 2010.
- FAÇANHA, Sabrina Carla Mateus. **Alfabetização de jovens e adultos no Estado da Paraíba: registros político-pedagógica de experiências da década de 1960**. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- FREITAS, Eliane Alves de. **Aprendizagem móvel (M-Learning): um estudo acerca da aplicabilidade de tecnologias móveis na alfabetização de jovens e adultos**. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
- HADDAD, Sérgio (coord.). **O estado da Arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da Pós-graduação em Educação no período 1986 – 1998. Ações educativas**. São Paulo. 2000. Disponível em <http://www.bdae.org.br:8080/bitstream/123456789/2428/1/ejaea.pdf>
- INEP. **Censo Escolar da Educação Básica, 2000-2019**. Brasília, DF: INEP, 2019.
- JUCHEM, Luiza de Salles. **Alfabetização de jovens e adultos e a consciência fonológica: um estudo sobre concepções de alfabetizadores**. Tese [Doutorado], Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), Santa Maria, RS, Brasil. 2015.

- LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges (Orgs.). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MARTINS, Deyse Karla de Oliveira. **A livre expressão na alfabetização de jovens e adultos: vivência em salas de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande do Norte, Natal, 2005.
- MEDEIROS, Edileuza Custódio Rodrigues de. **Registro da atuação do movimento dos atingido por barragens nos reassentamentos de Acauã: a alfabetização de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.
- MELO, Elma Nunes de. **Olhares atentos, detalhes orientadores: o lugar da inteligência popular na alfabetização de jovens e adultos**. Tese (Doutorado). João Pessoa, 2015.
- MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.
- ORQUIZ, Isabel Cristina de Aguiar. **Políticas Públicas na Educação de Jovens e Adultos: Programa Alfabetização Solidária**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil, 2004.
- PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- POJO, Oneide Campos. **Entre saberes e práticas :a alfabetização de jovens e adultos no MOVA**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
- SILVA, Daisy Clecia Vasconcelos da. **Alfabetização de jovens e adultos: desvendando práticas construindo possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós- Graduação em Educação. – Natal, 2005.
- SILVA, Valdecy Margarida da. **Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da educação de jovens e adultos**. (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012.
- Enviado em 30/04/2022
Avaliado em 15/06/2022

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A QUEBRA DE BARREIRAS: A PERSPECTIVA DE UMA EDUCADORA ESPECIAL²²

Fernanda de Lima Pinheiro²³
Samara de Oliveira Pereira²⁴
Claudete da Silva Lima Martins²⁵

Resumo

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é garantido por lei, mas existem barreiras no processo de ensino e aprendizagem que necessitam ser quebradas. O objetivo do presente trabalho foi identificá-las e conhecer as estratégias utilizadas para quebrá-las, na prática de uma professora do AEE do Rio Grande do Sul. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório com a mesma, através de um questionário, no segundo semestre de 2021. Com as respostas da mesma, pudemos identificar barreiras atitudinais, arquitetônicas, metodológicas e programáticas. Concluiu-se que é necessário maior incentivo ao AEE para que essas barreiras possam ser quebradas definitivamente.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Quebra de barreiras. Acessibilidade.

Abstract

Specialized Educational Assistance (SEA) is guaranteed by law, but there are barriers in the teaching and learning process that need to be broken. The objective of the present work was to identify them and to know the strategies used to break them, in the practice of an SEA teacher in Rio Grande do Sul. To this end, exploratory qualitative research was carried out with it, through a questionnaire, in the second half of 2021. With its answers, we were able to identify attitudinal, architectural, methodological and programmatic barriers. It was concluded that a greater incentive to the SEA is necessary so that these barriers can be definitively broken.

Keywords: Specialized Educational Service. Breaking barriers. Accessibility.

²² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

²³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (UNIPAMPA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Ensino Superior (INCLUSIVE), do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI) e do Grupo Interinstitucional Mínuano de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade (GIMEPID).

²⁴ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (UNIPAMPA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Ensino Superior (INCLUSIVE), do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI) e do Grupo Interinstitucional Mínuano de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade (GIMEPID).

²⁵ Professora na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA-Campus Bagé como docente dos cursos de licenciatura e de pós-graduação stricto sensu no Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE). Doutorado na área da Educação (UFPEL). Coordenadora do Programa de extensão Tertúlias Pedagógicas Inclusivas no Pampa e coordenadora institucional do Programa de Residência Pedagógica, na UNIPAMPA. Vice-líder do INCLUSIVE: Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Acessibilidade na Educação Básica, membro do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI) e do Grupo Interinstitucional Mínuano.

Introdução

O decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), dispõe, entre outras coisas, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e explicita que:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Sendo assim, esta é uma modalidade de ensino imprescindível para a constituição dos alunos com deficiência e/ou superdotação, porém, ainda que seja algo garantido por lei, podem surgir barreiras nesse processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Sasaki (2009), existem seis dimensões da acessibilidade, são elas: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Para eliminar as barreiras arquitetônicas, é necessário que não haja barreiras físicas; as barreiras comunicacionais são quebradas através da comunicação entre as partes; a metodológica é quebrada através da eliminação de barreiras nos métodos, técnicas de lazer, trabalho, educação, entre outros; a instrumental é quebrada através da acessibilidade de instrumentos, ferramentas, utensílios, etc; a programática é eliminada através de políticas públicas, legislações e normas; por fim, a atitudinal é eliminada através da desmantelamento de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações (SASSAKI, 2009).

Além do mais, uma das atividades do Atendimento Educacional Especializado é, segundo a Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016, Art. 2º, atividade VIII:

Realizar estudo de caso, elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das barreiras à plena participação e aprendizagem, bem como os meios para sua eliminação, a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade e o cronograma do atendimento e a carga horária, individual (BRASIL, 2016, p. 30).

Neste sentido, é importante ressaltar que as barreiras à aprendizagem, conforme define a Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015, p. 1), em seu Art.3º, são caracterizadas como “entrave, obstáculo, atitude ou comportamento” que impede que os estudantes aprendam, participem e se desenvolvam. Mendonça (2013, p. 7) corrobora com este entendimento, ao salientar que essas barreiras impedem que os estudantes com deficiência permaneçam na escola favorecendo assim a exclusão social e o isolamento, “segregando-os na maioria das vezes em escolas especiais”.

Diante destes conceitos, o objetivo desta pesquisa de cunho exploratório, foi identificar barreiras à participação e aprendizagem, bem como as estratégias utilizadas para a quebra das mesmas, na prática de uma professora que atua no serviço de Atendimento Educacional Especializado de uma escola da região do pampa gaúcho. As barreiras foram identificadas através das características expressas por Sasaki (2009). Nos tópicos subsequentes, apresentaremos a metodologia adotada, assim como os resultados obtidos e discussão com referencial teórico, assim como as considerações finais.

Metodologia

O presente trabalho trata-se do relato de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, realizada no segundo semestre de 2021, via formulário *online* com uma professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atua em uma escola de educação infantil pública e municipal do Rio Grande do Sul (RS). Foram seguidas as etapas da pesquisa exploratória expressas por Gil (2002) como levantamento de referencial teórico, entrevistas com os sujeitos envolvidos nas práticas do problema pesquisado e análise de exemplos. Por conta do contexto de pandemia em que o mundo encontrava-se no período de realização desta pesquisa, a entrevista foi adaptada para um questionário *online* com nove questões abertas e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deveria ser lido e aceito antes de prosseguir para as perguntas.

O questionário foi disponibilizado via *e-mail* individual para uma professora. Ao abrir o *link*, a participante teve acesso a orientação de ler atentamente e marcar a alternativa que contemplasse sua decisão quanto ao TCLE: concordar com os termos explícitos e participar da pesquisa ou não concordar com os termos e não participar da pesquisa. No referido tópico a ser assinalado, continha o compromisso de manter sigilo absoluto sobre a identidade da participante, assim como informações acerca do armazenamento dos dados, riscos, benefícios indiretos e solicitação de divulgação dos resultados da pesquisa através de uma publicação, assim como também foi explicitado que a participante poderia desistir da pesquisa a qualquer momento, bem como, solicitar informações a respeito da pesquisa a qualquer momento pelos dados inseridos no próprio Termo.

Após o consentimento do TCLE, a participante deveria seguir adiante para a página onde continham as nove perguntas que compunham o questionário. Todas as perguntas eram descritivas e não foram impostos número máximo de palavras, pois assim a participante poderia ficar mais à vontade para responder às questões.

A primeira pergunta se referia a formação da mesma, a segunda era referente a região onde ela reside e atua profissionalmente e a terceira pergunta era sobre o tempo de atuação na função que desempenha atualmente. Tais questionamentos foram incluídos na pesquisa para conhecer um pouco mais sobre ela.

A quarta pergunta já introduziu o assunto principal do trabalho, pois questionava se a mesma já teve alunos com deficiência e se sim, quais deficiências para entender um pouco mais sobre a experiência da educadora. A quinta pergunta questionava se ela enfrentou barreiras no início da sua carreira acadêmico-profissional relacionadas ao trabalho com alunos com deficiência e se enfrentou, que identificasse quais foram essas barreiras, enquanto a sexta pergunta questionava se a mesma identificava barreiras atualmente na escola onde atua. Considerou-se necessário incluir estas perguntas para fazer uma diferenciação entre o início de sua carreira e a atualidade, procurar divergências ou semelhanças entre estas barreiras, se houvessem.

A sétima pergunta se referia às alternativas que a mesma encontrou para quebrar estas barreiras, no caso, ela só deveria responder este questionamento se tivesse respondido sim nas duas questões anteriores. O objetivo desta pergunta foi compreender os métodos que a mesma utilizou para destruir as barreiras impostas durante a sua trajetória.

A oitava pergunta, questionava quais os autores que a educadora utiliza para se embasar teoricamente, pois entendemos que nenhuma prática deve ser realizada sem respaldo teórico-científico.

Por fim, a nona pergunta não era um questionamento por si só, era apenas um campo livre para que a mesma pudesse refletir sobre sua prática de modo geral, levando em consideração o seu trabalho com alunos com deficiência, sejam aspectos positivos, negativos, a nível pessoal, institucional ou governamental. Este campo foi incluído para que ela pudesse dividir algum aspecto não contemplado pelas perguntas anteriores, alguma reflexão ou comentário que tivesse interesse em fazer.

Nesta pesquisa a participante será identificada através do pseudônimo “Rosa” para manter a sua identidade em sigilo. Os resultados serão apresentados a seguir através da realização da análise qualitativa das respostas buscando a presença de barreiras, métodos utilizados para quebrá-las e as respectivas reflexões, baseando-se no referencial teórico explicitado anteriormente.

Resultados e Discussão

No tratamento dos dados, como especificado anteriormente, mantivemos o seu nome em absoluto sigilo, assim como omitimos a cidade e escola onde a mesma leciona atualmente.

A participante da pesquisa é formada em Pedagogia e atua há cinco anos como professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola de Educação Infantil no Rio Grande do Sul. Possui aperfeiçoamento em serviço de AEE e é especialista em Ensino de Ciências, além disso também está finalizando uma Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Tem experiência com alunos com diversas deficiências, tais como, Esquizencefalia de lábio aberto, Paralisia Cerebral, Hidrocefalia, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Síndrome de Goldenhar.

Ao ser questionada sobre as barreiras que enfrentou no início de sua carreira acadêmico-profissional, a mesma citou que no início precisou estudar bastante e recorrer a fisioterapeutas e educadores especiais para poder proporcionar um atendimento de qualidade às crianças. Esse tipo de barreira pode ser caracterizado como uma barreira metodológica (SASSAKI, 2009), tendo em vista que a mesma possuía limitações provenientes da sua pouca experiência na época. Além disso, Rosa citou que as maiores barreiras encontradas foram as que envolviam a estrutura física das escolas, assim como os materiais disponíveis que precisavam ser adaptados. Tais barreiras podem ser classificadas como barreiras arquitetônicas (SASSAKI, 2009), pois o ambiente físico escolar dificultava o trabalho da mesma.

Quanto às barreiras encontradas pela mesma hoje em dia, na escola onde atua, ela disse ainda enfrentar algumas. No ambiente físico, existem alguns problemas estruturais que têm feito surgir mofo na sala onde ela atende os alunos, seja nas paredes ou materiais de tecido. Tais barreiras podem ser classificadas como barreiras arquitetônicas (SASSAKI, 2009) provenientes de barreiras programáticas (SASSAKI, 2009), tendo em vista que é obrigação dos órgãos competentes manter a escola e sua estrutura.

Outra questão entendida por ela como barreira, foi que a escola optou por uma reformulação nos horários de Atendimento Educacional Especializado. A escola optou por fazê-lo no mesmo turno da aula, pois segundo ela os pais não estavam querendo levar os filhos no outro horário, tendo em vista que os mesmos ficariam apenas 50 minutos em atendimento. Ela ainda faz uma reflexão sobre a realidade e contexto da escola quando comenta que:

Por se tratar da educação infantil, as famílias ainda não entendem a importância da escola e não vêem a instituição como escola de verdade, assim como a escola de ensino fundamental. A escola utiliza esse argumento quando questiono porque não estamos atuando conforme o que a lei prevê. As gestoras das duas escolas que atuei e atuo, sempre argumentaram que já tentaram realizar os atendimentos em turno inverso, mas as famílias não compareciam (excerto retirado do questionário respondido por Rosa).

Essas situações permeiam as definições de barreiras atitudinais (SASSAKI, 2009), por parte dos responsáveis que não dão o devido valor ao trabalho realizado, mas também programáticas (SASSAKI, 2009), pois a escola está impondo um horário que gera dificuldade no trabalho desta educadora. Vale ressaltar que, como Rosa citou em seu relato, o AEE tem a orientação de ser realizado no turno inverso conforme consta no Art. 5 da resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 2).

Quando questionada sobre os métodos que utilizou para quebrar estas barreiras, a resposta foi bastante diversificada. Primeiramente, com relação ao horário, para que os alunos não perdessem a aula, ela atende os mesmos junto com as demais crianças da sala, realizando atendimentos em grupo ou os acompanha em atividades que os mesmos apresentam dificuldades que são propostas pela professora regente de classe. Julgamos que a educadora soube superar a barreira do horário tendo em vista que a mesma tem proporcionado um atendimento coletivo e que estimula a inclusão e participação ativa destes alunos juntamente com seus colegas de aula.

Sobre a questão estrutural, a mesma higieniza todos os materiais periodicamente e inclusive uma vez por semestre utiliza uma hora do seu planejamento para higienizar a sala com água sanitária. Ela afirma que resolve, mas o procedimento precisa ser repetido uma vez por semestre. Neste caso, não identificamos como uma quebra de barreira, mas sim como um contorno, tendo em vista que o problema segue ali. Para ocorrer essa quebra, é necessário que os órgãos competentes solucionem o problema na estrutura do prédio, caso contrário, esta professora seguirá fazendo uso do seu horário de planejamento para contornar um problema que deveria ser resolvido de uma vez por todas.

Quanto a falta de valorização do trabalho realizado pelo serviço de AEE, ela afirma que procura manter uma boa convivência com as famílias:

[...] sempre busco ter um bom relacionamento com os pais ou responsáveis da criança e durante a anamnese mostro para eles o quanto esses atendimentos irão ajudar no desenvolvimento da criança. Eles, em geral, demonstram entender e todos sempre se mostram disponíveis a colaborar com o processo (excerto retirado do questionário respondido por Rosa).

O diálogo e a informação são imprescindíveis para quebrar barreiras atitudinais como a que a mesma relatou. Os responsáveis, a partir do momento que entendem a importância deste atendimento, passam a ficar engajados no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Sobre o fato de procurar outros profissionais para compartilhar informações, ela afirma que julgou necessária essa aproximação, pois foram surgindo deficiências que ela não possuía muito conhecimento e também houveram momentos em que a mesma se via sem saber o que fazer com relação à prática pedagógica. Essa colaboração entre profissionais lhe ajudou muito, assim como revisar anotações e ler livros. Consideramos essa interação essencial para um trabalho de qualidade,

ainda, as barreiras metodológicas foram quebradas através de respaldo teórico e compartilhamento de aprendizados com outros educadores, assim como também pontuamos que a troca entre professora e aluno também deve ser levada em consideração, pois segundo Freire (1996) o professor aprende ao ensinar e o aluno ensina ao aprender também.

Quanto aos autores que ela utiliza para embasar seu trabalho, ela afirmou o seguinte:

Vygotsky, pois aborda muito a importância sobre a socialização, a troca entre as crianças e a troca com as professoras. Atualmente tenho incluído no meu planejamento as ideias de Loris Malaguzzi que aborda as cem linguagens das crianças e valoriza muito o Protagonismo da criança. Por atender as crianças no mesmo turno, senti a necessidade de envolver as outras crianças que não possuem deficiência nesse processo. A ideia é usar a natureza e a pesquisa durante os atendimentos para que a criança encontre maneiras de aprender a aprender e nos momentos coletivos possa fazer trocas com seus pares e com as professoras (excerto retirado do questionário respondido por Rosa).

Por fim, no campo livre, a participante citou que ainda há muito o que ser melhorado, tanto na sua prática como professora, quanto nas instituições, mas afirmou que o principal ponto a ser melhorado em sua concepção é um maior investimento na educação especial por parte do governo, já que, segundo a mesma, os incentivos são poucos. Neste momento, identificamos mais uma vez a barreira programática. Corroboramos com essa afirmação, pois acreditamos que barreiras só podem ser quebradas a partir do momento que se proporcionam acessibilidade nas seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal (SASSAKI, 2009).

Considerações Finais

Diante do exposto, podemos concluir que as barreiras ainda são muitas e que aquelas que competem à educadora, vão sendo quebradas aos poucos através do diálogo e da busca individual por aperfeiçoamento, como foi o caso das barreiras atitudinais e barreiras metodológicas. Porém, as questões que demandam apoio financeiro e estrutural, principalmente por parte de gestão e governo, ainda são vistas como barreiras sólidas e difíceis de serem quebradas.

Portanto, concluímos que é necessário que existam maiores investimentos na oferta do Serviço de Atendimento Educacional Especializado para que este possa oportunizar efetivos impactos positivos no ensino e aprendizagem dos alunos que se beneficiam deste serviço. No recorte regional e na vivência individual da professora investigada, percebemos que a qualidade do ensino não depende apenas de uma pessoa, no caso, da professora que atua no serviço de atendimento educacional especializado (embora sua contribuição seja fundamental), e sim de uma estrutura adequada, de uma gestão democrática, do engajamento dos responsáveis pelas crianças e principalmente de apoio e políticas públicas que oportunizem a quebra de barreiras e a garantia de uma educação plenamente inclusiva.

Referências

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 27 abr. 2022.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. Diário Oficial da União- Seção 1. **Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016**. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. p. 29-30. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/legislacao>. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

MENDONÇA, A. A. Escola inclusiva: barreiras e desafios. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba, v. 1, n.1, p. 4-16, 2013. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/801>. Acesso em: 29 abr. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022

ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO EM TEXTOS MULTIMODAIS: EM PAUTA O FENÔMENO DA RECATEGORIZAÇÃO

Francisco Romário Paz Carvalho²⁶

Resumo

Este trabalho se propõe a analisar de que modo os mecanismos de referenciação se processam em textos multimodais, mais especificamente, enfocaremos no fenômeno da recategorização. Parte-se da premissa de que o arcabouço teórico da Linguística de Texto (doravante LT) pode ser utilizado para análise de textos multimodais. Portanto, o nosso objetivo de forma mais precisa, consiste em investigar como recursos multimodais (imagem) podem ser utilizados como expressões referenciais que recategorizam objetos de discurso. Para isso, investigou-se um *corpus* constituído por alguns exemplares do gênero meme retirados da rede social *facebook*. Os resultados apontam que os elementos multimodais são indispensáveis na construção de sentidos do texto, ao passo que, as imagens são responsáveis pelo fenômeno da recategorização.

Palavras-chave: Recategorização; Multimodalidade; Tirinha meme.

Abstract:

This study aims to examine how the referral mechanism are carried in multimodal texts, more specifically, we focus on the re-categorization phenomenon. It starts with the premise that the theoretical framework of Text Linguistics (hereinafter LT) can be used for analysis of multimodal texts. Therefore, our aim more accurately, is to investigate how multimodal resources (image) can be used as referring expressions that recategorizam speech objects. For this, we investigated a corpus made up of some meme genre copies removed from the facebook social network. The results show that the multi-modal elements are indispensable in building text directions, while the images are responsible for the re-categorization phenomenon.

Key words: Recategorisation; multimodality; Comic meme.

Introdução

A agenda atual dos estudos em Linguística de Texto (doravante LT) têm demonstrado um olhar diferente com as produções multimodais. Pode-se dizer que nos últimos cinco anos estudiosos filiado a LT vem se dedicando a analisar a presença de elementos não verbais na constituição dos textos (BENTES; ALVES FILHO; RAMOS, 2010).

Kress e Van Leeuwen (1996) são os primeiros a focarem nos estudos sobre a multimodalidade. Entretanto, os autores estão situados na linha de pesquisa da Semiótica Social que possui suas bases fncadas na Linguística Sistemico-Funcional, que por sua vez, se distancia do escopo de investigação da LT. No livro, *The Grammar of Visual Design*, os referidos autores ampliam o conceito de multimodalidade, colocando-o definitivamente como um constructo que considera todos os modos semióticos como produtores de mensagens de comunicação.

Neste trabalho, o nosso objetivo é investigar como recursos semióticos, mais especificamente as imagens, funcionam como expressões referenciais que recategorizam objetos de discurso (Mondada e Dubois, 1995; Apóthelóz e Reichler-Béguelin, 1995).

²⁶Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí –UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS. Bolsista PIBEX - UFPI (2022) desenvolvendo o Projeto “Formação de professores do campo para o uso de Tecnologias Digitais, sob a orientação da Professora Dra. Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti.

Organizamos nossas considerações em quatro momentos distintos: primeiro tratamos sobre as características multimodais dos textos, enfocando uma visão mais ampla de texto; em seguida, discorremos sobre o fenômeno da recategorização tendo por base uma noção textual-discursiva; posteriormente, tratamos do fenômeno da recategorização metafórica; por último, fazemos as análises propriamente ditas.

Texto: um olhar multimodal

A área da Linguística de Texto, desde o seu firmamento como área de investigação dos fenômenos da linguagem, tem objetivado uma descrição cada vez mais refinada de seu objeto de pesquisa, ou seja, o texto. Nesse ínterim, essa área assumiu diferentes concepções de texto, evoluindo de uma concepção de texto de base gramatical para uma de cunho sociocognitivista.

A concepção sociocognitiva do texto, que vem alicerçando um significativo número de pesquisas na Linguística de Texto, a exemplo de Lima (2009), Lima e Feltes (2013), Custódio Filho (2011) e Cavalcante (2012), tem suas bases fincadas no Sociocognitivism, perspectiva que preconiza a construção do conhecimento como um processo que necessariamente implica a interação entre mente, corpo e mundo, conforme se depreende dos trabalhos de Salomão (1999) e Koch e Cunha-Lima (2007). Em outros termos, a perspectiva Sociocognitiva argumenta por uma ligação indissociável entre a linguagem e o conhecimento tanto no processamento mental quanto nas mais diversificadas práticas comunicativas, em razão da existência de uma inter-relação constitutiva entre a cultura e o processamento mental (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010).

Nesse contexto, por essa via de abordagem, atualmente o texto é concebido pela Linguística de Texto como um lugar de interação entre os atores sociais e de construção de sentidos. A referida área também tem envidado esforços no tratamento de textos multimodais, uma vez que, em seu percurso de desenvolvimento, concentrou-se no tratamento apenas dos textos verbais. Não há dúvidas, portanto, que a multimodalidade é um campo fértil para os estudos do texto.

Em suma, embora a LT venha se dedicando na análise de textos multimodais, conforme anunciado acima, nos parece haver ainda uma certa falta de critérios analíticos para dar conta desses recursos semióticos constitutivos dos textos. Custódio Filho e Cavalcante (2010) ampliam a noção de texto afim de colocar como pano de fundo um olhar mais refinado para as produções multimodais. Assim, os autores retomam o conceito de texto defendido por Koch (2004) fazendo duas significativas mudanças: acrescentam a expressão *não-verbal* e retiram o termo *linguístico*.

A produção de linguagem [verbal e não verbal] constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos [linguísticos] presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal. (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 64)

Conforme mencionado por Cavalcante e Custódio Filho (2010), a compreensão de um texto não se dá exclusivamente por meio da materialidade de elementos linguísticos presentes na sua superfície, mas leva-se em conta no processo da leitura o ativamento de conhecimentos que estão armazenados na memória do ouvinte/leitor que contribuem para a produção de sentidos.

À guisa de ilustração, vejamos o exemplo mencionado por Carvalho e Silva (2014):

(1)



Fonte: <http://pilhapuradejoaninha.blogspot.com.br/2012/12/viva-criatividade-em-torno-de-oscar.html>. Acesso em: 08/12/2021

Nas palavras dos autores, apenas os elementos linguísticos do texto (O título *Convocação extraordinária* e a fala do personagem à direita - Jesus) não oferta subsídios necessários para a compreensão e o efeito cômico presente na charge. Para que o leitor entenda o sentido do texto faz-se necessário a leitura das imagens e o reconhecimento dos elementos que compõem o texto: saber que o senhor que carrega uma maleta permeada por réguas é o arquiteto Oscar Niemeyer, compreender o contexto em que o texto está inserido (morte do arquiteto que projetou a cidade de Brasília e de grande reconhecimento no mundo todo), perceber que na fala do personagem Jesus "Vou acabar com tudo no dia 21", refere-se a previsão apocalíptica de que o mundo acabaria em 21/12/2012. O humor se dá não somente pelo o que está homologado no texto, mas sim por sua relação com as imagens e os conhecimentos que devem ser mobilizados para que a compreensão seja possível.

Frente à nova visão do conceito de texto, faz-se necessário aplicar os conceitos antes centrados numa visão unicamente verbal, como é o caso da referenciação, em produções multimodais como uma forma de rever e também ampliar as noções antes restritas a produções verbais.

A visão pioneira da recategorização

O ponta-pé inicial no estudo da recategorização foi dado por Denis Apothéloz e M. J. Béguelin. Em 1995, no artigo intitulado *Construction de La référence et stratégies de désignatio*, os autores adotam a concepção de referência não-extensional ou *referenciação*, nas palavras de Mondada e Dubois (1995). Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) conceituam a recategorização lexical como o processo pelo qual os "falantes designam os referentes, durante a construção do discurso, selecionando a expressão referencial mais adequada a seus propósitos" (LIMA, 2003, p. 59). Para eles, a recategorização é, pois, uma estratégia de designação em que os referentes (objetos de discurso) podem ser rerepresentados/ remodulados a partir do momento da enunciação. Dessa maneira, um falante pode, na designação de um referente, deixar de lado a sua denominação-padrão e dependendo das suas necessidades comunicativas fazer adequações à expressão por um processo de recategorização lexical.

O trabalho desenvolvido pelos autores propõe uma sistematização do fenômeno da recategorização lexical a partir do tipo de manifestação das expressões anafóricas²⁷. Segundo eles, as expressões anafóricas não possuem apenas valor referencial, assim sendo, as anáforas podem apontar tanto para um objeto de discurso, como também pode modificá-lo. Em outras palavras, essas expressões sofrem constantes recategorizações.

Na proposta de classificação, os autores franco-suíços advertem sobre a existência de três níveis de ocorrência das recategorizações lexicais, são elas:

- a) quando há uma transformação do objeto de discurso no momento da designação anafórica;
- b) quando a expressão anafórica não leva em conta os atributos do objeto predicado anteriormente;
- c) quando a expressão referencial anafórica homologa os atributos do objeto explicitamente predicados.²⁸

O primeiro nível, refere-se a casos de recategorizações em que os referentes sofrem uma transformação operado pelo anafórico sem que haja a retomada de nenhum atributo expresso anteriormente e "sem que se estabeleça nenhuma relação com as modificações que possam ter sido por eles sofridas" (LIMA, 2009, p. 31). É o que ocorre no exemplo (2) abaixo, apresentado pelos autores, em que o referente *ele* (motorista) é recategorizado como *este recidivista*, mas não há nenhuma informação fornecida anteriormente que nos comprove que a ação do motorista era reincidente.

(2) [Artigo relatando o julgamento de um motorista responsável por um acidente] Ele reconhece ter rodado bêbado (...) O tribunal de correção infligiu ontem uma pena de reclusão a **este recidivista**. (APOTHÉLOZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995 *apud* LIMA, 2009, p. 31)

Nesse exemplo, a expressão referencial *este recidivista* além de representar a referência propriamente dita, exercendo a função de anafórico, fornece uma informação nova, por meio da recategorização lexical do referente *ele*. Para Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) as recategorizações operadas pelo anafórico podem ser: *explícita*, *implícita* ou *por modificação na extensão do objeto denotado*.

A recategorização lexical explícita consiste, numa predicação de atributo sobre um objeto de discurso. O exemplo (2) acima, relata um caso típico dessa ocorrência de recategorização. Segundo os autores, as recategorizações lexicais explícitas podem exercer diversas funções discursivas, a saber²⁹: a de *argumentação*, a de *denominação reportada*, *aspectualização* e a de *sobremarcação da estrutura discursiva*.³⁰

²⁷Os autores trabalham com um conceito de anáfora que se enquadra numa visão não-extensional da referência. Ver mais sobre esse conceito de anáfora redimensionado em Ciulla (2002).

²⁸É importante salientar que, no trabalho desenvolvido por Cavalcante (2000), a autora analisando esses três níveis, sugere que sejam reduzidos em apenas dois. Segundo ela, "Melhor seria dispor o primeiro item como oposto aos dois últimos, pois, enquanto em *a*, o anafórico mesmo empreende a transformação, nos outros dois a recategorização já se processou, e a expressão referencial apenas a revela, sob duas condições: ou não considerando os atributos do referente (como em *b*), ou levando-os em conta (como em *c*)" (CAVALCANTE, 2000, p. 150).

²⁹Por economia não faremos uma análise minuciosa dessas funções.

³⁰Segundo Tavares (2003) todos esses subtipos desempenham uma função tipicamente argumentativa, não se fazendo necessário uma subdivisão de "função argumentativa".

A recategorização lexical implícita, segundo os autores, é manifestada exclusivamente pelo uso de pronomes e se "verifica quando o gênero gramatical do pronome anafórico não coincide com o modo como o antecedente foi apresentado no discurso" (CAVALCANTE, 2004, p. 02), esse tipo de recategorização muito se assemelha ao que a gramática tradicional trata como casos de silepse de gênero. O exemplo (3) abaixo ilustra bem esse tipo de recategorização:

(3) (Depois de uma informação sobre a hospitalização de Madre Teresa) **O prêmio Nobel da paz** deverá voltar para a casa **dela** este fim de semana. (APOTHÉLOZ; REICHLER- BÉGUELIN, 1995 *apud* LIMA, 2003, p. 61)

Percebemos no exemplo (3) acima, que há uma recategorização lexical implícita³¹ da expressão *O prêmio Nobel da paz*, marcada pelo pronome ela (*dela*) e nesse caso, no dizer de Lima (2003) o gênero gramatical é evitado para não causar estranheza, em face da não-correspondência entre o gênero gramatical e o gênero natural.

Segundo Lima (2009) na visão de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) as recategorizações por modificação na extensão do objeto denotado, nem sempre implicam uma recategorização lexical, deixando mais ou menos intacta a categorização lexical. Essas transformações, no dizer dos autores, podem ser por: *Abandono de determinações; passagem para um nível metalinguístico; metonimização; fragmentação do objeto de discurso; e fusão de objetos de discurso*³².

Retornando ao nível de ocorrência das recategorizações lexicais, a segunda situação descrita pelos autores, *quando a expressão anafórica não leva em conta os atributos do objeto predicado anteriormente*, versa sobre casos em que o objeto de discurso é recategorizado por meio de uma predicação, porém o anafórico não expressa essas modificações. À guisa de ilustração, o exemplo (4) retrata bem esse nível de ocorrência, em que o referente *a ostra*, de designação feminina, é recategorizado como *um mundo obstinadamente fechado*, atributo masculino. Em seguida, o mesmo referente (a ostra) é retomado por dois anafóricos de designação feminina, desprezando, pois, a recategorização anteriormente lexicalizada.

(4) A ostra, da grossura de um calhau médio, é de uma aparência muito enrugada (...). É um mundo obstinadamente fechado. Mas pode-se abri-la; é preciso tê-la no oco de um esfregão. (APOTHÉLOZ; REICHLER- BÉGUELIN, 1995 *apud* LIMA, 2009, p. 31)

Por fim, o último nível, apresentado por Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), versa sobre os casos de recategorização em que "um anafórico ulterior homologa as diversas transformações sofridas pelo objeto de discurso, sendo essas transformações decorrentes da predicação de um ou mais atributos" (LIMA, 2009, p. 31). O clássico exemplo (5) de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), retrata bem esse último nível, vejamos:

(5) Um rapaz suspeito de ter desviado uma linha telefônica foi interrogado há alguns dias pela polícia de Paris. Ele havia 'utilizado' a linha de seus vizinhos para fazer ligações para os Estados Unidos em um montante de aproximadamente 50000 francos. **O tagarela**... (APOTHÉLOZ; REICHLER BÉGUELIN, 1995 *apud* LIMA, 2011, p. 178)

Percebemos no exemplo (5) acima que, a expressão *o tagarela* possui uma dupla função: o termo tanto representa a referência propriamente dita como recategoriza o referente 'um rapaz'. Essa recategorização também fornece uma informação nova, carregando consigo o julgamento do interlocutor acerca do ato cometido (desvio e uso abusivo da linha telefônica do vizinho). Conforme Lima (2009) o lexema *tagarela* homologa as informações recentes veiculadas a propósito do objeto de

³¹Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) advertem que as recategorizações lexicais implícitas podem ser usadas com diferentes funções, são elas: i) Redução de uma ambiguidade referencial; ii) motivação de gênero gramatical; e iii) indicação de uma conotação particular.

³²Veruma análise mais detalhada em Lima (2009).

discurso recategorizado, mas como bem ressalva a autora, Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) deixam a desejar em sua proposta de classificação, talvez, segundo ela, pela concepção reducionista assumida pelos autores, encarando o fenômeno numa visão textual-discursiva. Dessa forma, os autores colocam em escanteio elementos que se encontram subjacentes a materialidade textual.

Encarar o fenômeno da recategorização sob uma perspectiva textual-discursiva, não alcança toda a sua complexidade, devendo-se, pois, segundo adverte Lima (2003; 2009; 2013), levar em consideração aspectos cognitivos que lhes são inerentes. Seguindo os pressupostos teóricos da autora, o referido tema será discutido na seção seguinte.

As recategorizações metafóricas: algumas considerações sobre o fenômeno

Antes de navegarmos nas ondas da recategorização metafórica é importante ressaltarmos que, embora julgamos necessário uma visão mais ampla desse fenômeno, tal posicionamento não implica encarar a classificação proposta por Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) como algo de natureza supérflua, ao passo que a classificação desenvolvida pelos referidos autores tem servido de norte para vários estudos.

Segundo a proposta dos autores, a metáfora está incluída dentro da *argumentação*, um dos subtipos da recategorização lexical explícita. Na visão deles, ao realizar uma recategorização com um propósito argumentativo, a expressão recategorizadora pode ser licenciada por uma metáfora. Entretanto, no dizer de Lima (2003) o que faltou aos autores foi à percepção de que as recategorizações metafóricas podem ocorrer de forma implícita. Isso não significa a negação por parte dos autores de casos de recategorizações implícitas, porém como esclarecemos no item acima, esse tipo de ocorrência fica restrito a recategorizações seguidas de pronominalizações, o que na gramática tradicional conhecemos como casos de silepses. Veremos mais adiante, que o que se apresenta como novo em relação à classificação dos autores franco-suiços, é a ocorrência de recategorizações perceptíveis exclusivamente num nível cognitivo.

Como dito antes, muito embora a proposta adotada por Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) seja a pioneira em tentar uma sistematização para o fenômeno da recategorização "a mesma não está isenta de críticas" (LIMA, 2003, p. 60). A autora mesmo reconhecendo a importância do trabalho desenvolvido pelos autores, adverte que ao tratarem do fenômeno apenas numa perspectiva textual-discursiva, Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) acabam por focalizar apenas os aspectos textuais desse processo, esquecendo-se os de ordem cognitiva que estão imbricados no fenômeno. Lima (2009) pontua que:

Para nós, esse processo é muito mais amplo que o quadro apresentado na proposta de Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), sendo que o próprio termo "Recategorização lexical" já é, em certa medida, reducionista, ao apontar somente para a dimensão textual do fenômeno. Dessa forma, na concepção dos autores, seria impróprio pensar em ocorrências de recategorizações ancoradas em referentes construídos ou inferidos fora da materialidade textual. Partimos, porém, do pressuposto de que o processo de recategorização não necessariamente se homologa por uma relação explícita entre um item lexical e uma expressão recategorizadora na superfície textual, estando a sua (re)construção, em maior ou menor grau, sempre condicionada pela ativação de elementos inferidos do plano contextual[...] (LIMA, 2009, p. 40)

Em Lima (2003, 2009) e Feltes e Lima (2013), a autora vem propondo um conceito mais amplo do fenômeno. No exemplo (6) a seguir, Lima (2003) retira a prova dos nove, argumentando que a recategorização do referente "sogra como bruxa" não se homologa explicitamente no contexto, mas segundo ela, pode ser (re)construída pelas pistas co(n)textuais, que evocam principalmente, o conhecimento de mundo compartilhado de que bruxas voam sobre vassouras

- (6) Um amigo conta pro outro:
__ Minha sogra caiu do céu!
__ Ela é maneira assim mesmo?
__ Não, a vassoura quebrou quando ela voava sobre minha casa. (LIMA, 2003, p. 111)

O mesmo acontece em (7), onde evidenciamos a recategorização metafórica do referente "professora como vaca". Reiteramos que a percepção da recategorização só é possível graças ao nosso conhecimento compartilhado de que professores passam atividades para casa. Observa-se, nesse exemplo que a comicidade é desencadeada a partir da metáfora "PESSOAS SÃO ANIMAIS IRRACIONAIS", nesse caso específico, temos uma Anáfora direta correferencial, recategorizadora por metáfora em que o referente Joãozinho retoma por um processo de recategorização lexical implícita o referente professora (Pra nos passar dever de casa) e não o referente vaca como se esperava. A quebra de expectativa é que é responsável pela comicidade.

- (7) Na escola a professora falava dos animais, ela pergunta:
__ Para que serve a ovelha, Marcinha?
__ Pra nos dar a lã, fessora.
__ E para que serve a galinha, Marquinhos?
__ Pra nos dar ovos, professora.
E ela pergunta pro Joãozinho:
__ E para que serve a vaca, Joãozinho?
__ Pra nos passar dever de casa.³³

Na ótica de Lima (2003) há dois tipos de recategorizações metafórica:

- i) Recategorização metafórica manifestada lexicalmente;
- ii) Recategorização metafórica não manifestada lexicalmente.

O primeiro diz respeito a retomada de um referente em que o item lexical recategorizador está materializado na superfície textual, não sendo difícil a reconstrução desse referente, vejamos o exemplo (8) a seguir:

- (8) Conversa de bar. Um cara pergunta pro outro:
__ Quem é melhor pra ter como esposa: uma mulher feia mas fiel, ou bonita mas puta?
__ Melhor comer bolo em grupo do que merda sozinho. (LIMA, 2003, p. 120)

Percebemos no exemplo acima que, a expressão "mulher bonita" é recategorizada metaforicamente como "bolo" e "mulher feia" é recategorizada como "merda". Nesse caso, a recategorização manifestada lexicalmente corrobora para a compreensão imediata da piada, poupando do leitor maiores esforços para a produção de sentidos. Esse primeiro tipo não apresenta, "maiores dificuldades em termos de ajustes em relação à classificação de Apothéoz e Reichler-Béguelin (1995)". (LIMA, 2003, p. 34)

O segundo tipo diz respeito aos casos em que a expressão recategorizadora não aparece explicitamente na superfície textual, ficando, segundo Lima (2009), a sua (re)construção na dependência das inferências geradas a partir das pistas co(n)textuais, o exemplo em (6) retrata bem esse tipo de recategorização, ao passo que a recategorização metafórica transborda o nível da materialidade textual. Para uma melhor exemplificação vejamos o exemplo (9) a seguir:

³³ Fonte: <http://www.piadasnet.com/piada890joaozinho.htm> . Acessado em: 12 abril.2015.

- (9) Um antropólogo vai visitar uma aldeia no meio da floresta amazônica.
— Como você chegou até aqui? _ pergunta-lhe uma índia, curiosa.
— Eu vim de helicóptero!
— Helicóptero?! O que é isso?
Ele tenta explicar de uma maneira bem simples:
— É um negócio que levanta sozinho...
— Ah! Eu sei... meu marido tem um helicóptero enorme. (LIMA 2003, p. 115)

No exemplo acima, ocorre a recategorização metafórica de "helicóptero como genitália masculina". Diante do exposto, é possível registrarmos que há ocorrência de recategorizações que se processam unicamente num nível cognitivo, não deixando transparecer nenhuma marca lexical explícita homologada na superfície textual. Conforme vem defendendo Lima (2003, 2009) para uma melhor explicação do processo de recategorização é indispensável um intercâmbio entre a Linguística de Texto e a Linguística Cognitiva, segundo ela, a inserção do nível cognitivo permite um maior poder descritivo e explanatório desse fenômeno. Nos exemplos anteriores o reconhecimento da recategorização de "sogra como bruxa" e "helicóptero como órgão genital masculino" só é possível graças a essa interface.

Frente as considerações feitas até aqui, que apontam para a necessidade de um (re)dimensionamento da concepção de recategorização, compreendemos, que esse fenômeno linguístico se caracteriza, conforme versa Lima (2009):

- i) a recategorização nem sempre pode ser reconstruída diretamente no nível textual-discursivo, não se configurando apenas pela remissão ou retomada de itens lexicais; ii) em se admitindo (i), a recategorização deve, em alguns casos, ser (re)construída pela evocação de elementos radicados num nível cognitivo, mas sempre sinalizados por pistas linguísticas, para evitar-se extrapolações interpretativas; iii) em decorrência de (ii), a recategorização pode ter diferentes graus de explicitude e implicar, necessariamente, processo inferenciais. (LIMA, 2009, p. 56)

Após essa argamassa de conceitos, passemos agora para a análise da ocorrência de recategorizações no gênero meme selecionados na rede social *facebook*, conforme o objetivo proposto para este estudo.

A Recategorização nos textos multimodais: exercício de análise

Como dito antes, a nossa investigação é pautada dentro dos estudos em Linguística de Texto, mais especificamente, trata da recategorização na construção de sentidos do gênero meme. O nosso corpus é constituído por alguns exemplares do gênero retirados da rede social *facebook* e configura-se metodologicamente como uma pesquisa de cunho qualitativo. Antes de adentrarmos especificamente na análise, faz-se necessário discorrer alguns pontos sobre o gênero meme.

Dawkins (1976) é um dos autores que primeiro a falar do termo meme, isso dentro dos estudos na área da genética. A origem do termo está baseada no grego *mimeme*, que se traduz como “algo imitado” e atualmente o termo classifica figuras ou frases utilizadas de forma repetida, que se propagam de forma viral pela rede, são remixadas e misturadas a novos contextos.

O termo meme proliferou-se pela rede, sendo usado para todas as coisas que são compartilhadas repetidamente na internet em vários formatos diferentes e que podem até ganhar um novo significado nesse processo. Exemplos dessa amplitude podem ser encontrados na memepedia, uma enciclopédia brasileira que hospeda memes de várias naturezas e busca rastrear suas origens.

Um meme pode ser uma imagem estática ou em *gifs*, pode ser uma gíria ou bordão, ícones e caracteres aparentemente sem sentido. Pode ser considerado meme também bordões de TV, com funções semelhantes às gírias popularizadas por virais na web e suas conseqüentes *hashtags* nas redes, um exemplo clássico é da #ficaadica.

O meme acompanha os acontecimentos da vida social dos internautas. Antes, esse gênero era constituído apenas por desenhos, hoje, o meme é constituído por imagens prontas que são reconfiguradas dependendo da manifestação que se quer repassar, seja de cunho irônico, satírico etc. Vejamos um exemplo de meme criado por meio de desenhos.

(10)



Fonte: <https://www.facebook.com/Memesidiotas?fref=ts> Acesso em: 12 fev. 2021

O meme acima foi criado como uma forma de fazer uma homenagem aos personagens do Programa Humorístico de TV “Chaves”. O meme circulou na rede após a confirmação da morte do protagonista do programa “Roberto Gómez Bolaños”. Percebemos que os rostos são desenhos que muito se assemelham com a constituição física dos personagens.

É importante destacar que na análise dos dados embora se leve em consideração a importância da imagem para que se possa compreender o fenômeno da recategorização, o verbal não pode ser desconsiderado, visto que ambos (verbal e não-verbal) possuem uma relação indissociável. Vejamos, então, o primeiro exemplo.

(11)



Fonte: <https://www.facebook.com/zueiras.com> Acesso em: 23. Abril. 2021

O meme acima se tornou viral na internet logo após o jogo que excluiu o Brasil da Copa do Mundo de 2014. A transmissão dos jogos realizadas pela rede Globo de televisão conta com a seguinte equipe de comentaristas (Walter Casa Grande, Galvão Bueno e Ronaldo Fenômeno). O leitor desavisado não consegue produzir o real sentido do meme, já que requer uma série de conhecimentos na construção dos sentidos empreendidos pelo criador.

Vejamos o seguinte: Podemos inferir que o meme faz menção ao seriado da Tv Norte Americana, adaptada em Filme para o Brasil, *Os três Patetas*. Essa informação é indispensável, ou seja, sem ela o leitor não consegue completar os sentidos para o texto. Mesmo que não houvesse a frase “Os três patetas”, o leitor atencioso conseguiria chegar nas seguintes recategorizações: Walter Casa Grande como Moe; Galvão Bueno como Larry; e Ronaldo como Curly. O efeito cômico se dá pela semelhança não só fantasiada (característica do meme), mas também, e principalmente, pelas características físicas dos comentaristas. No filme, Curly é o mais gordinho característica similar à Ronaldo.

Outro ponto que nos chama atenção é que no filme, os três irmãos andam sempre juntos, falam juntos, características que num jogo de futebol é bastante corriqueira já que ambos os comentaristas narram e comentam o jogo juntos, em real sintonia. A criatividade promovida pelo criador do texto é surpreendente.

(12)



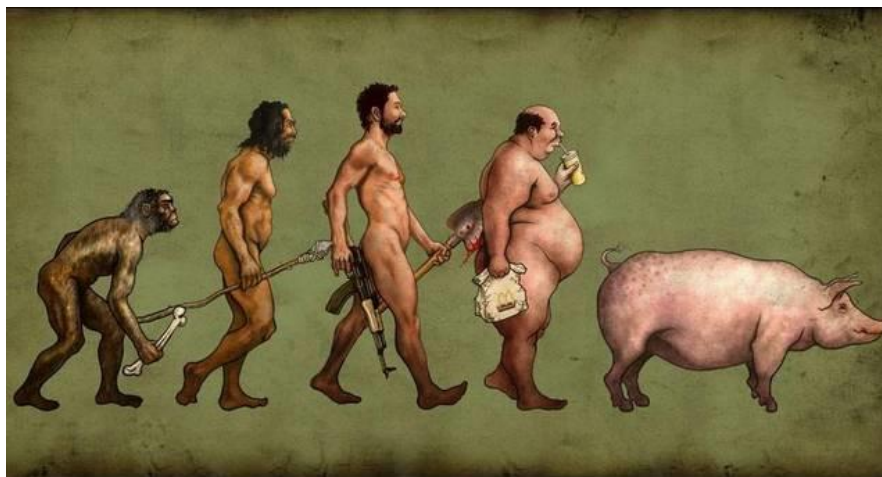
Fonte: <https://www.facebook.com/pages/Raio-Boticarizador/1456683367975614?fref=ts> Acesso em: 22. Abril. 2021

Tema que também se tornou viral na rede de computadores foi a campanha promovida pela rede de perfumes *O Boticário*. A referida campanha se tornou bastante reconhecida por inserir um olhar para os diversos tipos de relações a dois, enfocando na questão do amor gay. Diversos perfis foram criados e inúmero memes foram difundidos. O leitor precisa se utilizar da memória para recuperar os sentidos do texto, vejamos porque:

Primeiro, temos que após a atuação do raio boticarizador, o personagem em destaque, Lévy Fidélix, candidato à presidência da República nas eleições de 2014, vira homossexual. A imagem é crucial para se chegar à essa conclusão. Podemos recuperar por meio da imagem a recategorização do referente Lévy Fidélix como Jack Twist, protagonista do filme americano *O segredo de Brokeback Mountain*. O referido filme retrata o amor gay de dois camponeses que se relacionam às escondidas na montanha Brokeback, por temerem a reação da sociedade.

Um ponto interessante frente às análises é que as recategorizações não são aleatórias, ou seja, estão sempre relacionadas a características típicas dos referentes. Neste caso específico, o referente Lévy Fidélix no período de campanha se mostrou contrário ao relacionamento gay, lançando inclusive severas críticas a tais posições. Assim como no meme anterior, o leitor esperto alcançaria a produção de sentido, mesmo que não houvesse nenhuma pista verbal, já que na imagem abaixo temos o referente Fidélix ao lado do personagem do filme Ennis. As características físicas também auxiliam o leitor a reconhecer o fenômeno da recategorização.

(13)



Fonte: <https://www.facebook.com/zueiras.com> Acesso em: 23. Abril. 2021

A partir da leitura do meme acima podemos inferir a recategorização do referente ser humano como porco, obeso. Diferentemente dos exemplos anteriores, este meme não requer muito esforço por parte do leitor, já que é visível o fenômeno da recategorização. O leitor recupera na memória o famoso quadro que retrata a evolução da espécie humana, desde o Australopithecus, que tinha como característica estatura mediana, sem muitas habilidades, crânio pouco desenvolvido, até o Homo Sapiens, que têm por característica raciocínio mais rápido que os demais e além disso é o que mais se assemelha com a condição atual do ser humano.

O último homem em destaque nos remete ao homem moderno, desprovido de preocupação, onde o real interesse é comer. Diferente dos demais, este último, não precisa mais caçar para obter comida, ela já está pronta, fato que comprova a obesidade mostrada na imagem. A sacola com a logomarca do Mc Donald e o Milk Shake também não são aleatórios, ambos reforçam a reconhecimento da recategorização.

Considerações Finais

O objetivo central deste artigo foi investigar como se manifesta o fenômeno da recategorização em textos multimodais. Utilizamos como corpus para análise o gênero meme. Tal escolha foi motivada por este ser de grande circulação na internet e por apresentar características multimodais bem peculiares a nossa investigação, a de analisar o papel da imagem no reconhecimento da recategorização.

Uma importante constatação merece destaque. Dentre as estratégias textuais desenvolvidas no referido gênero, verificamos que a intertextualidade é indispensável para se alcançar os sentidos dos textos. Acreditamos que a leitura e análise de produções multimodais pelo olhar da Linguística de Texto está longe de ser esgotado. Embora a LT reconheça a homologação de referentes via outros modos semióticos, ainda falta estudos mais aprofundados para dar conta de se explicar esmiuçadamente o fenômeno da recategorização em textos multimodais.

A nosso ver, há muito o que se discutir e ampliar, como por exemplo, a relação intrínseca entre a recategorização e a multimodalidade nos textos multimodais, além, obviamente, de ter-se que ampliar a noção de recategorização.

Referências

- APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. Construction de laréférence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, A.; REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (Eds.). **Du syntagme nominal aux objects-de-discours**: SN complexes, nominalizations, anaphores. Neuchâtel: Institute de Linguistique de l' Université de Neuchâtel, 1995. p. 227- 271.
- BENTES, A. C., RAMOS, P. e ALVES FILHO, F. Enfrentando desafios no campo de estudos do texto. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). **Linguística de texto e Análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010, p. 389-428.
- CARVALHO, F. R. P; SILVA, M. H. A. Linguística textual e o ensino de línguas: algumas considerações. **Revista Querubim**, v. 1, n.º. 22, p. 81-88, 2014. Disponível em: http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/zquerubim_22_v_1.pdf. Acesso em: 15 abr.2015.
- CAVALCANTE, M. M. **Expressões indiciais em contextos de usos**:por uma caracterização dos dêiticos discursivos. Recife, 205p. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, 2000.
- _____. O processo de recategorização sob diferentes parâmetros. In: CAVALCANTE, M. M; BRITO, M. A. (orgs) **Gêneros textuais e referenciação**. (CD-rom.). Fortaleza: UFC/Protexto, 2004. 20 p.
- _____. **Os sentidos do texto**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTE, M. M. e CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do Gelne**, v. 12, n. 2, 2010, p. 56-71.
- CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 2011. 330f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- CIULLA, A. **A referenciação anafórica e dêitica**:com atenção especial para os dêiticos discursivos. Fortaleza, 2002. 90p. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará.
- DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2001.
- FELTES, H. P. M; LIMA, S. M. C. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. In: LIMA, S. M. C; CAVALCANTE, M. M. (orgs.). **Referenciação**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013, p. 30-58.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**:thegrammar of visual design. New York: Routledge, [1996] 2006.
- _____; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. Vol. 3. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIMA, S. M. C. **Recategorização metafórica e humor**: trabalhando a construção de sentidos. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.
- _____. **Entre os domínios da metáfora e metonímia**: um estudo de processos de recategorização. Tese (Doutorado em Linguística) Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. 204f.
- MONDADA, L; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI-RODRIGUES, B.; CIULLA e SILVA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.
- TAVARES, D. P. F. de. **Processos de recategorização**: uma proposta classificatória. 142f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022

PROFISSÃO DOCENTE: POR QUE ENSINO COMO ENSINO?

Kamila Cunha dos Santos³⁴
Carmem Lucia Artioli Rolim³⁵

Resumo

Diante de uma profissão que apresenta constantes mudanças, a docência requer o desenvolvimento do ato de pensar e repensar as práticas. Nesse contexto, desenvolve-se um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa que tem como objetivo compreender o porquê um professor ensina como ensina. As análises indicam que o porquê que subjaz ao processo de ensino envolve subjetividades e, ao mesmo tempo, construções históricas e sociais, revelando também que o professor não é de mero depositário de informações, e a sala de aula é ambiente dinâmico de aprendizagens e de desenvolvimentos mútuos.

Palavras-chave: Docência. Prática Docente. Professor.

Abstract

Faced with a profession that presents constant changes, teaching requires the development of the act of thinking and rethinking practices. In this context, a bibliographic study with a qualitative approach is developed that aims to understand why a teacher teaches as he teaches. The analyzes indicate that the reason that underlies the teaching process involves subjectivities and, at the same time, historical and social constructions, also revealing that the teacher is not a mere depository of information, and the classroom is a dynamic environment for mutual learning and development.

Keywords: Teaching. Teaching Practice. Teacher.

Introdução

Todo professor carrega em si histórias. As construções pessoais e profissionais apresentam as marcas de sua trajetória: estudos, formações, reflexões, críticas, ações pessoais e profissionais. No percurso é possível observar que experiências e práticas se entrelaçam às proposições teóricas.

Utilizando a abordagem qualitativa, que se preocupa com a compreensão social que não pode ser quantificada, trabalhando com aprofundamento das relações, processos e fenômenos incalculáveis (MINAYO, 2001); e a partir de pesquisa bibliográfica, definida como “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122), destacaremos o professor, principalmente, a partir das concepções de Goergen (2014), Libâneo (2008), Freire (1987) e Pimenta (2008).

Freire (1987), afirma que é a percepção do sujeito em se ver como agente ativo de sua história que sua consciência, a partir das reflexões, se faz responsável pela história de vida. Reflexão é palavra presente na obra “Pedagogia do Oprimido”, indicando ao leitor a mudança de atitude a partir do ato de refletir. Segundo o prefácio da obra,

Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais a si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano. Paulo Freire não inventou o homem; apenas pensa e pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo

³⁴ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE), Palmas, Tocantins, Brasil.

³⁵ Doutora em Educação (UNIMEP). Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFT (PPGE), Palmas, Tocantins, Brasil.

em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando – “método de conscientização” (FREIRE, 1987, p. 15).

O sujeito, constituído como ser histórico pertencente a uma determinada cultura, supera suas ações a partir de reflexões, análises e questionamentos, que podem, também, interferir nas ações dos demais sujeitos pertencentes ao mesmo grupo.

Nesta perspectiva, Dias e Souza (2017, p. 185) afirmam que,

além da formação como indivíduo e como sujeito social, a constituição do ser professor demanda o suprimento de especificidades características da função que lhe cabe desenvolver na composição da estrutura social. Sua essência consiste em possibilitar aos estudantes meios para apropriação das objetivações das esferas não cotidianas.

As autoras, apoiadas em Moura (2000), afirmam que, mediado por construções teóricas e práticas, o professor evolui de um nível para outro ao ressignificar-se individual e coletivamente.

Ser professor envolve diferentes contradições, pode ser um fardo a se carregar, também ser um ato de grande estima e respeito. No contexto da profissão, pensar em ensinar e em como se ensina se faz ato constante. A partir das reflexões o docente cria, adapta, transforma metodologias; se faz e refaz na busca por exercer a prática docente.

O trabalho docente se modifica na relação com as ações da sociedade ao longo da história. A partir destas mudanças, novos desafios surgem para a carreira do professor e deste profissional é cobrada a superação pessoal e coletiva dos problemas.

Conforme afirma Giroux (1997), em meio à necessidade de debater as práticas educacionais do professor, se faz necessário apresentar aspectos teóricos para mais alternativas do trabalho docente em meio às mudanças de percepção do papel docente, uma vez que há uma tendência de reduzir a profissão à administrar e implementar o currículo, desconsiderando a ação transformadora a qual envolve os estudantes.

É neste espaço que apresentamos este estudo, que objetiva compreender o porquê um professor ensina como ensina, impulsionado por inquietações provocadas pelo ato de refletir sobre a profissão docente.

Por que o professor ensina como ensina?

Entendemos que o ato de ensinar é carregado de construções históricas e sociais, de buscas e aprendizagens presentes na formação do professor.

Se a docência se direciona para uma relação entre teoria e prática, ser professor envolve o processo de construção social, percurso que se inicia em momento anterior a sua entrada no curso de formação. Trata-se de um caminho que considera as subjetividades e objetividades do processo profissional, a história dos conhecimentos e conteúdos acadêmicos, delinear que não esquece os meandros sociais e pessoais em que se desenvolve. Nas palavras de Rolim e Oliveira (2021, p. 13) “nenhum ensino ou conteúdo é neutro, sendo a inter-relação teoria e prática construída pela e para a sociedade em determinado contexto e momento histórico”.

Nessa direção, questionar os motivos pelos quais o ensino se desenvolve de determinada maneira exige pensar sobre o professor, o sujeito e sua formação, mas também considerar contextos educacionais, econômicos e políticos que envolvem e impulsionam o processo, “sem desprezar as influências sociais que atuam no desenvolvimento humano”, ou seja, é necessário “assumir

concepções advindas da perspectiva social, [...] construção edificada localmente e desenvolvida socialmente” (ROLIM, 2018, p. 14).

Movimento que envolve o aluno e o professor, mas também o percurso histórico e o projeto de sociedade assumido pela coletividade. Ignorar a sociedade e suas imposições é correr o risco de agir como reprodutores de um sistema desigual. Nas palavras de Martins (2015, p. 20) estamos diante de “complexas relações entre educação e sociedade – que cada vez mais têm colocado a escola a serviço da manutenção da ordem globalizante e neoliberal vigente em detrimento da promoção e desenvolvimento de seus membros”.

Pimenta (2008) complementa que a escola, na ótica neoliberal, tende a diminuir a teoria a um mero termo para suprir suas próprias demandas, que tratam o tema de forma descontextualizada, sendo necessário ficar atento ao estudo do processo crítico para o exercício da prática docente.

Nessa direção entendemos que a docência é processo que inter-relaciona teoria e prática, que considera o desenvolvimento do estudante enquanto ser social, para além das paredes da sala de aula. Como vemos em Freire (1987), ao trazer a práxis como a reflexão-ação do sujeito sobre o mundo, de forma a proporcionar a transformação e afirma que sem a práxis, não se supera a contradição opressor-oprimidos.

Libâneo (2008, p. 57) afirma ainda que “há uma realidade dada, independente da minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão”. Neste conceito, o autor considera o agir humano, fatos, acontecimentos, processos e estruturas de uma realidade em movimento; e, também, o pensamento, teoria, reflexão, captação da realidade (relações e nexos constitutivos), construindo uma relação do real.

O docente leva em conta que pode captar as diferentes realidades e, assim, refletir sobre ela, estando ciente que sua reflexão poderá ou não interferir nas realidades dos alunos, da mesma forma que pode ter interferência em sua realidade ao ter a reflexão de um aluno. Ainda mais levando em conta que “uma das funções da escola é o desenvolvimento do pensar e de que se trata de uma capacidade que pode ser desenvolvida, estimulada, aperfeiçoada” (LIBÂNEO, 2008, p. 60). Para o autor, a reflexão docente se propõe a ajudar o professor a pensar no cotidiano, apropriando-se da realidade a partir do ato de pensar.

Ao abordar o pensar, Goergen (2014) destaca a necessidade da formação crítico-reflexiva na educação, chamando o processo de cultivo do pensamento. Para o autor, o pensamento é indefinível, livre e imprevisível; o pensamento não pensa para isto ou aquilo, para este ou aquele; o pensamento pensa em nome da humanidade, da transcendência. Torna-se de grande valia a exaltação ao conhecimento livre e não doutrinário, cuja fonte transcorre a técnica e a reprodução.

O pensar, segundo Goergen (2014, p. 563) é um exercício de potencial formativo. É “[...] condição tanto para uma compreensão mais aprofundada e coesa da própria razão humana, quanto para o desvelamento das tensões e contradições inerentes ao desenvolvimento científico-tecnológico contemporâneo”. O autor afirma que é algo “[...] indefinível, livre e imprevisível; o pensamento não pensa para isso ou aquilo, para esse ou aquele; o pensamento pensa em nome da humanidade, da transcendência” (GOERGEN, 2014, p.582).

Goergen (2014), Rolim e Oliveira (2021) e Freire (1987) revelam a complexidade que envolve o processo de ensino e a relevância de buscar os motivos que impulsionam a prática docente. Com Pimenta (2008), entendemos que questionar o fazer do professor envolve conceito político-epistemológico, e que a formação crítica de direito necessita de políticas públicas para que de fato ocorra; a autora alerta ainda que as ausências desses meios podem potencializar a culpabilização dos profissionais docentes pelo fracasso, eximindo a responsabilidade e a omissão dos ocupantes dos cargos políticos.

Assim, o ensino envolve o contexto escolar e seus profissionais, mas também o trabalho conjunto de articulação entre aqueles que ocupam cargos públicos de gerenciamento, criação de políticas públicas eficazes, formação continuada, desenvolvimento e análise crítica.

Considerações Finais

Este estudo visou compreender o porquê um professor ensina como ensina. As análises teóricas apresentadas apontam que o ato de ensinar envolve diferentes fatores e se constitui como uma construção de responsabilidade social. Por vezes, pode ser pensada por um viés social, a fim de levar a os sujeitos envolvidos no processo educacional à superação de barreiras e a busca por equidade.

O ensino não é um ato isolado, pelo contrário, possui uma construção histórica e social repleta de intencionalidades. Ao ensinar, o professor se vê envolto por experiências, práticas e teorias. Questiona, analisa, reflete para afirmar que o ensino não garante respostas prontas, mas é capaz de atuar em favor de uma postura crítica.

O docente ao questionar os motivos que subjazem às suas ações acaba por compreender que o papel do professor não é de mero depositário de informações, mas que a sala de aula é ambiente de aprendizagens e de desenvolvimentos mútuos.

O rigor e a culpa impostos ao professor para desenvolver sua prática docente, por vezes, desconsideram que a docência é um fazer social envolto por desafios do ambiente e do próprio processo de ensino-aprendizagem, o que torna a ação complexa.

Desenvolver um estudo sobre a prática docente, especificamente sobre a constituição do processo de ensino, leva a ponderar que escrever sobre o assunto se torna uma ação mais fácil do que o ato de ensinar, porém o questionamento e a análise são elementos necessários tanto para o entendimento sobre a situação que o professor vivencia como para explicitar possibilidades de mudanças e aprimoramentos.

Assim, entendemos que questionar o porquê se ensina como se ensina possibilita explicitar caminhos, escolhas e imposições, conscientes ou não, desejados ou não pelo professor. Respostas sobre práticas e processos de formação, negativos ou positivos que poderão estimular o docente a não se limitar, a não se culpar, mas consciente de sua responsabilidade gerar movimentos para a emancipação educacional.

Referências

- DIAS, M. da S.; SOUZA, N. M. M. de. A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência. *in* MOURA, M. O. de (org). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. – São Paulo: Edições Loyola, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. – 17. ed. – Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
- GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.
- GOERGEN, Pedro. **Tecnociência, pensamento e formação da educação superior**. v. 19, n. 3. p. 561-584. Sorocaba – SP: nov. 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.
- MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, M. O. de. **O educador matemático na coletividade da formação**: uma experiência com a escola pública. Tese de livre Docência. São Paulo: USP, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *in* **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

ROLIM, C. L. A. A escola no hospital: o direito de ser aluno entre alunos. **Revista Espacios**, Caracas, v. 39, n. 30, p. 12-18, 2018. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n30/a18v39n30p12.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

ROLIM, C. L. A.; OLIVEIRA, I. A. Ensino superior em trilhas freireanas: textos e contextos da formação docente. *Humanidades & Inovação*, Palmas, TO, v.8, n. 40, p. 09-22, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5034>. Acesso em: 31 jan. 2022.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. – 23. ed. 8. reimpr. – São Paulo: Cortez, 2007.

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022

EVASÃO ESCOLAR NA PANDEMIA

Karen Santos D'Oliveira³⁶

Bruna Nunes Mont'mor³⁷

Eliane Alves de Souza³⁸

Luciene Suzarte Santos³⁹

Maria José Silva Almeida Trindade⁴⁰

Resumo

Este estudo busca analisar a evasão dos alunos nas escolas devido à pandemia por que passa o planeta. Foram perquiridos outros artigos de profissionais da educação, da pedagogia, psicopedagogia e psicologia que envolveram a temática bem como suas particularidades do assunto. Foi visto também como organizações privadas e governamentais nacionais que reuniram profissionais da educação para elaborarem uma solução à questão – que, para isso, é necessário conhecer o cerne que construiu a barreira entre a escola e os alunos – estão se saindo com o fim de efetivarem o objetivo que é o da criança e adolescentes frequentarem a escola até o final do Ensino Básico.

Palavras-chave: Evasão dos alunos; Profissionais da educação; Barreira escolar.

Abstract

This study seeks to analyze the dropout of students in schools due to the pandemic that the planet is going through. Other articles by professionals in education, pedagogy, psychopedagogy and psychology that involved the theme as well as its particularities of the subject were searched. It was also seen how national private and governmental organizations that brought together education professionals to develop a solution to the issue - which, for that, it is necessary to know the core that built the barrier between the school and the students - are coming out with the aim of making effective the goal is for children and adolescents to attend school until the end of Basic Education.

Keywords: Student dropout; Education professionals; school barrier.

Introdução

Desde 2020, o Brasil vem sofrendo com a pandemia da Covid-19. O vírus se espalhou pela país de forma alarmante como o fora em outros países, mesmo os mais bem desenvolvidos. Os efeitos devastadores envolvem principalmente a perda da vida humana, promovendo o que já se vivencia uma ressignificação da humanidade. Dessa forma, o governo decretou, se espelhando em outros países que já vivenciavam a doença, fechar as portas de todos os tipos de estabelecimento inserindo nesses termos as escolas (AGUILERA et al, 2020⁴¹).

³⁶ Doutoranda e Mestra em Ciências da Educação pela *Universidad Columbia Del Paraguay – Asunción - Py*; Especialista em Psicopedagogia e em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão; Graduada em Pedagogia.

³⁷ Doutoranda em Ciências da Educação pela *Universidad Columbia Del Paraguay – Asunción - Py*; Mestra em Síntese Orgânica e Produtos Naturais Pela Universidade Federal de Viçosa.

³⁸ Mestre e doutoranda em Ciências da Educação pela *Universidad Columbia Del Paraguay - Asunción-Py*, Especialista em Administração Estratégica pela UNESA – Brasil, Bacharel em Ciências Contábeis pela Federação das Faculdades Celso Lisboa – Brasil, funcionária pública federal-UFRJ.

³⁹ Mestre em Ciências da Educação e Doutoranda pela *Universidad Columbia Del Paraguay*. Atualmente desenvolve a função de Coordenadora Pedagógica no Município de Caieiras – SP.

⁴⁰ Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Columbia Del Paraguay. Doutoranda em Ciências da Educação pela *Universidad Columbia Del Paraguay*. Coordenadora Pedagógica no Município de Caieiras SP.

⁴¹ AGUILERA, Ana Beatriz Manfio Téles; MELEGARI, Gian Carlos, *et al*. Pandemia da Covid-19: reflexões sobre a sociedade e o planeta. Organizador: Eduardo Cambi. Documento eletrônico. Curitiba: Escola Superior do MPPR, 2020. Livro Digital disponível em <http://www.issn.978-65-87486-01-7>. Acesso em fev/2022.

O povo foi convocado a se manter em casa, de quarentena, fazendo disso um lema. No entanto, isso envidou que a sociedade começasse a evidenciar a fragilidade do sistema, que coloca em xeque os direitos humanos que abarca o direito à escola (AGUILERA et al, 2020⁴²).

Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral analisar a evasão escolar em tempos de pandemia. Os objetivos específicos abordarão:

- Buscar delimitar os principais fatores da evasão escolar antes e depois da pandemia;
- Refletir sobre a sociedade e o abandono escolar pelos alunos antes da pandemia;
- Verificar como os profissionais que trabalham de forma a desenvolver a criança e o adolescente psíquica e sociologicamente estão se saindo nas soluções da problemática;
- Analisar como evitar que os jovens não concluem o Ensino Básico;
- Analisar aos bons e maus exemplos da prática escolar que realizados na pandemia.

A problemática se dá verificando que, desde antes da pandemia, já havia o abandono escolar, principalmente das séries do segundo segmento do Ensino Fundamental ao término do ensino médio.

Será ainda possível estabelecer metas para esta geração que estuda em meio à pandemia de se formarem com excelência de aprendizado? Esta é a hipótese que resume esta pesquisa.

A pesquisa se justifica porque o país se desenvolve conforme se desenvolve socioeconomicamente seus cidadãos, e esses começam a individualizar-se nesse desenvolvimento desde a tenra idade escolar (SILVA e FERREIRA, 2014)⁴³

A metodologia da pesquisa apresenta revisão bibliográfica de caráter descritivo. Dados publicados por escolas e profissionais da educação e correlatos irão conduzir a pesquisa, o que leva a métodos explicativos porque serão relacionados os dados para que a conclusão seja a mais próxima possível da realidade, considerando que cada família, que retém em casa ou fora dela o aluno que não está na escola, é uma célula com diferentes características. Os resultados têm caráter qualitativo, porque buscas e análises, conceitos e ideias são expostos com vistas a soluções da problemática.

Desenvolvimento

Evasão escolar

A escola é instituição essencial para o desenvolvimento da criança e do adolescente para que eles desenvolvam as habilidades físicas e cognitivas e consigam permanecer no estudo além de promover o vínculo social que lhe irá permitir o desenvolvimento socioeconômico para si e sua futura família (SILVA e FERREIRA, 2014³; MOREIRA E CANDAU, 2003⁴⁴).

⁴² AGUILERA, Ana Beatriz Manfio Téles; MELEGARI, Gian Carlos, *et al.* **Pandemia da Covid-19: reflexões sobre a sociedade e o planeta**. Organizador: Eduardo Cambi. Documento eletrônico. Curitiba: Escola Superior do MPPR, 2020. Livro Digital disponível em <http://www.issn.org.br/978-65-87486-01-7>. Acesso em fev/2022.

⁴³ SILVA, Luis Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência**. v.5. n.2. 2014. Disponível em <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/415/372>. Acesso fev/2022.

⁴⁴ MOREIRA, Antônio F. B; CANDAU, V. M^a. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, 2003.

No entanto, muitos alunos não frequentam as escolas, e o número dessa quantidade de alunos está aumentando rapidamente neste tempo de pandemia da covid-19. O abandono escolar acontece principalmente no segundo seguimento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e muitos são os motivos que provocam essa evasão mesmo antes da virose mortal assolar o planeta.

Aqui no Brasil, a evasão é verificada todos os anos com significativo aumento, e os motivos vão desde as condições financeiras precárias da família que obriga crianças e adolescentes irem em busca de trabalho a motivos pessoais como gravidez, *Bullying*, defasagem na sequência das séries etc.; reconhecidamente excluídos, estudantes LGBTQIAP+, negros, índios e deficientes fazem crescer o número da evasão escolar porque são alvos da discriminação e do preconceito, e, conseqüentemente, ao desrespeito (FILHO E ARAÚJO, 2017)⁴⁵.

Conforme o Observatório de educação: Ensino Médio e Gestão (2020) em acordo com a PNAD (2019), ao menos 7% dos adolescentes com idade entre 15 a 17 anos não estão na escola. “Em novembro de 2020, mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, faixa etária em que a educação estava praticamente universalizada antes da pandemia” (BRASIL - UNICEF, 2021, p. 5)⁴⁶.

Os meninos fora da escola são maioria em detrimento das meninas, isso acontece também na defasagem idade-série. Porém, no Ensino Médio, há uma inversão da situação: o percentual de meninas fora da escola é maior que a dos meninos. Esses números de evasão crescem para jovens e crianças pretas, pardas os e indígenas, que são mais atingidas pela exclusão, em cerca de 70%. Esses indivíduos também são os mesmos que vivem com família de baixa renda, e quase 100% desses 70% vivem em famílias com “renda domiciliar *per capita* de até ½ salário mínimo”, a exclusão escolar está muito interligada à renda familiar dentro dos limites da pobreza e abaixo deles (BRASIL - UNICEF, 2021, p. 29).

Também conforme Filho e Araújo (2017)⁵, localidades onde o tráfico de drogas alimenta a economia local, o número de abandono também sobe nessa estatística já que o tráfico e uso de drogas são alimentadores da violência que, além de causar mal à saúde do usuário que perde a condição de concentração para qualquer aprendizado, promove o medo de exposição nas ruas, medo de balas perdidas, agressões por motivo torpe, gerando mesmo a síndrome do pânico em crianças e adolescentes que é uma doença comportamental. (FILHO E ARAÚJO, 2017)⁵.

Filho e Araújo (2017)⁵ também analisaram que a evasão escolar tende a ter como maior responsável a própria escola em detrimento a todos esses fatores sociais. Para eles, a escola é responsável pelo aprendizado e não aprendizado de cada aluno que nela se matricule. “A evasão e a repetência estão longe de ser problemas relacionados às características individuais dos alunos e de suas famílias” (FILHO e ARAÚJO, 2017, p. 41).

Análises feitas absorvidas pelos autores mostraram que a escola tem responsabilidade de manter o nível de aprendizado para qualquer aluno, e qualquer mesmo. Até mesmo o índice de repetência está envolvido com a escola mais que com os alunos que viram estatísticas de baixo rendimento escolar. Os autores também abordaram estatísticas de número de alunos que compõem uma mesma sala de aula que é de 50 a 60 indivíduos, o que dificulta a atenção que o educador pode oferecer em período de aula para cada um, dissipando as dificuldades pontuais e gerais que podem

⁴⁵ FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis conseqüências. **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/24527/15729>. Acesso fev/2022.

⁴⁶ BRASIL – UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. Org. Unicef. 2021. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. 2021. Acesso fev/2022.

somar num grande número de repetentes que tendem a não voltar às aulas no ano seguinte. Isso porque a repetência gera um sentimento de incompetência no aluno, o que pode engendrar vários outros conflitos que eles se dispõem a não encarar tomando a decisão de não mais voltar às aulas (FILHO e ARAÚJO, 2017)⁵.

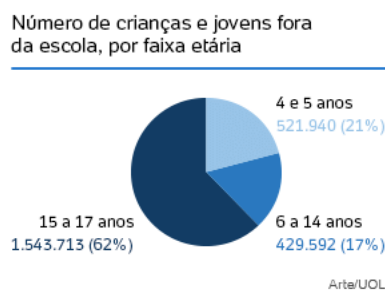
Em análise de Filho e Araújo (2017), Aranha (2009) também declara que há muitos professores despreparados porque desatualizados. Muitos dos docentes têm carga horária grande para compensar a defasagem de reajuste salarial o que reflete na condição de melhor promover o ensino-aprendizagem. Os alunos que chegam à primeira série do Ensino Médio acabam por desistir contribuindo para que a série seja a que mais comporta desistência pelos alunos (FILHO e ARAÚJO, 2017)⁵.

Pode-se ainda esclarecer a diferença entre evasão e abandono escolar, este último é caracterizado pelo fato de o aluno parar de frequentar a escola durante o ano letivo, no entanto, tentar voltar no ano seguinte; diferente da evasão escolar em que o aluno não mais volta a efetuar a matrícula da próxima série. Isso acontece em número maior quando o aluno é reprovado, o que, na maioria das vezes, acontece quando a assiduidade é baixa para estabelecer aprendizado bastante para aprovação, ou insuficiente para estabelecer possibilidade de aprovação. (FILHO E ARAÚJO, 2017)

Evasão nas áreas rurais

Áreas rurais apresentam desigualdades sociais que refletem no abandono e evasão escolar, sendo essas representantes dos mais de 10% das crianças de 4 e 5 anos e de adolescentes de 15 a 17 anos que estão fora das unidades escolares no ano de 2019. Nesse ano, o Censo escolar computou 7.450.693 matrículas de adolescentes de 15 a 17 anos na Educação Básica; no ano seguinte, somente 1.580.290 ainda estavam matriculados. Um dos fatores importantes é a defasagem idade-série que promove falta de ânimo aos alunos para continuarem os estudos, pois se sentem perdidos como se não mais houvesse chance para eles (BRASIL – UNICEF, 2021).

Gráfico 1: Número de crianças e jovens fora da escola por faixa etária



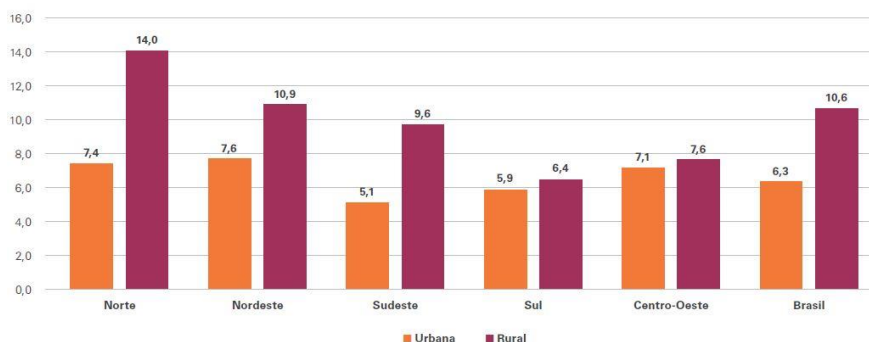
Fonte: UOL Educação. Mais de 60% dos jovens fora da escola no Brasil têm de 15 a 17 anos, 5/4/2017. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/listas/mais-de-60-dos-jovens-fora-da-escola-no-brasil-tem-de-15-a-17-anos.htm>. Acesso fev/2022.

Somente nas áreas rurais, em 2019, estes números é de 92.444 entre as crianças de 4 e 5 anos; de 18.299 entre as crianças de 6 a 14 anos; de 165.019 de 15 a 17 anos. (IBGE, 2019)⁴⁷.

Numa melhor comparação feita pelo IBGE – 2019, crianças entre 4 a 17 anos das áreas rurais são as que menos frequentam escolas se comparado com as que vivem em áreas urbanas, considerando sempre que as crianças das áreas urbanas são mais prejudicadas, essa diferença é minimizada no Sul e Centro-oeste, conforme gráfico abaixo.

⁴⁷ IBGE, A. PNAD Contínua 2018: Educação Avança no País, mas Desigualdades Raciais e por Região Persistem. 2019.

Gráfico 2: Escolaridade em áreas urbanas e rurais



Fonte: IBGE. Pnad 2019. Nota: Não foram considerados nos cálculos 549.466 jovens de 15 a 17 anos que declararam ter completado o Ensino Médio. Desses 148.026 estão frequentando a escola e 401.440 não estão frequentando a escola.

Fonte: Fundação Roberto Marinho – Futura. Disponível em <https://www.futura.org.br/rendimento-escolar-e-exclusao-antes-e-durante-a-pandemia/>. Acesso fev/2022.

Evasão em tempos de Pandemia

Redes públicas e particulares de ensino buscaram manter a relação de ensino-aprendizagem com os alunos de forma remota desde que, por causa da pandemia da covid-19, os alunos foram obrigados a não mais irem às escolas e a se isolarem em casa. Está sendo para alunos, professores e família um grande desafio manter os alunos conectados às aulas. O que parecia que iria durar de seis a doze meses, hoje, passados mais de vinte e quatro meses, ainda não se tem ideia de quando o mundo vai poder voltar às atividades de outrora (AMÂNCIO *et al.*, 2021⁴⁸).

Se antes havia o problema da evasão escolar pelos muitos motivos citados nesta pesquisa além de outros que ainda não foi possível catalogar ou observar já que muito ficam fora da atenção, pois são casos em que não há um só motivo e sim a soma de vários fatores, agora esse problema aumentou significativamente devido à pandemia (AMÂNCIO *et al.*, 2021; FILHO e ARAÚJO, 2017).

Um dos alimentadores de frequência estudantil é a ‘chamada nominal’ em sala de aula, e esse foi o primeiro item descartado nas aulas remotas, isso logo aconteceu pela interrupção das aulas já que se supusera um período curto de tempo sem atividade escolar, no entanto a realidade mostrou que ainda não acabou o que começou no Brasil em 2020 e que a situação ficou muito séria visto que muitos alunos não retornaram às aulas remotas implantadas e, atualmente, com as aulas voltando à normalidade de forma presencial, mas ainda relativa, o problema persiste e aumenta a cada dia; “o desafio de mantê-los engajados nos estudos é grande” (AMÂNCIO *et al.*, 2021, p. 85).

As organizações governamentais insistem em capacitar gestores educacionais que estão atuando nas escolas com a finalidade de desenvolverem ações de combate à evasão escolar. Amâncio *et al.* (2021) verificou que as Instituições de Ensino Superior (IES) estão direcionando os docentes a se juntarem num esforço para elaborar essas ações que visam estimular os alunos ao interesse pelos estudos. Essas ações têm de estar em convergência com o fato de o contágio ainda estar muito alto, com o fato de as vacinas não estarem disponível a todos, com fato de os alunos não estarem mais em conectividade (alguns só contavam com a aparelhagem das escolas que já podem ter se perdido), e etc. (POSSA *et al.*, 2020)⁴⁹; (AMÂNCIO *et al.*, 2021)⁸.

⁴⁸ AMÂNCIO, Marcos Ricardo da Silva Costa et al. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA EVITAR A EVASÃO ESCOLAR PÓS PANDEMIA. *Anais do Seminário de Atualização de Práticas Docentes*, v. 3, n. 2, p. 84-88, 2021.

⁴⁹ POSSA, Anderson Aorivan, ET AL. Iniciativas Comportamentais Para Redução Da Evasão Escolar Dos Jovens De 15 A 29 Anos Em Tempos De Pandemia. *Boletim Economia Empírica*. Disponível em <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/bee/article/view/4784>. 2020. Acesso fev/2022.

Ainda conforme Amâncio *et al.* (2021)⁸, o plano deve ser desenhado com vista a solucionar todas as dificuldades de retorno às aulas presenciais depois da pandemia, para isso, não se pode esquecer a evasão, ao contrário ela deve ser um ponto fundamental para manter o desenvolvimento estudantil que garante o desenvolvimento dos cidadãos e conseqüentemente o desenvolvimento socioeconômico do país. O desenho do plano deve abordar desde a reposição das aulas até a avaliação dos alunos.

O planejamento deve conter recurso para reduzir ou finalizar com a discrepância idade-série, e, principalmente, como repor aulas perdidas bem como os alunos devem ser avaliados pelos resultados dessa reposição. Não se pode esquecer que os alunos não serão os mesmos, principalmente os adolescentes e jovens: muitos perderam familiares importantes pela covid-19, alguns estão órfãos e isso faz com que eles vejam a vida e a finalidade de viver por um novo ângulo; enquanto uns estarão assediados por voltar a estudar e ampliar conhecimentos e garantir novos rumos, outros voltarão depressivos e desinteressados (POSSA *et al.*, 2020)⁹.

Possa *et al.* (2021)⁹ listou algumas atitudes que os gestores professores das escolas devem considerar e desconsiderar, e uma delas é evitar cronogramas de retomadas das aulas presenciais complexos e pouco claros; evitar de deixar por conta somente do aluno fazer o cronograma do tempo de estudo; manter lembretes de todas as etapas das aulas, o que mostra ao aluno que ele não está sozinho nessas dificuldades que todos vão enfrentar para a retomada das aulas; incentivar os alunos que o término dos estudos favorecerá a um emprego melhor com salários maiores já que, no momento, todos têm foco no presente sem ao menos ter a garantia de vida após o vírus mortal; fazer contato visual ainda que nas aulas remotas, o entrosamento entre professores e alunos pode fazer a diferença neste momento; planejar fórum virtuais para que os alunos se entrossem e incentivem uns aos outros à pesquisa; as matérias das aulas devem intertextualizar com o presente para que eles se reconheçam no contexto; criar aplicativos para que os alunos e professores possam realizar os debates e noticiários informativos sobre o andamento do curso e de todos esses itens (POSSA *et al.*, 2020)⁹.

No entanto buscar novos recursos será sempre uma necessidade que aparecerá mediante as dificuldades que os profissionais da educação ainda não têm ideia de quais serão. Profissionais de pedagogia e psicopedagogia consideram que o aluno atrás da telinha do computador pode se tornar mais ansioso e apresentar dificuldades para dormir o que dificulta o melhor aprendizado das aulas, e, apesar de as famílias buscarem ajuda desses profissionais para ajudarem seus filhos, o resultado é pouco promissor, visto que situações novas demandam pesquisas para uma assertiva e diagnóstica (LIMA e SOUSA, 2021)⁵⁰.

Conclusão

O assunto da pesquisa foi separado visando entender melhor a situação-problema por que passa a humanidade e principalmente a problemática que envolve a educação e a evasão escolar.

O problema da evasão escolar ainda tem muito que se planejar. Os estudos analisados mostraram uma dificuldade muito grande porque o abandono e a evasão já vêm de longas datas se agravando com a pandemia. Políticas Públicas devem se mobilizar para ajudar todos o processo educacional para que não se vejam sozinhos e sem saída alunos, professores e gestores escolares.

Desenhos de planejamento devem ser valorizados para que as etapas sejam metas ao objetivo a que todos precisam chegar, sem planejamento, os rumos serão desconcertantes em vez de somador.

⁵⁰ LIMA, Luciene César de; SOUSA, Léa Barbosa de. Pandemia do Covid-19 e o Processo de Aprendizagem: Um Olhar Psicopedagógico. **Id On Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**. . V.15, N. 54 p. 813-835, Fevereiro/2021 - ISSN 1981-1179 Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. ACESSO FEV/2022.

Para os alunos acima de 15 anos, pode parecer mais fácil a solução porque eles têm mais condições de entenderem aulas remotas e promoverem pesquisas ainda que sem a ajuda de colegas e professores, mas ainda assim é difícil, principalmente porque muitos estão voltando tristes, depressivos, pois quase todos sofrerem perdas que não gostarão de revelar e nem todos têm os recursos digitais.

A questão já passava por estudos com o intuito de reduzir as dificuldades encontradas pelos alunos e professores, agora se tornou mais difícil visto que nem o mundo será o mesmo depois da pandemia. Provavelmente todos os estudos que elencavam nos rumos para a educação serão obsoletos depois da pandemia. É necessário vislumbrar novos horizontes para que se estabeleçam novos objetivos com novas metas.

Quais caminhos ainda não se sabe, porém eles devem acontecer, devem ser traçados e planejados; adicionar novos e desconhecidos ingredientes para essa nova receita, mas quais não se sabe.

Dessa forma, esta pesquisa não pretendeu resolver a situação. Apenas analisar o que os estudiosos e relatores estão pesquisando e diagnosticando com o intuito de iluminar os novos rumos para a classe estudantil.

Referências bibliográficas

AGUILERA, Ana Beatriz Manfio Téles; MELEGARI, Gian Carlos, *et al.* **Pandemia da Covid-19: reflexões sobre a sociedade e o planeta**. Organizador: Eduardo Cambi. Documento eletrônico. Curitiba: Escola Superior do MPPR, 2020. Livro Digital disponível em <http://www.issn.org/978-65-87486-01-7>. Acesso em fev/2022.

BRASIL – UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**. Org. Unicef. 2021. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. 2021. Acesso fev/2022.

FILHO, Raimundo Barbosa Silva; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017. Disponível em <https://revistasletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/24527/15729>. Acesso fev/2022.

LIMA, Luciene César de; SOUSA, Léa Barbosa de. Pandemia do Covid-19 e o Processo de Aprendizagem: Um Olhar Psicopedagógico. **Id On Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**. . V.15, N. 54 p. 813-835, Fevereiro/2021 - ISSN 1981-1179 Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. ACESSO FEV/2022.

MOREIRA, Antônio F. B; CANDAU, V. M^a. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, 2003.

NASCIMENTO, Karina Santos do; SILVA, Ivanilso Santos da. **Evasão escolar: possibilidades de intervenção do Conselho Escolar no contexto da pandemia**. Ci & Tróp. Recife, v. 44, n. 2, p.277-299, 2020. Disponível em <https://fundaj.emnuvens.com.br/CIC/article/view/1942>. Acesso em fev/2022.

POSSA, Anderson Aorivan, ET AL. Iniciativas Comportamentais Para Redução Da Evasão Escolar Dos Jovens De 15 A 29 Anos Em Tempos De Pandemia. **Boletim Economia Empírica**. Disponível em <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/bee/article/view/4784>. 2020. Acesso fev/2022.

SILVA, Luis Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **Periódico Científico Projeção e Docência**. v.5. n.2. 2014. Disponível em <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/415/372>. Acesso fev/2022.

SOUZA, Celestina Maria Pereira de. Reflexos da Pandemia na evasão/abandono escolar: a democratização do acesso e permanência. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Disponível em <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10844>. 2020. Acesso fev/2022.

Enviado em 30/04/2022

Avaliado em 15/06/2022