# PROCESSOS EDUCACIONAIS

## DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

CLAUDIA TALOCHINSKI CORDEIRO
[ ORG. ]

SYNTAGMA

**Capa, foto** > Markus Spiske (Unsplash)
**Projeto Gráfico** > Hertz Wendell de Camargo
**Coordenação Editorial** > Celso Moreira Mattos
**Revisão** > Luana Zacharias Karam
**Produção Eletrônica** > Syntagma Editores

**Avaliação** > Textos avaliados às cegas e aos pares

**Conselho Científico Editorial:**
Dr. Antonio Lemes Guerra Junior (UNOPAR)
Dr. Aryovaldo de Castro Azevedo Junior (UFPR)
Dra. Beatriz Helena Dal Molin (UNIOESTE)
Dr. José Ângelo Ferreira (UTFPR-Londrina)
Dr. José de Arimatheia Custódio (UEL)
Dra. Pollyana Mustaro (Mackenzie)
Dra. Vanina Belén Canavire (UNJU-Argentina)
Dra. Elza Kioko Nakayama Murata (UFG)
Dr. Ricardo Desidério da Silva (UNESPAR-Apucarana)
Dra. Ana Claudia Bortolozzi (UNESP-Bauru)
Dra. Denise Machado Cardoso (UFPA)
Dr. Marcio Macedo (UFPA)

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

PR111 Processos educacionais: desafios contemporâneos. / Organizado por Claudia Talochinski Cordeiro. – Londrina : Syntagma Editores, 2020.
248 p.

ISBN: 978-85-62592-66-9

1. Processos educacionais. 2. Educação. 3. Formação de Professores. 4. Escola. I. Título. II. Cordeiro, Claudia Talochinski.

CDD: 370
CDU - 37

SYNTAGMA

Copyright © 2020, Syntagma Editores Ltda., Londrina (PR), 15 de maio de 2020.
www.syntagmaeditores.com.br

# SUMÁRIO

PREFÁCIO 8
AUTORES 239

1 12
EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA:
INTERDISCIPLINARIDADE E INCLUSÃO EM DOIS RELATOS
Claudia Talochinski Cordeiro
Karla Andrea de Paula Leite Pereira

2 34
A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA SIGNIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Marciane Gutierrez Barbosa Czelusniaki
Vivian de Cassia de Camargo Bastos

3 40
DIFERENTES CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS A PARTIR DE UM MESMO PROJETO DE LETRAMENTO SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA
Jahyr de Almeida Pinto Júnior

4 67
DIREITO NA ESCOLA:
NOVAS CONSTITUIÇÕES FAMILIARES
Mariana Cordeiro Suplicy
Rafaela Cordeiro Suplicy

5 87
CRIANÇAS CIGANAS NA ESCOLA: UM ESTUDO NO CAMPO DA DIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO NORTE
Flávio José de Oliveira Silva

6 104
EDUCAÇÃO POSTURAL: UMA PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO DA POSTURA SENTADA PARA ESCOLARES
Gilberto Antonio Bianchini de Quadros

7
119
AS INTERFACES COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CONTEMPORÂNEOS
Tiago Silvio Dedoné

8
142
*BADMINTON* NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPLICAÇÕES DESSA PRÁTICA ENQUANTO POTENCIAL DE INCLUSÃO SOCIAL
Andreza Viana de Oliveira
Ivanete da Rosa Silva de Oliveira

9
173
JUSTIÇA RESTAURATIVA NO ÂMBITO ESCOLAR
Rafaela Cordeiro Suplicy

10
195
CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO NO COTIDIANO DAS ESCOLAS RURAIS DO BIOMA AMAZÔNICO: ENFOCANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM PROFESSORES DE MARAÃ, AMAZONAS
Cláudia dos Santos Barbosa
Claudioney da Silva Guimarães
Luciano Régis Cardoso
Maria Cecilia Rosinski Lima Gomes
Rosangela Cristina Rosinski Lima

11
214
PESQUISAS DE ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVIZADAS EM PORTAIS DE NOTÍCIAS: O CASO INAF 2018
Uiara Chagas Silva

12
231
PROJETO “UTIL”: UNIVERSIDADE DA TERCEIRA IDADE DA LAPA
Valéria Borges da Silveira

# PREFÁCIO

# OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

*Monica Ribeiro da Silva* [1]

A educação encerra imensos desafios. No mês de dezembro de 2019, os noticiários de todo o país se dedicaram a comentar o desempenho de estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Como em um coro uníssono, o que se leu e ouviu foram vozes debruçadas sobre os escores – os baixos escores – em que se encontra a educação brasileira comparativamente a outros países. Superficiais, em sua maioria, as reportagens pouco se aprofundaram nas razões que levam a tal desempenho.

As históricas desigualdades de acesso, permanência e conclusão na Educação Básica, os processos internos e externos ao sistema escolar que conduzem ao abandono e exclusão educacional, as condições em que ocorrem a formação e o trabalho docente, as desiguais condições materiais e de infraestrutura escolar, os baixos salários dos profissionais da educação, a perseguição ideológica a docentes recentemente instalada e amplamente divulgada foram ignoradas ou muito pouco tratadas pelos ditos noticiários. São, no entanto, cenários de um sistema escolar no qual a qualidade do ensino e igualdade de acesso passa ao largo das preocupações e prioridades governamentais.

Vale a pena lembrar que muito tardiamente a educação escolar passa a compor o quadro dos direitos sociais fundamentais assegura-

[1] Pós-doutora pela Faculdade de Educação da UNICAMP (2017). Doutorado em Educação: História, Política e Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Professora da Universidade Federal do Paraná 1994.

dos constitucionalmente no Brasil. Somente em 2009 se alarga esse direito para além dos nove anos do Ensino Fundamental. Em 2016, ano estipulado para a inclusão de todas as pessoas dessa faixa etária na escola, nos deparamos com quase um milhão de crianças entre quatro e cinco anos, e, aproximadamente 1.500.000 adolescentes entre 15 e 17 anos sem qualquer vínculo escolar.

Quando a Emenda Constitucional 59/2009 estabeleceu a obrigatoriedade para a faixa etária de quatro a dezessete anos os desafios se ampliaram, e, para além da garantia do acesso, também as condições de permanência e conclusão precisam ocupar o centro das preocupações por parte de todas as pessoas envolvidas com o processo de escolarização.

As medidas que têm ocupado as ações de governo em período recente pouco parecem contribuir para a reversão do cenário de exclusão educacional. A ênfase nas avaliações em larga escala (Prova Brasil, ENEM, por exemplo), sem que seus resultados se constituam em efetivação de políticas de ampliação do acesso e da permanência, tem sido a tônica das últimas décadas.

Das iniciativas que, supostamente, derivam dos resultados das referidas avaliações, a que adquiriu maior visibilidade foi a produção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A esse respeito vale lembrar as preocupações em torno da padronização curricular que ignora as desiguais condições de oferta presentes no contexto educacional brasileiro, além de outras indagações, tais como a que se refere à natureza excessivamente prescritiva do documento oficial, que expressa uma dimensão de controle sobre os fazeres das escolas e comprometem a autonomia na elaboração de seus projetos político-pedagógicos.

Pelas razões acima sinalizadas, é que a coletânea *Processos Educacionais: desafios contemporâneos* se traduz em contribuições relevantes. Os artigos compõem um conjunto de análises e reflexões que permitem adentrar o território dos espaços escolares prismado nas relações entre escola e contexto social e familiar, nos processos internos às escolas em seus múltiplos recursos pedagógicos e formativos, nos requisitos de justiça e inclusão educacional. Em tempos

de necessidade de (re)afirmação do direito à educação, de defesa da gestão democrática da escola, da qualidade de ensino, da permanência e conclusão escolar, toda análise sobre a escola e seus processos é muito bem-vinda.

1

# 1

# EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA: INTERDISCIPLINARIDADE E INCLUSÃO EM DOIS RELATOS

*Claudia Talochinski Cordeiro*[1]
*Karla Andrea de Paula Leite Pereira*[2]

Este artigo abordará o tema da interdisciplinaridade a partir de duas experiências vivenciadas pelas autoras em escolas da rede pública do estado do Paraná, assim como apresentará o discurso da inclusão em uma situação real. Esses assuntos são bastante discutidos, mas, na maioria das vezes, pouco colocados em prática.

O primeiro caso a ser relatado será sobre a inclusão do povo cigano no ambiente escolar a partir de um projeto interdisciplinar no ano de 2014. Esse projeto foi desenvolvido no Colégio Estadual Professora Irma Antonia Bortoletto Bianchini, que funciona den-

1 Mestranda em Estudos da Linguagem no PPGEL/UTFPR. Professora estatutária na área de Língua Portuguesa. E-mail: direclaudi@hotmail.com.
2 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UTFPR). Graduada em Licenciatura em Letras Português/Inglês pela UTFPR. Graduada em Tecnologia em Marketing pela Faculdade Opet. E-mail: karla.andreapl@gmail.com.

tro do Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente (Caic), na cidade da Lapa/PR. O objetivo era a inclusão dos ciganos de origem Calon, que viviam acampados ao lado do Caic, por meio do projeto Cultura Cigana, realizado com alunos dessa escola.

O segundo caso aqui exposto foi desenvolvido no segundo semestre do ano de 2015 por um dos grupos do Pibid Interdisciplinar da UTFPR Curitiba. O grupo era formado por dois alunos de quatro áreas do conhecimento (Português, Inglês, Matemática e Física) dos cursos de licenciatura da instituição. A proposta de intervenção definida pelo grupo foi desenvolvida no Colégio Estadual Yvone Pimentel, em Curitiba/PR, em uma turma de EJA de ensino médio, sob o eixo condutor da Sustentabilidade.

É interessante salientar que, mesmo sendo projetos com públicos diferentes, o propósito de ambos era a inclusão – no primeiro, dos ciganos no ambiente escolar e, no segundo, da turma de estudantes do EJA em práticas sociais pouco vivenciadas no cotidiano em que estavam inseridos e que, agora, era propiciado pela presença na escola –, assim como o trabalho interdisciplinar por parte dos alunos e dos professores, visto que essa prática é pouco realizada em escolas, especialmente as públicas.

Sobre os ciganos, vale ressaltar que durante muito tempo eles foram marginalizados em relação às políticas públicas e que sua cultura é desvalorizada na sociedade, justamente por ser pouco conhecida. Dessa falta de conhecimento em relação à cultura cigana e o choque causado pelas diferenças que ela apresenta comparadas à cultura não cigana podem surgir conflitos, pois ciganos possuem uma cultura própria, com crenças, costumes e valores bem diferentes dos não ciganos.

Buscando por bibliografias para compor nosso artigo, encontramos o trabalho de Ferreira (1999, p. 59), no qual a autora aponta que só uma educação intercultural, voltada à valorização da convivência e dos valores culturais das pessoas das diferentes etnias, pode garantir êxito das crianças das camadas populares na instituição escolar. Ela propõe ainda aspectos de uma posição da cultura escolar, o que implica a possibilidade da instituição de

ensino avançar de um viés monocultural para uma proposta de interculturalidade social.

No que se refere a políticas públicas educacionais, há uma infinidade de desafios. O debate só se ampliou após os Movimentos Sociais ligados à diversidade étnico-racial debaterem para só então serem pensadas Políticas Públicas Educacionais Específicas que tratem de etnias e sua inclusão nos currículos escolares como as Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/03, que consolidaram as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a inclusão de um currículo oficial com a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Após essa inclusão, outras etnias têm buscado o reconhecimento de sua cultura, como é o caso da etnia cigana.

Sobre o Pibid, ele é um programa financiado pela Capes com o objetivo de incentivar e fomentar o início à docência para alunos de licenciatura em escolas públicas. Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) os cursos de licenciatura são participantes dessa proposta a partir de projetos individuais (Pibid Português, Pibid Física) e do projeto interdisciplinar, no qual participam quatro licenciaturas: Física, Matemática, Letras Português e Letras Inglês.

O Pibid Interdisciplinar na UTFPR em Curitiba é composto por aproximadamente 60 alunos participantes do projeto, divididos em 8 equipes. Cada equipe possui um coordenador, que é um professor docente da universidade, também bolsista do programa da Capes como Coordenador de Projeto. As equipes se dividem em duas escolas públicas escolhidas de acordo com o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e a necessidade de projetos sociais, que na época eram o Colégio Estadual Yvone Pimentel (no qual foi realizado o projeto aqui detalhado) e o Colégio Estadual Segismundo Falarz (que não será abordado neste relato).

## INTERDISCIPLINARIDADE: O QUE É ISSO?

Há alguns anos, um assunto que tem estado muito em voga nas discussões sobre ensino é a interdisciplinaridade. Se citarmos uma definição dicionarizada para "interdisciplinar", por exemplo,

o dicionário Michaelis traz como algo "comum a duas ou mais disciplinas; que envolve duas ou mais áreas de conhecimento ou de estudo" (INTERDISCIPLINAR, 2017). Ao ler essa definição, parece que a interdisciplinaridade é bem simples e fácil de se fazer ou de se pôr em prática em uma escola, mas na vida real isso é um pouco mais complicado.

Para Fazenda (1994), a interdisciplinaridade caracteriza-se por ser uma atitude de busca, inclusão, acordo e sintonia diante do conhecimento. Isso demonstra uma visão de globalização do conhecimento, na qual não há fronteiras das disciplinas, não há um limite; o que existe é uma fusão de temas, mescla de assuntos, que são abordados de diferentes formas e sob diversos vieses. Por exemplo, a astronomia pode ser estudada em aulas de matemática, física, história, português, sem que haja uma delimitação preestabelecida para cada uma.

As DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica) classificam a interdisciplinaridade como a

> transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. (BRASIL, 2013, p. 30)

A abordagem interdisciplinar normalmente, mas não exclusivamente, é feita por projetos, como acontece no Pibid Interdisciplinar: um tema é escolhido e deve ser abordado em todas as disciplinas participantes do projeto. Na prática docente, a interdisciplinaridade é um trabalho de cooperação, uma abordagem teórico-metodológica de interação entre as diversas áreas do conhecimento. Isso poderá ser visto nos relatos a seguir.

## RELATO 1: PROJETO "CULTURA CIGANA"

*O povo cigano – "ciganos do chão"*

FOTO 1 – CIGANOS CALON NA ESCOLA

FONTE: As autoras (2014).

Tratar de uma etnia, da cultura de um povo, não poderia ser um trabalho isolado, vago, limitado. Por isso, para esse primeiro projeto, foi reunida a equipe multidisciplinar do Colégio Estadual Professora Irma Antonia Bortoletto Bianchini e firmado o compromisso de desenvolver um projeto coletivo e interdisciplinar.

Historicizar a cultura desse povo nos remete a compreendê-lo na sua pluralidade. Para caracterizar uma comunidade, uma etnia, devemos ir além das impressões, da imagem, do popular, dos discursos, ou seja, devemos adentrar um universo de mistérios. O termo "cigano" traz consigo uma série de inquietudes, assim como as narrativas sobre eles trazem em si uma generalização. Sobre os ciganos, o autor Flávio José de Oliveira aponta algumas questões:

> A história da história do povo cigano no mundo ainda é uma incógnita. Muitos pesquisadores considerados "ciganólogos" se ocuparam deste estudo somente em fins do século XIX e a história dos grupos errantes, ou populações flutuantes passa a ser narrada de forma contraditória e muitas vezes enganosa. Examinavam-se os fenômenos ligados ao imaginário como sendo objeto de medo, ódio, objeto de amor, desejo inconsciente, ocultando suas realidades. (OLIVEIRA, 2011, p. 4)

Não é objetivo deste trabalho definir ou adentrar a fundo as questões étnicas deste grupo tão vasto e tão complexo, pois são muitas natsias, vitsas – expressões usadas pelos ciganos para definir castas –, nações e descendências. Porém, percebe-se que os termos Rom ou Roma, Sinti ou Manouch e Calon são mais usados por alguns pesquisadores, enquanto outros preferem a subdivisão deles em Kalderash, Moldowaia, Sibiaia, Rorarânê, Hitalihia, Mathiwia, Kalê e Calô.

Os "Ciganos do Chão", como são conhecidos os ciganos acampados ao lado do Caic, são de origem Calon. O grupo Calon possui uma língua própria, o Calo. "Os Calons são ciganos de origem portuguesa que, em séculos passados, migraram voluntária ou compulsoriamente para o Brasil", conforme nos mostra o estudo do antropólogo Franz Moonem (2008, p. 2). Segundo a Matriarca Dona Alaíde, é ela a responsável por manter viva a memória de seu povo e seus familiares. Viúva, mãe de cinco filhos, preserva o hábito de ensinar sua língua e falar com sua família. Segundo ela, os mais velhos têm a função de manter viva a memória do seu povo e passar aos mais jovens o conhecimento, a sabedoria cigana de geração em geração. Assim como outras comunidades eles são ágrafos, ou seja, não possuem registro de sua língua. Como afirma Halbwachs (1968, p. 119), as sociedades ágrafas poderiam resistir, substituir, tomar conhecimento de si mesmas se não considerassem um conjunto de acontecimentos do presente e do passado, se não pudessem reconstruir o curso do tempo e recuperar incessantemente os traços que deixaram de si mesmas?

Sociedades ou grupos como os ciganos que mantêm a tradição oral têm seu principal meio de preservar a memória através

do seu corpo. Segundo o autor Tavares (1984, p. 42), pode ser entendido "como memória motora a própria documentação escrita, só que pelas indumentárias, pelos gestos e movimentos corporais". Assim, o corpo é o documento e a fonte de informações, a roupa e a dança também são formas de preservação da memória ao longo do tempo. A memória e o corpo foram grandes aliados para a sobrevivência da condição de ser cigano; frente a tantas circunstâncias, criaram-se e recriaram-se através da dança, que tem como função de manter a raiz da etnia.

Vivemos uma forte tendência de apagamento das minorias e precisamos discutir questões de luta dos que estão às margens excluídos. Há uma necessidade coletiva de resistência. É preciso que vejamos o poder e a resistência de outra forma, a partir das desigualdades sociais. Precisamos de autorreflexão e necessitamos estudar com esses grupos e não apenas sobre eles. É preciso que nos coloquemos às margens, nos entre-lugares, pois só nas margens pode haver pesquisa e inovação (MOITA LOPES, 2013).

## O PROJETO

FOTO 2 – EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

FONTE: As autoras (2014).

Foi preciso tomar conhecimento de questões teóricas relativas à etnia, deixar claros os objetivos e organizar o projeto a fim de evitar que tomássemos posicionamentos equivocados em relação aos ciganos. Inicialmente, por falta de vocábulos apropriados a esse complexo grupo, é que a expressão "cigano" está sendo empregada em nossas discussões e debates. Portanto, os assim chamados ciganos, da comunidade do Bairro São Lucas, passaram a integrar os estudos sobre etnia do referido Colégio Estadual Professora Irma Antonia Bortoletto Bianchini. Vale ressaltar que o objetivo principal do projeto é a inclusão, porém como um dos objetivos específicos temos como foco, enquanto equipe, buscar, desde o início do debate, desconstruir narrativas generalizadas.

Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é também um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar (PARANÁ, 2008, p. 25). Compreende-se então que o sujeito não nasce pronto e acabado, depende do meio em que vive, das relações existentes, dos conceitos trabalhados para que seja atuante na sociedade. A escola, nesse sentido, precisa cumprir com sua função social para que o sujeito compreenda o sentido de conviver em sociedade.

O estudo da História, durante longo período, não tratou de questões relacionadas à diversidade da cultura; estava voltado apenas a uma ideia europeia, valorizando o poder e os grandes acontecimentos que para a época eram considerados como essenciais, de acordo com o que nos relatam Horn e Germinari (2013, p. 27).

Sendo assim, a inclusão desses sujeitos se dá quando eles se identificam com o passado e encontram novas formas de compreender o presente, e é importante ressaltar que o sujeito precisa se identificar, conhecer suas origens, saber sua história. Bittencourt (1998 *apud* HORN; GERMINARI, 2013, p. 117), ao analisar propostas curriculares de História para o Ensino Fundamental de vários Estados brasileiros, elaboradas entre 1985 e 1995, percebeu ser praticamente consensual organizar os estudos da sociedade a

partir da vivência dos alunos para então introduzi-los em outras realidades. Apesar de não estarem aprofundadas estas discussões, busca-se valorizar o aluno como sujeito do conhecimento.

Partindo desse contexto, pretendeu-se colocar o aluno diante da realidade da cultura cigana através de pesquisa e de visitas ao acampamento, possibilitando aprofundar o conhecimento e ter a vivência do povo.

Ainda no sentido de aprendizado de História por jovens, Schmidt e Barca (2009, p. 60) definem que para os jovens darem sentido genuíno ao passado e o entenderem numa relação com as suas próprias vidas não basta aprenderem a reproduzir uma dada narrativa substantiva, com as suas descrições e explicações "completas" sobre os temas estipulados pelos conteúdos curriculares. É necessário que os jovens aprendam, sim, narrativas substantivas para a formação de um quadro de ideias válidas sobre o passado; mas é preciso que desenvolvam também, em simultâneo, ideias cada vez mais elaboradas sobre a História – ideias meta-históricas ou "de segunda ordem" – que lhes forneçam uma aparato conceptual mais sofisticado, uma literacia mais avançada.

Como coordenadoras da Equipe Multidisciplinar em consonância da Direção do Colégio e Secretaria de Estado da Educação (Seed), iniciamos o trabalho de inclusão com as turmas de 7º ano de Ensino Fundamental. Desenvolvemos um trabalho sobre a cultura cigana, realizando pesquisas, estudando canções e poemas, elaborando entrevistas, entre outras atividades.

Quando os demais alunos perceberam aquela movimentação, logo quiseram saber e aos poucos fomos integrando ao projeto novas turmas, até que todos estivessem inseridos nesse trabalho. No segmento das atividades, trabalhamos com unidades temáticas e interdisciplinarmente desenvolvemos o projeto em cada área do conhecimento. Os alunos começaram a desmistificar alguns conceitos errôneos em relação à comunidade, perderam aos poucos os medos e começaram a socializar. Segundo a matriarca Dona Alaíde, após o início do projeto as crianças passaram a cumprimentá-los e respeitá-los e quando passavam acompanhadas dos

pais, estes também visivelmente mudaram suas posturas, o que revelou um dos pontos positivos do projeto, visto que a comunidade não via os ciganos com bons olhos, os tratava com preconceito e chegava a discriminá-los, conforme nos relatou a matriarca.

FOTO 3 – ALUNOS PARTICIPANTES DO PROJETO

FONTE: As autoras (2014).

A partir das visitas às tendas, os alunos aprenderam sobre a cultura, as roupas e o porquê de se vestirem daquela forma. As meninas ficaram encantadas com as vestimentas femininas, confeccionadas a mão, num trabalho artesanal e com adereços que compõem o visual das mulheres ciganas, sempre cheias de cor, lantejoulas e brilhos. Puderam compreender que não só as vestimentas como também os hábitos, a culinária e os demais costumes dizem respeito à memória coletiva dos ciganos, sendo estas as formas de manter a identidade de raiz, visto que, conforme dito anteriormente, eles não possuem registros escritos.

FOTOS 4 E 5 – VISITAS AO ACAMPAMENTO

FONTE: As autoras (2014).

Na sequência das atividades assistimos documentários, utilizamos o laboratório de informática para fins de pesquisa e fizemos outras atividades como dança, exposição artística, confecção de cartazes, produção de textos, relatos de experiência, gravações de entrevistas, produção de álbum de fotografias, entre outras.

Através dessa atividade interdisciplinar e inclusiva, toda a comunidade escolar tomou conhecimento desse vasto e complexo mundo e pôde aprender com as ciganas artesãs a arte de tecer, a místicas do baralho cigano, as crenças, valores, enfim, práticas que fazem parte dessa cultura.

FOTO 6 – APRESENTAÇÃO NA ESCOLA

FONTE: As autoras (2014).

Com o apoio da Secretaria do Estado e da Secretaria Municipal de Educação, desenvolvemos vários encontros de formação e debate envolvendo os profissionais da educação das referidas esferas. No decorrer dos encontros e reflexões, bem como na apresentação dos resultados dos trabalhos realizados, tivemos a ideia de então comemorar o Dia do Cigano na escola, trazendo para toda a comunidade escolar o resultado do trabalho realizado com as turmas.

Organizamos um grande encontro entre a comunidade escolar dos estabelecimentos de ensino do estado e município e conta-

mos com apoio e parceria do Ministério Público do Paraná, que já desenvolvia um trabalho com o grupo em questão, para falar dos direitos do povo cigano a toda a comunidade lapiana.

FOTO 7 – VISITA DOS DEFENSORES PÚBLICOS NO EVENTO

FONTE: Ascom DPPR

## RELATO 2: PROJETO "SUSTENTABILIDADE"

*O trabalho com o EJA*

FOTO 8 – ALUNOS DO EJA

FONTE: As autoras (2015).

Não é difícil perceber que o trabalho com o ensino de jovens e adultos no Brasil é árduo, porém é uma realidade cada vez maior. A EJA é uma modalidade de ensino para jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade apropriada, por algum motivo. Essa modalidade é amparada por Leis, como a Lei n. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Salas e Semis (2018) apontam que o insucesso da educação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio pode ser um causador do aumento da procura pelo EJA.

> Os dados do Censo Escolar 2017 mostram que embora o Ensino Fundamental apresente uma tendência de estabilização, as matrículas do Médio cresceram em 3,5% no ano passado. "São os jovens que estão ampliando esse número. Na cidade de São Paulo, por exemplo, 50% das matrículas são de jovens de 15 a 19 anos", analisa Roberto Catelli, coordenador-executivo da Ação Educativa e da unidade de EJA da instituição. (SALAS; SEMIS, 2018)

É importante lembrar que o acesso a esse tipo de educação (EJA) pode causar um grande impacto na vida das pessoas, provocando mudanças significativas e auxiliando a reescrever sua história de vida (LOPES; SOUZA, 2005). Por isso o trabalho com esses alunos é gratificante, contudo, engloba desafios, tanto para o professor que trabalha nessa área – pela falta de formação voltada para esse trabalho – quanto para os próprios alunos.

Lopes e Souza (2005) afirmam que "é preciso que a sociedade compreenda que alunos de EJA vivenciam problemas como preconceito, vergonha, discriminação, críticas dentre tantos outros. E que tais questões são vivenciadas tanto no cotidiano familiar como na vida em comunidade". Daí a necessidade e importância da organização de projetos voltados a esses estudantes, projetos que incluam essas pessoas na sociedade, apresentem práticas que não eram comuns, promovam integração apesar das diferenças de idade encontradas nessas turmas. Para Salas e Semis (2018), o "EJA tem sido uma oportunidade de mudança de vida para os alunos que não tiveram acesso à escola no passado ou que deixaram essa oportunidade para trás", logo, nossa missão como

educadores deve ser possibilitar que essa oportunidade dada a esses alunos seja produtiva e benéfica.

## O PROJETO

FOTOS 9 E 10 – APLICAÇÃO DAS OFICINAS

FONTE: As autoras (2015).

No início do ano letivo de 2015 da universidade, os estudantes do Pibid foram divididos em seus respectivos grupos para trabalhar em conjunto com os coordenadores de diferentes colégios em que iriam realizar o projeto. Foram feitas reuniões semanais antes da ida aos colégios para observação com o intuito de compreender o que era o projeto Pibid Interdisciplinar e também entender o que era e como poderia ser realizada a interdisciplinaridade, isso

por meio de textos teóricos que abordaram os assuntos. Também foi realizada uma previsão do cronograma de atividades para o ano letivo, ação que é realizada por todos os grupos e seus respectivos coordenadores.

O próximo passo do projeto foi a visita ao colégio e as observações das aulas. Elas se deram ainda no primeiro semestre de 2015, no qual os alunos realizavam as observações de acordo com sua carga horária, algumas vezes individualmente e outras vezes em duplas. Ficou acertado entre a equipe que assistiriam aulas das disciplinas presentes no Pibid, em diversas turmas, nos três turnos que a escola atende (matutino, vespertino e noturno). Durante o tempo das observações, as reuniões continuavam a ser realizadas com o intuito de compartilhar as impressões que cada bolsista teve da escola e das aulas assistidas, bem como discutir possíveis temas e alunos-alvo do projeto.

Após as observações ficou decidido que o tema seria Sustentabilidade, uma vez que vimos a necessidade de trazer para a comunidade escolar e externa um tema que estivesse em voga e que pudesse ser contemplado fora dos muros da escola. Aspectos como localização, perfil dos estudantes, infraestrutura foram levados em consideração para a escolha do tema. Os primeiros meses do segundo semestre foram dedicados ao planejamento do projeto e à adequação de datas (isso porque deveríamos atender o calendário escolar e o planejamento dos professores que disponibilizaram suas turmas para a intervenção).

Em seguida ao planejamento geral e individual do trabalho iniciamos a aplicação na turma escolhida. Durante todo esse processo, mesmo não estando ativamente em sala de aula, pudemos perceber e vivenciar a rotina do professor em fazer planejamento de temas, desenvolver os planos de aula, adequar o calendário, além de levarmos em conta um aspecto a mais: o foco na interdisciplinaridade. Com absoluta certeza, nós estudantes do Pibid, na época, aprendemos a dar cada vez mais valor ao trabalho do professor, pois tivemos a certeza de que ele vai muito além da sala de aula. Atingimos assim um objetivo do Pibid: a iniciação à docência propriamente dita.

O projeto foi desenvolvido na prática no final de novembro e início de dezembro de 2015, com as turmas do EJA de ensino médio, no período noturno. A data foi acertada com os professores de cada turma e nessas turmas tivemos maior abertura para o projeto. Para trabalhar a Sustentabilidade, decidimos realizar oficinas com os alunos sobre os principais temas, em nossa opinião, que compõem a Sustentabilidade. São eles: reciclagem, energias renováveis e economia/reutilização da água. O primeiro foi trabalhado pela equipe de Física e Inglês, com o auxílio das outras disciplinas, contudo a prioridade era o ensino de aspectos ligados a essas áreas do conhecimento (dinâmica semelhante ocorreu nas outras oficinas); o segundo pela equipe do Português; e o terceiro pela equipe de Matemática.

Cada oficina ocorreu de forma tranquila e proveitosa e os alunos se mostraram interessados e participativos, o que deu não só um novo ânimo aos estudantes que estavam ansiosos pelo início da prática da docência, mas também satisfação por ver que seus esforços e todo o planejamento estavam realmente funcionando. Não podemos dizer que tudo foi como planejado, que não tivemos contratempos e dificuldades de diversos tamanhos e aspectos, porém o principal foi conquistado. Conseguimos fazer com que os estudantes entendessem um pouco sobre a tal da Sustentabilidade, muito ouvida mas pouco explorada e vivida por eles.

FOTO 11 – MATERIAL ELABORADO PELOS ALUNOS

FONTE: As autoras (2015).

No início das observações foi aplicado um questionário aos estudantes com o objetivo de verificar seus conhecimentos acerca da interdisciplinaridade e sustentabilidade, o que nos deixou preocupados, pois em vários encontramos relatos de que os alunos não sabiam o que era ou só tinham "ouvido falar". Assim, foi um contentamento muito grande quando ao final do projeto aplicamos o questionário novamente e as respostas não foram mais as mesmas; na realidade, eles até conseguiram levar questões que trabalhamos na oficina (como o consumo da água e luz) para suas vidas pessoais.

Acreditamos que essa sensação de dever cumprido deve ser a mesma que um professor tem quando vê que seus alunos realmente aprenderam o conteúdo, foram bem nas avaliações ou se tornaram cidadãos críticos. O Pibid Interdisciplinar, assim como os projetos de iniciação à docência de cada disciplina, nos proporciona esses aprendizados, por isso esse programa é tão importante para futuros professores como nós e possibilita um crescimento pessoal e profissional que tenha visão da realidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos desafios enfrentados ao realizar esses trabalhos, essa produção foi extremamente gratificante, pois expandiu o nosso repertório cultural, linguístico e também humanizador, uma vez que o contato com uma cultura diferente e com a educação de jovens e adultos representou uma experiência reveladora para a formação docente e para os alunos participantes. Sabendo que o povo cigano é visivelmente excluído da sociedade, vivendo à margem e não tendo suas práticas culturais valorizados, como também levando em consideração que a educação de jovens e adultos no Brasil é em sua maior parte caracterizada pela exclusão de uma parte da população que, após a fase adulta, volta a estudar, notamos que além das diferenças culturais e de faixa etária dos alunos há também a questão da motivação, pois eles precisam estar motivados para realizar e participar das tarefas.

No entanto, apesar dessas diferenças que são construídas no

âmbito social e cultural, notamos que, com a devida motivação, os atores sociais (ciganos, estudantes do EJA, estudantes da Lapa, etc.) realizaram as tarefas e puderam ser incluídos no ambiente escolar porque houve uma expansão do conhecimento, que partiu do prévio até onde eles sabiam e alcançou outras áreas. Haja vista que para a concretização deste estudo a escolha do tema foi proposital, por ser parte da realidade dos alunos, isso nos dois relatos. Além disso, por não ser um conceito novo, o desenvolvimento do trabalho surtiu um efeito positivo.

Para a finalização deste trabalho, a interdisciplinaridade teve um papel primordial, já que permitiu que o conhecimento fosse compartilhado e não apenas sistematizado para uma única área do saber, e essa não sistematização do conhecimento é primordial para que o estudante expanda a sua visão de mundo, tenha uma visão mais crítica ao conseguir relacionar um mesmo tema com diferentes linguagens e, claro, consiga desconstruir barreiras que impedem o sujeito de relacionar um conceito aprendido ao outro.

Apesar do sucesso do trabalho interdisciplinar, a elaboração não é um trabalho fácil de se concluir, uma vez que todo o ensino é voltado para a sistematização do saber. Até mesmo na formação docente esses conceitos são difíceis de mudar, porém o trabalho em grupo auxiliou para que o estudo se concretizasse e para que a interdisciplinaridade estivesse em todos os níveis. Após essas experiências, acreditamos que a interdisciplinaridade precisa ser desenvolvida no coletivo e que devemos esquecer as ideologias liberais que nos cercam e formam um sujeito individualista, sem a devida capacidade de relacionar com as diferentes áreas das ciências, com as diferentes áreas da vida, com o diferente.

## REFERÊNCIAS

ASCOM DPPR. **Ciganos na Lapa**. 2014. Disponível em: http://www.defensoriapublica.pr.def.br/galeria/212/585/O-defensor-pblico-Luis-Felipe-Pimentel-da-Costa-e-a-defensora-pblica-Camille-Vieira-da-Costa.html#menu-galeria. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC: SEB: DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19 nov. 2019.

_____. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 19 nov. 2019.

_____. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 19 nov. 2019.

EDUCAÇÃO para as relações étnico-raciais. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridades**: história, teoria e pesquisa. Campinas:

Papirus, 1994.

FERREIRA, M. O. V. Identidade étnica, condição marginal e papel da educação escolar na perspectiva dos ciganos espanhóis. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 11, p. 46-59, 1999.

HALBWACHS, M. **Lês cadres sociaux de la mémoire**. Paris: Presses Universitaires de

France, 1968.

HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. **O ensino de História e seu currículo**: teoria e método. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOPES, S.; SOUZA, L. S. EJA: uma educação possível ou mera utopia? **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, São Paulo, v. 5, 2005. Disponível em: http://abre.ai/auaZ. Acesso em: 19 nov. 2019.

INTERDISCIPLINAR. *In*: MICHAELIS, Dicionário Online. 2017. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/interdisciplinar/. Acesso em: 2 set. 2017.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: *festschrift* para

Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MOONEN, F. **Anticiganismo:** os ciganos na Europa e no Brasil. 3. ed. Recife: [*s.n.*], 2011. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a_pdf/1_fmanticiganismo2011.pdf. Acesso em: 19 nov. 2019.

OLIVEIRA, F. J. de. Havia uma escola no meio do caminho. *In*: CBHE, VI, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2011. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/754.doc. Acesso em: 19 nov. 2019.

SALAS, P.; SEMIS, L. Como a EJA mudou a vida deles. **Nova Escola**, abr. 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/11606/como-a-eja-mudou-a-vida-deles. Acesso em: 19 nov. 2019.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. (org.). **Aprender História**: perspectivas da

educação histórica. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

TAVARES, M. História do corpo. *In*: _____. **A escrita da história**. São Paulo: Novas Perspectivas, 1984.

# 2

# 2

# A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA SIGNIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Marciane Gutierrez Barbosa Czelusniaki*[1]
*Vivian de Cassia de Camargo Bastos*[2]

Com a aprovação da LDB 9394/96 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/200, a EJA (Educação de Jovens e Adultos) é caracterizada como modalidade de educação básica correspondendo ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica. Hoje localizado na Rua João Candido Ferreira, 608, no bairro Vila Serafim do Amaral, da cidade da Lapa (PR), desde

1 Pós-graduada em Tecnologias Aplicadas da Educação Básica (Faculdade Bagozzi) e em Gestão Escolar (Faculdade Integrada Camões). Docente no Colégio Estadual do Campo "Antonio Lacerda Braga" e no Colégio Estadual General Carneiro. E-mail: marcianegbc@yahoo.com.br.
2 Pós-graduada nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, Gestão Pública Contemporânea e Metodologias da Educação a Distância. Professora estatutária na Educação de Jovens e Adultos pela Secretaria de Estado da Educação, atuando em Sala de Recurso. E-mail: bastosvivian@hotmail.com.

1988 o CEEBJA (Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos) "Paulo Leminski" matricula jovens e adultos para concluir e qualificar seus estudos. Assim, o estudante que por algum motivo teve que interromper seus estudos tem a oportunidade de retornar.

FOTO 1 – FACHADA DO CEEBJA "PAULO LEMINSKI"

FONTE: Josilene B. Hornung (2017).

Iremos fazer uma reflexão sobre a importância da formação continuada dos professores de Ciências e Matemática na Educação de Jovens e Adultos, a responsabilidade por uma boa prática pedagógica e o processo de ensino/aprendizagem. O desafio que cabe ao professor não é uma tarefa fácil de se realizar, lembrando que os educandos trazem influências das relações sociais, culturais, econômicas e políticas.

## FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada é de grande importância tanto para o professor quanto para o aluno. Todos os dias recebemos alunos de diferentes idades e é necessário interagir com esses alunos inquietos e tecnológicos, trabalhar em como lidar com o *bullying*, com as diversidades, as dificuldades de aprendizagem, etc. Infelizmente, essas questões muitas vezes não são trabalhadas no currículo de formação do professor.

O professor que se compromete em ser mediador do conhecimento, principalmente com educandos da EJA, necessita buscar formação, aperfeiçoamentos, métodos que estimulem seus educandos para que não desistam de estudar. Cabe ao professor tornar suas aulas mais significativas e mais atraentes ao interesse dos estudantes, com abordagens dos conteúdos que englobem atividades do seu dia a dia. Nas disciplinas de Ciências e Matemática, podemos dar alguns exemplos como a distância que o aluno percorre para estar no colégio, as dificuldades que podem ser encontradas no trajeto, a possibilidade ou não do aluno chegar até o colégio quando chove, enfim, questões que façam o assimilar o conteúdo através da prática, articulando a interdisciplinaridade.

## CAPACITAÇÃO

É fundamental que o professor seja capacitado e receba orientações e condições necessárias para que possa ensinar Ciências e Matemática. A capacitação deverá possibilitar ao professor reconhecer que a mudança de sua ação depende de uma educação contínua, por meio de simpósios, encontros, cursos de aperfeiçoamento que possibilitem a construção coletiva de novas alternativas educativas e permitam, também, que o professor se aproprie da cultura científica.

Quando existe uma valorização do professor que se qualifica, é isso o que contribui para que aconteça na prática a interdisciplinaridade; o educador contribui para elevar a qualidade dos saberes de seus educandos quando desenvolve os conteúdos e atividades de Ciências e Matemática relacionadas à realidade dos alunos e trabalha coletivamente. Isso faz do professor o mediador do processo contínuo de construção do conhecimento de seus educandos.

O professor das disciplinas de Ciências e Matemática que busca sua qualificação através de uma formação continuada percebe a importância de seu papel na qualificação de seus educandos e aprende a valorizar as diversidades e a inclusão de todos. A importância em buscar uma formação continuada e direcionada

para professores da EJA, de Ciências e Matemática, se dá nesse quesito: promover, através de aulas mais atrativas e dinâmicas, oportunidades de aprendizagem que envolvam a realidade dos alunos aplicando metodologias que incentivem o conhecimento.

## REFERÊNCIA TEÓRICA

No CEEBJA "Paulo Leminski" há muita troca de experiências entre os professores de Ciências e Matemática, entre outras disciplinas também. Através da formação continuada, os educadores terão mais facilidade em ensinar e poderão, com mais facilidade, construir um conhecimento significativo para seus educandos, na construção dos saberes, expondo os conhecimentos acumulados. Segundo Paulo Freire:

> A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 2001, p. 72)

A qualificação dos professores de Ciências e Matemática faz com que suas aulas se tornem mais atrativas, o que dará a oportunidade aos estudantes de relacionar o conhecimento científico, resolver problemas e questões que são colocados e ainda pesquisar novos conhecimentos, fazendo-os entender e aprender sob uma perspectiva construtiva.

## RESULTADO

Uma formação continuada, direcionada para educadores da EJA, poderá melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas, aumentar a qualidade de ensino e promover o desenvolvimento de um aluno autônomo. O professor mais preparado para atender esses educandos estará mais preparado para ser mediador

do conhecimento, estimulando seus alunos para o seu progresso, ajudando-os a tomar consciência de sua aprendizagem, auxiliando-os a desenvolver suas competências e habilidades, fazendo com que percebam a importância de se saber pensar e exercitar o pensar e incentivando-os a tomar as próprias decisões e estudar. A formação continuada contribui para a evolução constante do trabalho do professor dentro e fora da sala de aula. Cabe ao educando construir estratégias de ensino respeitando a heterogeneidade da sala de aula, contemplando a finalidade da Educação de Jovens e Adultos, em que o aluno pode não só se apropriar de conhecimentos desenvolvendo seu aspecto social, cultural e econômico, tornando-se participativo, crítico e consciente de suas responsabilidades de cidadão, mas também contribuir para o progresso de uma sociedade melhor.

## REFERÊNCIA

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 6. ed. Organização e notas: Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Cortez, 2001.

3

# 3

# DIFERENTES CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS A PARTIR DE UM MESMO PROJETO DE LETRAMENTO SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA

*Jahyr de Almeida Pinto Júnior*[1]

Na contemporaneidade a comunicação não ocorre apenas de forma verbal. É fácil notar como, à nossa volta, não apenas em meio digital, somos rodeados por signos representados por sons, ícones, grande variedade de cores, tipos de letras e até mesmo diagramações ou *layouts*, e o uso de diferentes arranjos desses recursos visuais desperta a atenção dos leitores nos textos. Tais formas de representação não foram inventadas, mas ressignificadas. Hoje, recursos verbivocovisuais são explorados nos mais diversos contextos dando origem ao aparecimento dos textos chamados multimodais ou multisemióticos. Essas novas relações de interlocução ocorrem com naturalidade no cotidiano tanto em esferas informais quanto formais. Brian Street, no texto "*What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*" (2003), apresenta um olhar a respeito dos letramentos que

1 Mestre em Letras (PPGEL - UTFPR), analista de educação da Gerência de Educação Superior do Sistema Fiep – Faculdades da Indústria. E-mail: jahyrp@hotmail.com.

engloba questões referentes à ideologia, oferendo assim uma visão mais sensível de aspectos culturais das práticas de letramento[2] que leva em consideração variações de um determinado contexto para outro, por exemplo.

Enquanto isso, nas escolas em geral, o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa é realizado por meio de aulas baseadas apenas em aspectos formais da língua (leia-se gramática e análise gramatical), mesmo já existindo orientações, através dos parâmetros curriculares nacionais, para o trabalho numa perspectiva sociointeracionista desde o ensino fundamental. Se, desde a alfabetização, os estudantes entram em contato apenas com o código do sistema de linguagem que utilizam, a articulação das três práticas discursivas (leitura, escrita e fala) em situações em que há necessidade do uso efetivo da língua fica comprometida. Cria-se assim sujeitos capazes de ler e escrever que não conseguem utilizar a língua em seus diferentes contextos de uso. Soares (2001) defende que o aprendizado de uma língua deve ocorrer em um processo de ensino-aprendizagem que englobe esses aspectos formais, pelos quais o falante se torna capaz de fazer a transposição dos sons para a escrita (processo conhecido como alfabetização), aliados a um trabalho com diferentes formas textuais e sua produção. Segundo a autora, isso é possível quando o aluno se vê em uma situação real de produção e toma conhecimento das variáveis presentes naquela produção (motivo da escrita, interlocutor, meios para realizá-la, contexto de época em que está inserido).

Dito isso, decorre a necessidade de promover nas escolas novas práticas pedagógicas que levem os alunos a aprender como lidar com a informação em meio a esses novos tipos de texto presentes no cotidiano, desenvolvendo neles multiletramentos. Rojo e Almeida (2012) veem o conceito de multiletramento sob duas perspectivas, conforme o Grupo de Nova Londres. Segundo os

2 O conceito de prática de letramento recobre tanto eventos de letramento (aquilo que é fotografável, ou seja, observável – a leitura silenciosa de um livro, o acesso ao banco via computador, a redação de um e-mail etc.) até os padrões vinculados ao letramento, padrões esses que têm natureza sócio-histórica-cultural e que têm relação com os valores que se emprestam ao letramento em um dado grupo social (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 100).

autores, o prefixo "multi" aponta para dois tipos "múltiplos" que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: "por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelo autor/leitor contemporâneo a essa criação de significação" (ROJO; ALMEIDA, 2012, p. 14).

Os estudos da Análise do Discurso (AD) podem auxiliar na compreensão de como se dão diferentes produções de sentido através das Condições de Produção (CP) e da Formação Discursiva (FD) presentes nos discursos dos trabalhos de alunos de diferentes escolas de uma mesma rede em resposta a uma proposta de prática de letramento. A seleção de *corpus* para a análise do presente artigo foi feita a partir da escolha de duas produções de alunos em resposta a um trabalho escolar denominado "Olimpíada de Literatura" que ocorreu no ano de 2016. Os trabalhos analisados foram elaborados por alunos do ensino médio. Cada produção foi realizada, sob a orientação de um professor de língua portuguesa, por uma equipe composta por 5 alunos das diferentes séries do ensino médio. A escolha das produções dos alunos se deu através do destaque que tiveram no referido trabalho pois, para essa rodada da atividade, foram as produções que obtiveram as melhores pontuações de acordo com a equipe gestora do projeto.

Essa prática de letramento consiste em uma atividade interdisciplinar que se dá anualmente em uma rede de escolas particulares de ensino médio do sul do país. Nela, os alunos participantes devem responder, ao longo do ano letivo, a três perguntas-desafio estabelecendo relações entre o subtema de cada uma das etapas do evento e uma seleção de textos previamente escolhidos que têm como função dar suporte às discussões para a elaboração da resposta. Por fim, as respostas devem ser apresentadas conforme o gênero discursivo[3] solicitado em cada etapa.

3 Tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, através de enunciados individuais, que materializam uma situação de interação e que se movimentam em direção a uma regularidade, surge o gênero, e essa relativa estabilização acontece por meio de seu uso em interações concretas semelhantes, que se dão nas diferentes esferas da atividade humana (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 49).

No referido ano, o tema geral da Olimpíada de Literatura tratava de questões que remetiam às diversas formas de exclusão e segregação social praticadas em nossa sociedade. Os trabalhos escolhidos para análise participaram do segundo desafio, que abordava como subtema questões de gênero, sendo que o primeiro trabalho escolhido foi de uma escola presente na região Metropolitana de Londrina e o segundo de uma escola da região Metropolitana de Curitiba.

A análise aqui presente é resultado de considerações teóricas realizadas ao longo da disciplina de *Fundamentos da Análise do Discurso Francesa* do mestrado em *Multiletramentos, discurso e processos de produção de sentido*. Tem como base a teoria pecheutiana de Análise do Discurso, considerando as CP e a FD. O presente texto tem como propósito comparar os diferentes sentidos produzidos pelos trabalhos dos alunos a partir de um mesmo conjunto de orientações.

Para tal, este artigo foi dividido em 3 momentos, além da *Introdução*. Inicialmente, apresenta-se o *Referencial teórico* que articulará a análise. Em seguida, é apresentada a etapa da *Análise* que mostra como foi selecionado o corpus para o artigo, o gênero discursivo solicitado como resposta e, em seguida, a interpretação do material coletado e, por fim, *Considerações finais* sobre como se deram os diferentes processos de formação de sentido.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Em meados da década de 90, um grupo de estudiosos da linguística e da educação reuniu-se em Nova Londres (cidade do estado de New Hampshire, EUA) e publica um manifesto a respeito do que viria a ser chamado de "pedagogia dos multiletramentos" no qual se discutem aspectos relacionados a mudanças que estavam acontecendo, na época, na comunicação, no ensino de línguas e no letramento em ambiente escolar. Propuseram, então, outros referenciais teóricos para discutir e nomear as práticas de letramento.

Street (2003) propõe, para os novos estudos sobre o letramento (NLS), não apenas um trabalho que tenha como foco a aqui-

sição de habilidades, mas que volte sua atenção também para o letramento como uma prática social pela observação de aspectos como local e época em que ocorre, considerando as relações de poder ou dominação.

> [...] ...as formas através das quais as pessoas abordam a leitura e a escrita estão elas mesmas enraizadas em concepções de conhecimento, identidade e ser. Também estão sempre relacionadas a isso práticas sociais, como aquelas de um determinado trabalho em um mercado ou um contexto educacional em particular e os efeitos de aprendizado daquele letramento que dependerá dos contextos em específico. Letramento, nesse sentido, é sempre contestado, sendo ambos os seus significados e práticas, portanto versões particulares disso são sempre "ideológicas", estão sempre enraizadas em uma perspectiva particular de mundo em um desejo de que aquele ponto de vista de letramento domine e marginalize outros. (STREET, 2003, p. 77-78, tradução nossa)[4]

Assim sendo, as relações que ocorrem entre professores, alunos e letramento são uma prática que demonstra as relações de poder, pois diferentes ideologias atravessam essa ação. O trabalho do professor com o letramento faz com que o aluno se torne capaz de não somente ler um texto, mas interpretá-lo e relacioná-lo com a realidade social em que está inserido percebendo, durante o exercício da leitura, como os textos são constituídos por diferentes vozes atravessadas por diversas instituições ao longo do tempo.

Assim, tem-se que o letramento é um processo que relaciona os usos da escrita em situações reais de forma adequada a cada contexto. Daí a necessidade de se diferenciar os eventos de letramento das práticas de letramento. O primeiro conceito, eventos de letramento, segundo o autor, diz respeito a elementos observáveis presentes em atividades de leitura e escrita, ou ainda, "qualquer ocasião em que um 'pedaço' de escrita faz parte da natureza das

4 No original: *"[...] the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being. It is also always embedded in social practices, such as those of a particular job market or a particular educational context and the effects of learning that particular literacy will be dependent on those particular contexts. Literacy, in this sense, is always contested, both its meanings and its practices, hence particular versions of it are always 'ideological', they are always rooted in a particular world-view and in a desire for that view of literacy to dominate and to marginalize others*".

interações dos participantes e de seus processos interpretativos"[5] (STREET, 2003, p. 78, tradução nossa). O segundo, práticas de letramento, é um termo que busca um afastamento do contexto em que ocorrem os eventos para poder localizá-los e compreendê-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os envolvidos atribuem significados à escrita, à leitura e aos eventos de que participam. De acordo com Street (2003, p. 79, tradução nossa), as práticas de letramento "referem-se a uma concepção cultural mais ampla de maneiras específicas de pensar sobre e produzir ou fazer leitura e escrita em contextos culturais"[6].

Se estamos tomando aqui como objeto de análise as produções finais ou os trabalhos produzidos pelos alunos como formas de interação, seja escrita ou oral, tem-se que um importante termo para o estudo das práticas de letramento é o conceito de discurso, pois ele carrega em si, para além da língua propriamente dita, textos ou aspectos outros que pairam numa sociedade. Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin vê o discurso e, consequentemente, uma análise do discurso como

> a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela Linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por estes motivos, as nossas análises subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na Metalinguística, subentendendo-a como um estudo – ainda não constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da Linguística. (BAKHTIN, 1981, p. 181)

Dessa forma, para Bakhtin, a língua acaba sendo vista como constituída socialmente pela interação verbal e, portanto, o discurso trata-se da língua em uso, juntamente com valores e ideolo-

5 No original: "*any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of the participants' interactions and their interpretative processes*".

6 No original: "[...] *refer to the broader cultural conception of particular ways of thinking about and doing reading and writing in cultural contexts*".

gias. Estes últimos, por sua vez, dizem respeito ao modo como são representados diferentes pensamentos de classe em uma sociedade. Como na sociedade essas classes têm, cada uma, seus próprios interesses, há um constante confronto entre elas. É a AD de linha francesa, ciência inaugurada por Michel Pêucheux, que terá como preocupação o estudo dos processos discursivos através das relações ideológicas.

Em "A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux" (2011), Denise Maldidier nos apresenta, brevemente, a conjuntura em que se constituiu a AD como uma nova disciplina, trazendo informações também a respeito da história de sua criação, algumas das transformações pelas quais a AD passou e como foi se (re)configurando. À época (final dos anos 60) a França (e alguns outros países do mundo) estava passando por um período turbulento, de grande efervescência sócio-política. O estruturalismo era a corrente teórica vigente, mas começava a surgir a gramática gerativa e o marxismo e a psicanálise estavam em alta, assim como a epistemologia. Foi em meio a essa conjuntura que dois textos surgem (DUBOIS, 1969; PÊCHEUX, 1997) e acabam por fundar a AD, que tinha, então, como objeto o discurso de linguistas, pesquisadores das ciências humanas e sociais e de historiadores.

Segundo Maldidier, o conceito de *discurso* é forjado

> a partir de uma reflexão crítica sobre o corte fundador operado por Saussure e não sobre sua superação. Baseando-se na língua (compreendida como sistema no sentido saussearіano), o discurso reformula a fala, esse "resíduo filosófico", cujas implicações subjetivistas devem ser eliminadas. Ele supõe, segundo a fórmula althusseriana, uma "mudança de terreno", ou seja, a intervenção de conceitos exteriores à linguística. (MALDIDIER, 2011, p. 44)

E tem como um dos conceitos mais importantes o de CP, conceito esse que

> parece ter um duplo valor. Um valor teórico, que coloca a determinação do discurso por seu exterior, operando assim um deslocamento em relação a um ponto de vista sociolinguístico que analisa as covariações entre dois universos [...]. Um valor operatório, visto que as condições de produção presidem a seleção das sequências que formam o espaço fechado do corpus. (MALDIDIER, 2011, p. 44-45)

Brandão (2004), sobre as CP, complementa que foi Pêcheux o primeiro autor que definiu as CP colocando em cena os protagonistas do discurso:

> A contribuição de Pêcheux está no fato de ver nos protagonistas do discurso não a presença física de "organismos humanos individuais", mas a representação de "lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares cujo feixe de traços objetivos característicos pode ser descrito pela sociologia". Assim, no interior de uma instituição escolar há "o lugar" do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais. No discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de "formações imaginárias" que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmos e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Dessa forma, em todo processo discursivo, o emissor pode antecipar as representações do receptor e, de acordo com essa antevisão do "imaginário" do outro, fundar estratégias de discurso. (BRANDÃO, 2004, p. 44)

O que Pêcheux faz é articular linguística, materialismo histórico e psicanálise fazendo uso de uma "máquina discursiva". Nesse ponto, a AD propõe aos linguistas uma nova forma de tratamento da relação entre língua e história. Entre 1970 e 1975 sua teoria recebe alguns retoques e começa-se a enxergar o discurso como um lugar em que se estabelece a relação entre a língua e a história. Tem-se então a introdução dos conceitos de FD – "o que pode e deve ser dito a partir de uma dada posição numa dada conjuntura"; Interdiscurso – dados discursivos "já ditos"; e Intradiscurso – a presença de um "não dito" que atravessa um "dito". Entre 1980

e 1983 ocorre, em decorrência dos questionamentos anteriores, uma reconfiguração e a AD torna-se uma disciplina interpretativa, construindo objetos discursivos que consideram a sistematicidade da língua, sua historicidade, e trabalham a relação inter/intradiscursiva.

Em *Semântica e Discurso* (2009), Michel Pêcheux, no terceiro capítulo, "Discurso e Ideologia(s)", trata das condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção, esclarecendo os fundamentos de uma teoria materialista do discurso. Para o autor, essas condições são constituídas em um dado momento histórico, para uma dada formação social, e pelo conjunto dos aparelhos ideológicos do Estado. Tal aspecto dessas condições é caracterizado pela estrutura de desigualdade-subordinação do "todo complexo com o dominante" das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta de classes.

O autor desenvolve alguns termos importantes para compreensão dos referidos aspectos ideológicos. Um exemplo trazido por Pêcheux são as *relações de produção*, que devem ser entendidas como a maneira como as pessoas desenvolvem suas relações de trabalho e distribuição no processo de produção e reprodução da vida material. Outro termo que nos é apresentado, em diálogo com o pensador marxista Louis Althusser, é o de *aparelhos ideológicos do Estado* (AIE), que se trataria de mecanismos criados pelo Estado que permitiriam a classe dominante manter-se como tal enquanto se aproveitaria da classe trabalhadora. Os referidos mecanismos seriam o modo como operam o exército, a Igreja, a escola, o sistema político, por exemplo. Por fim, o último termo evocado que merece atenção é o de *ideologia*, desenvolvido de forma mais aprofundada em "Ideologia, interpelação, efeito 'Münchhausen'", em que o autor a trata como algo que está atrelado às relações de produção, às relações entre homens.

> O conceito de Ideologia em geral aparece, assim, muito especificamente como o meio de designar, no interior do mar-

> xismo-leninismo, o fato de que as relações de produção são relações entre "homens", no sentido de que não são relações entre coisas, máquinas, animais não-humanos ou anjos; nesse sentido e unicamente nele: isto é, sem introduzir simultânea, e sub-repticiamente, uma certa ideia de "o homem", como antinatureza, transcendência, sujeito da história, negação da negação etc. (PÊCHEUX, 2009, p. 151-152)

A concepção de ideologia da AD de linha pecheutiana provém, portanto, de Althusser, que a desenvolve a partir da ideia de dominação dentro da luta de classes. Segundo Brandão,

> Althusser afirma que, para manter a sua dominação, a classe dominante gera mecanismos de perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. É aí então que entra o papel do Estado que, através de seus Aparelhos Repressores (ARE – aparelhos repressores do estado) e AIE (aparelhos ideológicos do estado), intervém ou pela repressão ou pela ideologia, tentando forçar a classe dominada a submeter-se às relações e condições de exploração. [...] Althusser assinala que, como todo funcionamento da ideologia dominante está concentrado nos AIE, a hegemonia ideológica exercida através deles é importante para se criarem as condições necessárias para reprodução das relações de produção. (BRANDÃO, 2004, p. 23)

O termo "interpelação", presente no subtítulo do capítulo, faz referência a uma "ilustração" quanto à constituição do sentido e à constituição do sujeito dando origem ao conhecimento, e o efeito Münchhausen, por sua vez, seria o apagamento do fato de que o sujeito resulta de um processo, citando como exemplo fantasias metafísicas, como duas mãos, cada uma com um lápis, desenhando-se uma a outra.

Na última parte do capítulo da mesma obra, "A forma-sujeito do discurso", Pêcheux nos traz a noção de sujeito como sendo constituído por uma ideologia. O exemplo que ajuda a esclarecer isso é dado por: *um soldado francês não recua*. Ou seja, se o indivíduo é um soldado francês, ele não pode/deve recuar, sendo que a ideologia é que fornece evidências pelas quais se sabe o que é um

soldado. Assim, tem-se que o sentido é dependente das formações ideológicas.

> o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe "em si mesmo" [...], mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas. (PÊCHEUX, 2009, p. 160)

Para o autor, o sentido de uma palavra pode sofrer alterações conforme as posições sustentadas por aqueles que as empregam conforme a determinada FD, "aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito" (PÊCHEUX, 2009, p. 147). Dessa maneira, formação ideológica pode ser entendida como sendo composta por uma FD a partir de uma visão de mundo de uma determinada classe social.

Assim, para Brandão (2004) o conceito de FD regula, dessa forma,

> a referência à interpelação/assujeitamento do indivíduo em sujeito de seu discurso. É a FD que permite dar conta do fato de que sujeitos falantes, situados numa determinada conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre o sentido a dar às palavras, "falar diferentemente falando a mesma língua". (BRANDÃO, 2004, p. 49)

Neste trabalho, os conceitos mobilizados para a realização da análise dessa prática de letramento provenientes da AD francesa serão, principalmente, CP e FD, passando por Interdiscurso (já dito) e Intradiscurso (não dito) e Ideologia.

## ANÁLISE

Para a realização do presente artigo, metodologicamente, foi realizado um estudo teórico-analítico buscando compreender

como se deram diferentes produções de sentido em uma prática de letramento a partir do envio das mesmas orientações dirigidas aos alunos do ensino médio de escolas de uma rede particular de ensino. Esses alunos estavam organizados em equipes com cinco integrantes de diferentes séries do ensino médio de escolas provenientes da região metropolitana de Londrina e de Curitiba. Com base em Minayo (2013), buscaremos o estabelecimento de uma compreensão dos dados coletados, confirmando ou não os pressupostos da pesquisa e/ou respondendo às questões formuladas, dessa forma ampliando o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte.

Para isso alternamos os conceitos da teoria da AD apresentados anteriormente e a interpretação propriamente dita. Foi tomado como objeto de estudo a segunda etapa da Olimpíada de Literatura, proposta em 2016 aos alunos de ensino médio da rede Sesi-PR de Educação. Esta etapa consistiu em responder a uma pergunta (Anexo 1), promovendo discussões e refletindo na resposta as questões centrais presentes em um certo conjunto de textos suporte denominados fios culturais (Anexo 2). A produção final deveria ser apresentada através da elaboração de uma canção original ou de uma paródia apresentando a letra e sua gravação em um vídeo que tivesse, no máximo, 3 minutos (Anexo 3). Dessa forma, como objeto de análise, temos videoclipes produzidos pelas duas equipes dos colégios.

Esse gênero multimodal mostra-se como um recurso com grande potencial para a geração de sentidos em uma atividade de letramento, uma vez que para que sua materialização se concretize, devem ser mobilizadas uma série de relações entre letra da canção, ritmo da música escolhida e trabalho com a edição das imagens. Todas essas relações dentro dos objetos discursivos elaborados pelos alunos podem ser lidas e interpretadas com o auxílio dos conceitos de CP e de FD da AD que nada mais são que, segundo Pêcheux e Fuchs (1990, p. 192), "determinações que caracterizam um processo discursivo". Uma vez que conhecemos, ao menos em parte, alguns dos textos que serviram como suporte

para a elaboração dos clipes, bem como a questão que devia ser respondida ao final da atividade, ficam mais claros os motivos de determinadas escolhas dentro desses discursos.

Ambos os trabalhos foram escolhidos porque atenderam ao desafio proposto respondendo ao questionamento através da conexão dos chamados fios culturais da prática de letramento analisada. Um dos aspectos que chamaram a atenção, no caso desses trabalhos tomados como *corpus*, foi o fato de as respostas elaboradas pelos alunos àquela pergunta-desafio a partir de um mesmo grupo específico de textos suporte mostrarem-se tão diversas, dando ênfase a diferentes aspectos de cada um dos textos motivadores. Como anexo, após as Referências, é possível encontrar a pergunta do desafio, a proposta de resposta, os textos que serviram como base para as discussões e a letra integral das duas canções analisadas no presente artigo.

Vale observar que será dada maior ênfase à leitura para a interpretação das letras elaboradas pelos alunos, pois estas foram o ponto de partida para a filmagem dos videoclipes. As imagens neles contidas tinham como função mostrar aquilo que é cantado na letra, ora literalmente, ora buscando uma forma de complementar seu sentido. Quando este for o caso, voltaremos a atenção também para as imagens. Como nessa etapa o projeto sugeria a elaboração de um vídeo, hospedamos os clipes analisados em uma nuvem para consulta e melhor compreensão do que aqui se escreve devido ao fato de que as escolhas de determinados aspectos visuais pelos alunos também ajudam a compreender o processo de construção de sentido das respostas.

Nota-se que, para o Clipe 1 (Anexo 4), intitulado "Quem Vale Mais", a maior preocupação dos alunos foi trabalhar com a elaboração da letra da canção, pois o vídeo atém-se a mimetizar um clipe no estilo rap. Nele aparecem duas pessoas, ora andando, ora paradas como que posando para fotos, em uma construção abandonada que aparenta estar sofrendo a ação de depredações, pichações e grafitagem. A edição é simples e se dá, no geral, através da montagem do vídeo com a alternância de sequências de pessoas

andando e sequências das mesmas pessoas paradas. Durante o refrão da canção, a edição passa a exibir imagens em um estúdio de gravação, mostrando que quem canta era uma das pessoas que andava na construção abandonada. Quase ao final do clipe há uma breve sequência em que são apresentadas seis imagens de reportagens, de notícias e de outros textos informativos que tratam da violência contra a mulher ou de situações sociais de vulnerabilidade que a mulher enfrenta no Brasil.

Importante ressaltar, nesse momento, que a canção é interpretada por um sujeito do discurso feminino que se alterna entre 1ª pessoa do singular ("Mas, calma, **acho** que dá para aprofundar um pouco mais") e 1ª pessoa do plural ("Mas a história deixou marcas, então **vamos** falar delas", "Mas não **podemos** esquecer de um detalhe bem comum"). É a partir desta CP, deste ponto de vista que se vê em meio ao que é narrativizado, que se dará a análise. Pêcheux nos traz um exemplo que se assemelha a essa situação no que se refere às CP:

> Um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas: por exemplo, o deputado pertence a um partido político que participa do governo ou a um partido da oposição; é porta-voz de tal ou tal grupo que representa tal ou tal interesse, ou então está 'isolado', etc. Ele está, pois, bem ou mal, situado no interior da *relação de forças* existentes entre os elementos antagonistas de um campo político dado. O que diz, o que anuncia, promete ou denuncia, não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que ele ocupa; a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz. Um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para 'dar o troco', o que é uma outra forma de ação política. (PÊCHEUX, 1997, p. 77)

No clipe 2 (Anexo 6), intitulado "Pretérito Imperfeito", vê-se que houve um cuidado maior tanto com a elaboração estético-formal da letra da canção, quanto com a concepção do vídeo. No estilo voz e violão, transcorre uma narrativa que apresenta a posição de submissão em que se encontram as mulheres na sociedade. O

vídeo tem início com uma breve tomada em estúdio de um rapaz colocando um fone de ouvido e tocando violão. É ele que será o sujeito discursivo desta canção, portanto temos aqui um ponto de vista, uma CP, diferente do primeiro clipe, um sujeito masculino. Na sequência alternam-se, por alguns segundos, imagens de uma garota e um garoto. No restante do vídeo, com exceção de duas breves cenas, não aparecem mais personagens masculinos. Alternam-se imagens femininas variadas quanto à aparência e à profissão. O cenário não se mostra como importante, pois na maior parte das vezes o foco está em mostrar uma pessoa contra um fundo negro. A canção é interpretada a partir da 3ª pessoa e isso traria um efeito de imparcialidade quanto ao tema, não fosse a música cantada por um sujeito masculino.

Na letra da primeira canção (Anexo 5) é possível perceber, enquanto FD, que a intenção é apresentar um percurso histórico de diferenças entre a posição social ocupada por homens e por mulheres apesar de ambos serem iguais e como, ao longo do tempo, deram-se algumas mudanças nessa situação. Podemos afirmar isso porque, de acordo com Pêcheux, as formações discursivas determinam

> o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada: o ponto essencial aqui é que não se trata apenas da natureza das palavras empregadas, mas também (e sobretudo) de construções nas quais essas palavras se combinam […] as palavras "mudam de sentido" ao passar de uma formação discursiva a outra. (PÊCHEUX, 1995, p. 162)

Essa discussão é reforçada pelas perguntas presentes no refrão cantado pela voz feminina ("Você acha que temos direitos iguais? / O homem ou a mulher, / Quem vale mais? / Quais são seus papéis? / Quais? / Eles nos fazem diferentes, mesmo sendo todos iguais"). As discussões que conduziram a elaboração dos trabalhos, como dito anteriormente, tinham como base a leitu-

ra e o debate de textos suporte. Dentre esses textos, encontramos *O poder do macho*, mais especificamente no caso desta canção, o capítulo 1 ("Papéis sociais atribuídos a diferentes categorias de sexo"), que entra aqui como interdiscurso.

Na segunda canção (Anexo 7) nota-se a FD com a abordagem da condição de submissão em que a mulher se encontra perante o homem na sociedade. A submissão é retratada através de uma voz masculina e aborda a exposição de uma mulher que trabalha em casa enquanto um homem, por sua vez, fica sem fazer nada. No refrão ocorre a repetição dessa ideia juntamente com uma mulher que é capaz de fazer planos, não obstante, que é triste e não tem perspectivas de mudança ("Olha, tá lá Maria lavando a pia, fazendo jantar. / Olha, tá aí João estirado ao chão só a observar. / Durante muito tempo, levada ao vento Maria foi / Seus olhos sempre fechados. Agora abertos não mostram cor"). No tocante, neste caso, ao interdiscurso, também se nota o atravessamento do texto suporte *O poder do macho*. No entanto aqui, a discussão girou em torno do capítulo 2 ("A quem serve a relação de dominação da mulher pelo homem?"). Além desse exemplo, é possível fazer uma relação com o infográfico "O que é ser menina no Brasil" em que se vê que às mulheres são destinadas ideologicamente funções de cuidado com a casa desde a mais tenra idade.

No clipe "Quem Vale Mais" vemos que, apesar de alguns avanços em benefício da mulher, ainda há a necessidade de muitas melhorias. São essas as marcas que a história deixa, segundo a música, as quais são comentadas aqui. Se pensarmos que os alunos que responderam ao desafio têm entre 15 e 17 anos, pois estão no ensino médio, notaremos que já nasceram no século XXI. Seus pais são do século passado e vivenciaram algumas das mudanças trazidas pela letra. É a retomada dessa memória discursiva que torna possível a FD dos alunos trazerem essas informações para o contexto atual. Além disso, pode-se relacionar ao texto suporte *Valente*, produção da Pixar Animation Studios, o fato de a personagem principal não se conformar com o papel previamente definido que deveria ser ocupado por uma mulher que luta para obter respeito por suas escolhas quanto a seu modo de vida.

É a partir da visão de outro que algumas memórias são evocadas, como se vê quando se faz referência a antes, quando à mulher cabia o papel de mãe e ao homem, consequentemente, o papel de pai. Este era responsável pelo sustento da família e a mulher era a figura que deveria administrar o andamento e as despesas do lar. Essa discussão pode ter sido originada a partir de um atravessamento de outro texto suporte, a pintura "A família de Adolfo Augusto Pinto", ou seja, mais um exemplo da presença do interdiscurso. O século XX, portanto, fica caracterizado por trazer mudanças a uma sociedade em que as diferenças eram bastante acentuadas ("Na nossa história ou nos dias atuais, tanto faz / Século XX o auge das mudanças na sociedade e seus ideais / O que ficou para trás, passou. O tempo leva. / Mas a história deixou marcas, então vamos falar delas").

Outra mudança trazida pela letra é o discurso ideológico e das lutas de classe em relação às diferenças salariais entre os gêneros, apesar de, hoje, as mulheres atuarem em maior número no mercado de trabalho se comparado a épocas anteriores. Também temos mulheres ocupando espaços na política ou em corporações militares, como a polícia, espaços antes destinados quase que exclusivamente aos homens. Essas últimas transformações pertencem ao momento histórico presente e fazem parte da realidade dos alunos ("Mulheres na política muito já se viu, até nos quartéis da polícia civil / Onde trabalham juntos homens e mulheres. / Várias características pros meus caracteres. / Miscigenação hoje muito mais normal, sexos distintos mas valor igual").

Por fim, outras situações enfatizadas na letra dizem respeito às situações de abuso e violência que a mulher ainda enfrenta, pois apesar de terem ocorrido mudanças na realidade econômica e estrutural da sociedade, a falta de consciência e a impunidade permitem que essas situações continuem ("Mas ainda falta aumentar a consciência, / Pois abusos e estupros acontecem com frequência. / A justiça, antes de justa, é muito lenta. / Muitos homens desse tipo não sofrem a consequência / E sempre tem a mulher que escuta que tudo isso é sua culpa"). Quando ouvimos isso ser cantado

no clipe, é possível notar o aparecimento, muito rapidamente, em formato de *flashes* de seis textos, dentre eles notícia, reportagem, texto informativo de ONG, texto de blog, capa de jornal, matéria de revista ("A cada 2 horas, uma mulher é morta no Brasil, Dados mostram o impacto social e econômico da violência contra a mulher no mundo, Violência doméstica contra mulheres no Brasil, Tipos de feminicídio – crimes em nome da honra, Estado sabia que X. corria risco há 3 anos, Bela, recatada e 'do lar'"). Essas referências, se vistas enquanto CP, fazem sentido hoje, época fortemente marcada por lutas de grupos feministas. No entanto, se aparecessem em uma música há três ou quatro décadas, possivelmente não seriam interpretadas dessa forma, pois tais questões sequer eram discutidas pela sociedade de então.

Em Pretérito Imperfeito, flexão de tempo verbal que denota um fato passado que não tem um ponto final determinado, o que se percebe são imagens evocadas pela letra de uma Maria que é submissa e, apesar de saber disso, parece não conseguir mudar sua realidade. Apesar da luta por igualdade de direitos entre homens e mulheres ter começado há muito tempo, ainda se esperam avanços. O pretérito imperfeito consta apenas no título, pois não se encontra na letra nenhum exemplo do referido tempo verbal. As ações ocorrem, em sua grande maioria, no presente trazendo consigo a ideia de que as situações narradas são atuais e, portanto, vividas pelas personagens do vídeo.

Essas são situações que fazem parte do cotidiano de nossa sociedade e, por conseguinte, dos alunos que elaboraram a canção. Apesar disso, são memórias trazidas de tempos passados que nunca deixaram de existir, foram se atualizando até chegar ao presente. É como se, mesmo com esclarecimentos promovidos por movimentos de conscientização, essa mulher que é cantada não conseguisse sair da situação em que se encontra ("Seus olhos sempre fechados / Agora abertos não mostram cor / E o vento, que é traiçoeiro, ainda leva na direção / Aonde todo e qualquer esforço parece ser em vão"). Nesse instante se vê a presença de aspectos do texto suporte de Lygia Fagundes Telles, *Ciranda de Pedra*, quando

a personagem principal se dá conta de sua situação, enquanto mulher, que foi sendo construída ao longo de toda a sua vida.

Nota-se que a construção da posição de submissão dessa mulher na canção, que acaba sendo reprimida por uma força maior representada pelo homem, representada inclusive ao vermos no clipe uma personagem que apresenta o rosto externando um sinal de violência física, foi realizada desde muito cedo, na infância. Vê-se então o resultado de um processo de dominação, se não por um instrumento ideológico, pela repressão física. Tal discurso, por si só, mostra uma ideologia externa ao trabalho aparecendo em sua superfície discursiva. Em determinado momento a personagem se dá conta disso, mas parece ser tarde, como vemos em "Graça que encobre a desgraça da submissão. / Maria, que sobe o abismo, percebe a total mentira / Que desde a infância, em todo momento, só a diminuíra. / A Maria que fica às rosas, cega prefere ser. / Aceita que o vento a leve, mesmo que deixe de crer / Naquilo que é igual, naquilo que é justo, / Naquilo que é certo e lhe faria bem". É possível traçar um paralelo entre esse momento da canção tanto na letra do texto suporte "Mulheres de Atenas", de Chico Buarque, em que as mulheres, dominadas por seus maridos, sofrendo as várias formas de violência impostas por eles, ainda assim são responsáveis pelo cuidado e educação dos filhos e, consequentemente, pela manutenção daquela estrutura social, quanto com a seleção proposta de Vinícius de Moraes que trabalha a imagem da mulher em seus poemas como sendo sempre submissa ao homem.

Para Pêcheux (1997, p. 74), a maneira como o discurso é produzido é definida como "o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em circunstâncias dadas". Assim, com relação ao primeiro clipe, por se tratar de um rap, o discurso fica "obrigado" a fazer uma crítica, pois a escolha do gênero musical, em si, constitui também um traço de CP. A preocupação não reside em estabelecer um padrão clássico na métrica dos versos ou um esquema rígido e rebuscado de rimas. O ritmo da letra acompanha as batidas melódicas da música e sua "narratividade" ocorre através, justamente, do percurso de mudanças pelas quais a

situação da mulher passou ao longo dos tempos. Essas mudanças são evidenciadas através da exemplificação de diferentes oposições entre conquistas de direitos com relação aos papéis sociais ocupados por homens e mulheres. O gênero musical escolhido permite o uso de um vocabulário informal, o que causa uma sensação de naturalidade entre o discurso da voz que canta e o discurso daquilo que é cantado. Por, comumente, o rap fazer denúncias quanto à realidade social daquele que o produz, percebemos o clipe e a canção como produtos elaborados a partir de uma observação crítica do contexto no qual seus autores estão inseridos.

No segundo caso, como apontado anteriormente, houve maior cuidado com a elaboração do vídeo no que se refere à sua edição e preocupação com aspectos formais da letra. Nela, é possível observar a presença de paralelismos, oposições e o uso de figuras de linguagem partindo de uma linguagem oral formal. Algo que merece destaque na letra, enquanto CP, diz respeito à escolha dos nomes João e Maria, bastante comuns em português. Escolha essa que acaba conferindo uma certa genericidade aos personagens, ou seja, aquilo que é narrado aplica-se a uma massa de homens e mulheres, até então, atemporal. No vídeo vemos essa ideia representada através do aparecimento de diferentes personagens femininas, através de diferentes profissões, que ocupam a posição de Maria.

Para Bakhtin (1979, p. 22), "a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social [...] É, precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica". Ou seja, é possível fazer essa interpretação pelo modo como se deram as discursivizações das canções pelos alunos, que nos mostram que o sentido se estabelece, em ambos os textos, a partir de quem são os enunciadores, de que lugar ocupam e de onde falam juntamente com atravessamentos de discursos outros pertencentes à própria atividade da qual participam (OL) através dos textos suporte ou ainda de experiências trazidas de suas vivências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que a análise discursiva, a partir da prática de letramento estudada, auxilie no processo de compreensão de como se dão as formas de produzir sentido nos textos. Para isso a AD nos auxiliou relacionando os diferentes elementos presentes nos textos trazidos como objeto de análise, seja através dos já-ditos (interdiscurso) ou dos não-ditos (intradiscurso). Foi possível perceber que há leituras, nesse caso, das letras das canções elaboradas que se encontram ocultas por não estarem na superfície textual, mas que podem ser feitas se voltamos nossa atenção para as FD. Assim, o não-dito acaba constituindo o discurso tanto quanto aquilo que está aparente no texto, mostrando que é através deste jogo que sentidos mais complexos acabam sendo constituídos.

Observou-se que, mesmo os trabalhos trazendo como tema comum a presença de aspectos relacionados às mulheres na sociedade, o que faz com que os textos sejam diferentes entre si é a maneira como esses aspectos foram discursivizados. Isso mostra que o sentido não se encontra apenas nas palavras, ou na superfície do texto, mas, de modo mais profundo, nas várias relações estabelecidas entre as condições em que são produzidos (CP) e através das intenções dos autores. Para responder ao desafio, os alunos precisaram ancorar-se em outros discursos, apropriar-se deles a partir de instituições sociais que os constituem (FD) e refletir em suas produções de maneira lógica todas essas amarrações realizadas.

Trabalhar com essas discursividades só é possível quando se busca explorar sentidos com o auxílio daquilo que não foi dito. Assim, ao final, temos trabalhos que são letras inéditas criadas pelos alunos em resposta ao desafio levantado, mas ao mesmo tempo, produções que fazem referência, que estão vinculadas a outros textos (intertextos). São atribuídos sentidos a esses discursos à medida que estes estão inseridos em determinados contextos, ocupando diferentes lugares, dentro de determinadas ideologias ao longo do tempo.

# REFERÊNCIAS


BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BRANDÃO, Helena H. Hagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.

DUBOIS, Jean. Lexicologie et analyse d´enoncé. **Cahiers de lexicologie**, Paris, v. 2, n 15, p. 115-126, 1969.

MALDIDIER, Denise. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do Discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. *In*: SARGENTINI, Vanice; PIOVEZANI, Carlos. (org.). **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em Análise do Discurso. São Paulo: Contexto, 2011. p. 199-213.

MINAYO. Maria Cecilia de Souza. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi, Lorenço Chacon J. Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana M. Serrani. 2. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). *In*: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução: Bethani S. Mariani *et al.* Campinas: Ed. Unicamp, 1997. p. 61-151.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi *et al*. 4. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org). **Por uma análise automática do discurso**: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. Unicamp, 1990. p. 163-252. (Original publicado em 1975).

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A Análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento**: glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOARES, Magda B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *In*: ZACCUR, Edwiges. (org.). **A magia da linguagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001. p. 17-48.

STREET, Brian. What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current Issues in comparative Education**, New York, vol. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

## ANEXOS

ANEXO 1

– Desafio da 2ª etapa da Olimpíada de Literatura de 2016

"Durante muito tempo na história a sociedade estipulou papéis para homens e mulheres baseados em uma dominação patriarcal. São poucos os povos que valorizam igualmente o indivíduo independentemente do sexo. Com salários menores, sem direitos sobre seu corpo e sem representação social e política, continuam vítimas de violência e perpetuando o pensamento machista. **De que forma a violência contra a mulher expõe a desigualdade entre os gêneros?**"

ANEXO 2

– Fios Culturais (textos suporte) presentes no desafio

- Seleção de 8 poemas de Vinícius de Moraes ("Soneto de Devoção", "Receita de Mulher", "A Mulher que passa", "A esposa", "Soneto da Mulher", "A brusca poesia da mulher amada", "Poema para todas as mulheres", "Ariana, a mulher");
- *Ciranda de Pedra* (de Lygia Fagundes Telles);
- Filme de animação *Valente* (Brave, Disney - Pixar - 2012);
- Canção "Mulheres de Atenas" (composta por Chico Buarque e Augusto Boal);
- Capítulos 1 ("Papéis sociais atribuídos às diferentes categorias de sexo") e 2 ("A quem serve a relação de dominação da mulher pelo homem?") do livro *O Poder do Macho* (da socióloga Helleieth Saffioti);
- Pintura "Família de Adolfo Augusto Pinto" de Almeida Junior (1891);
- Infográfico "O que é ser menina no Brasil" (Disponível em: https://www.geledes.org.br/o-que-e-ser-menina-no-brasil-desigualdade-de-genero-desde-infancia/. Acesso em: 15 mar. 2020).

ANEXO 3

– Gênero do discurso exigido como resposta:

[A resposta] deve ser apresentada através da elaboração de uma canção original ou de uma paródia apresentando a letra e a gravação em vídeo da resposta ao segundo desafio abrangendo os fios culturais e tendo, no máximo, 3 minutos.

ANEXO 4

– Clipe 1 – (https://goo.gl/1kECbJ)

ANEXO 5

– Letra do Clipe 1

**Quem Vale Mais?**

Na nossa história ou nos dias atuais, tanto faz
Século XX o auge das mudanças na sociedade e seus ideais
O que ficou para trás, passou. O tempo leva.
Mas a história deixou marcas, então vamos falar delas:
Homens e mulheres, idades iguais.
Mas se existem diferenças, vamos falar quais:
A mulher é mãe, o homem é pai.
Mas, calma, acho que dá para aprofundar um pouco mais.
Seus papéis são tão distintos, mas também iguais.
A educação do filho depende dos pais;
O sustento de casa comumente é o pai;
A mulher sustenta o amor e administra o que o pai traz.
Mas não podemos esquecer de um detalhe bem comum,
Principalmente agora, século XXI.
A mulher tem mais espaço no mercado de trabalho,
Mas o homem, muitas vezes, sai bem mais remunerado.
Facilmente contratado para serviços pesados.
Ato de cavalheirismo, se visto por esse lado.
Você acha que temos direitos iguais?
O homem ou a mulher,
Quem vale mais?
Quais são seus papéis? Quais?
Eles nos fazem diferentes, mesmo sendo todos iguais.
Qual é o papel da mãe deste Brasil, cujo filho deste solo és mãe gentil?

Mulheres na política muito já se viu, até nos quartéis da polícia civil
Onde trabalham juntos homens e mulheres.
Várias características pros meus caracteres.
Miscigenação hoje muito mais normal, sexos distintos mas valor igual
Sofrendo com o machismo e com a violência.
São dadas mais luzes na década de 60,
População masculina só aumenta.
Mas ainda falta aumentar a consciência,
Pois abusos e estupros acontecem com frequência.
A justiça, antes de justa, é muito lenta.
Muitos homens desse tipo não sofrem a consequência
E sempre tem a mulher que escuta que tudo isso é sua culpa,
Mas cadê a coerência?
Você acha que temos direitos iguais?
O homem ou a mulher,
Quem vale mais?
Quais são seus papéis? Quais?
Eles nos fazem diferentes, mesmo sendo todos iguais.

ANEXO 6

– Clipe 2 – (https://goo.gl/AMnsou)

Anexo 7

– Letra do Clipe 2

**Pretérito Imperfeito**

Olha, tá lá Maria lavando a pia, fazendo jantar.
Olha, tá aí João estirado ao chão só a observar.
Durante muito tempo, levada ao vento Maria foi
Seus olhos sempre fechados. Agora abertos não mostram cor
E o vento, que é traiçoeiro, ainda leva na direção
Aonde todo e qualquer esforço parece ser em vão.
E dizem que João é forte, mas que pobre concepção
Com ele Maria pode ser valente e então...
Maria, tece sonhos e alegrias.
Maria, flor de melancolia.
Mesmo velado com rosas, mostra luz na escuridão.
Graça que encobre a desgraça da submissão.
Maria, que sobe o abismo, percebe a total mentira

Que desde a infância, em todo momento, só a diminuíra.
A Maria que fica às rosas, cega prefere ser.
Aceita que o vento a leve, mesmo que deixe de crer
Naquilo que é igual, naquilo que é justo,
Naquilo que é certo e lhe faria bem.
Maria é aquela que grita em silêncio e tudo o que vier aguenta.
Maria é guerreira, bate no peito e diz não.
- Enfrenta!
Maria, tece sonhos e alegrias
Maria, flor de melancolia
Olha, tá lá Maria lavando a pia, fazendo jantar.
Olha, tá aí João estirado ao chão só a observar.
Durante muito tempo, levada ao vento Maria foi
Seus olhos sempre fechados. Agora abertos não mostram cor.
Será que vão mostrar?

# 4

# 4

# DIREITO NA ESCOLA: NOVAS CONSTITUIÇÕES FAMILIARES

*Mariana Cordeiro Suplicy*[1]
*Rafaela Cordeiro Suplicy*[2]

O termo "família" é derivado do latim "*famulus*" (ALVES, 1977), que significa "escravo doméstico". Foi criado na Roma Antiga para designar um novo grupo social que surgiu entre as tribos latinas quando elas foram introduzidas à agricultura e à escravidão legalizada (GIMENO, 2001). A família é a representação de um grupo social primário que influencia e é influenciado por outras pessoas e instituições. Inicialmente, foi conceituada como um grupo de pessoas ou um número de grupos domésticos ligados por descendência a partir de um ancestral comum.

No direito romano clássico, a "família natural" era baseada no casamento e no vínculo de sangue, sendo composta por genitor e genitora, unidos pelo matrimônio, e os filhos biológicos. Essa família tinha como características ter a união matrimonial como base e ser patriarcal, o que implicava a supremacia masculina na

1 Graduanda em Direito pela instituição PUC/PR, estagiária na Associação da Vila Militar. E-mail: maricsuplicy@hotmail.com.
2 Graduada em Direito pela instituição PUC/PR. Cursando pós-graduação em Prática na Advocacia na Instituição Curso Jurídico, PUC/PR. Estagiária de pós-graduação no Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. E-mail: rafacsuplicy@hotmail.com.

relação conjugal, ou seja, o homem como chefe e provedor. Os laços sanguíneos eram considerados o vínculo mais importante de união das pessoas e a coesão da família era vinculada à propriedade e à estirpe.

Com o afrouxamento da relação entre o Estado e a Igreja foram se criando lacunas que permitiram a criação de novas estruturas familiares, ainda que não pela realização do casamento. Os conceitos e formas de família foram sendo alterados, e para a efetiva proteção dessas "novas famílias", foi primordial que a legislação acompanhasse a evolução social.

A primeira modificação legislativa do conceito de família foi estabelecida com a promulgação da Constituição Cidadã, em 1988, nossa atual legislação, que passa a considerar não somente os elementos jurídicos constituintes da família, mas também seu principal aspecto social, o afeto existente entre os entes, além de reconhecer formalmente a existência de arranjos familiares diferenciados do ideal burguês, tradicional e nuclear.

O Código Civil de 2002 retrata apenas alguns modelos de família. Atualmente, há um projeto de Lei intitulado "Estatuto das Famílias" que disciplina mais profundamente a matéria. O projeto classifica as formas de família da seguinte maneira: Família Matrimonial – casamento, concubinato, união estável ou união heteroafetiva –, Família Monoparental, Família Anaparental, Família Multiparental ou Pluriparental, Família Eudemonista, Família ou união homoafetiva, Família Paralela e Família Unipessoal.

Assim, o conceito de família é extremamente frágil e mutável no tempo. Foi influenciado pela ideia da democracia, dos ideais de igualdade e da dignidade da pessoa humana, acompanhando sempre a evolução dos ideais sociais, das descobertas científicas e dos costumes da sociedade, sendo impossível se construir uma ideia fixa do que é família, como se dá sua formação e quais suas características. Cabe, demonstrar, portanto, as formas e mudanças ocorridas nos modelos familiares no decorrer dos séculos.

## DOS NOVOS CONCEITOS DE FAMÍLIA

### *Família moderna/afetiva*

Com as mudanças sociais e culturais, os valores até então solidificados foram se remodelando. Consequentemente, abriu-se uma brecha no conceito clássico de família, surgindo dessa forma a família moderna. Tal instituto tem por base a afetividade. Com isso, a organização familiar autocrática deu lugar à democrático -afetiva, tendo a base familiar se modificado para a compreensão e o amor, em vez da autoridade.

O fator histórico que contribuiu diretamente para esse novo modelo familiar foi a revolução industrial (anos 40-50), a qual forçou o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, garantindo-lhes direitos, liberdade e igualdade. Por consequência desse fato, o autoritarismo patriarcal enfraqueceu, provocando uma metamorfose familiar da qual advieram crises de valores culturais, éticos e, principalmente, morais, uma vez que a concepção de família estava em transformação.

Cabe ressaltar as transições, fatores importantes e caracterizadores da família moderna: as funções da família mudaram, a mulher passou a prover, também, o sustento, adquirindo respeito e direitos socialmente; o papel dos pais mudou; passou a ser reconhecida a igualdade entre filhos, sem hierarquia; a escola passou a ser valorizada e vista como instituição especializada na educação; abriu-se espaço para o casamento de pessoas que estavam judicialmente separadas, diminuindo o preconceito com esse instituto.

Uma das leis marcantes desse período é o Estatuto da Mulher Casada (1962), a Lei do Divórcio (1977), Código de Menores (1979), que regulou a adoção, e o Código Civil de 1916, que foi remodelado em decorrência do princípio da igualdade entre os membros da relação familiar e, diante da inegável eficácia do princípio democrático nas relações familiares, em que marido e mulher, em condições de igualdade, assumem conjuntamente a direção da família (art. 226, § 5º) (PEREIRA, 2007, p. 90).

O reconhecimento do afeto na formação das famílias vem se tornando cada vez mais frequente, não se considerando apenas os laços biológicos. Atualmente é utilizada a concepção da família contemporânea ou pós-nuclear, na qual se prioriza a busca da felicidade de cada indivíduo, em que todos os membros devem ter suas necessidades atendidas, prevalecendo a relação socioafetiva em detrimento da biológica.

Enfim, a família moderna hoje não é única, não incorpora um único conceito ou forma, uma vez que está em constante transformação. Porém, ainda continua cumprindo um papel importante quanto a ser um núcleo fundamental da sociedade.

### *Da multiparentalidade (ou pluriparentalidade)*

A multiparentalidade é uma vertente decorrente da família moderna, um reflexo de fato da sociedade. Trata-se de uma possibilidade legal de inclusão, no registro de nascimento, o nome suplementar de um pai e mãe (socioafetivos), sem desconsiderar pai e mãe biológicos.

Por exemplo, nos dias de hoje é comum a situação em que os pais biológicos se separam e a convivência com o filho, fruto da antiga relação, continua, contudo um dos pais se casa novamente e o novo parceiro (madrasta ou padrasto) cria o filho do primeiro casamento também. Não há necessidade de retirar o nome de um dos pais biológicos, podendo-se assim reconhecer a multiparentalidade, incluindo o nome do padrasto ou madrasta.

Se enquadram no conceito de pluriparentalidade os vínculos que se estabelecem com mais de duas pessoas desempenhando as funções parentais. Essas são novas realidades cada vez mais frequentes, principalmente quando são utilizadas as modernas técnicas de reprodução assistida, em que mais de uma pessoa faz parte do processo procriativo. Nada justifica excluir qualquer delas do vínculo de filiação.

Nessas novas conformações, é indispensável reconhecer que o filho tem mais de dois pais, o que lhe garante direitos com relação

a todos e todos devem assumir os deveres decorrentes do vínculo pluriparental.

Tendo em vista tais situações que se tornaram constantes, o judiciário se adaptou a fim de salvaguardar direitos dessas novas famílias socioafetivas. O Conselho Nacional de Justiça unificou essas mudanças dando ensejo ao Provimento n. 63/2017, o qual regularizou o reconhecimento voluntário da paternidade ou da maternidade socioafetiva de pessoa de qualquer idade perante os Cartórios de Registro Civil das Pessoas Naturais, podendo uma criança ter em sua certidão de nascimento o registro de duas mães ou dois pais, impondo como único limite o registro de dois pais e de duas mães.

Outro ponto a se ressalvar é a necessidade da análise profunda das hipóteses em que é cabível a multiparentalidade, tendo em vista que o filho, muitas vezes, está em fase de desenvolvimento. Diante da socioafetividade, a prioridade dos pais é dar aos seus filhos uma vida plena para contemplar o que há de melhor.

Salienta-se ainda a importância do acompanhamento desse processo pela justiça, tendo em vista que a multiparentalidade acompanha também as esferas patrimonial, psicológica, social e pessoal, uma vez que envolve os parentes colaterais. A criança recebe o nome de família pluriparental, e isso vai além de pensão, herança ou qualquer ajuda financeira.

Todos os efeitos da filiação são gerados para os envolvidos (socioafetivos), porém, por se tratar de um tema novo ainda, não há leis específicas que abarquem a multiparentalidade, e o que norteia tais assuntos são as correntes doutrinárias e os entendimentos jurisprudenciais.

### *Da família homoafetiva*

O termo "homossexual" tem origem etimológica grega. O prefixo *homo* tem o significado de semelhante, logo, podemos perceber que o vocábulo foi instituído para designar o interesse por pessoas do mesmo sexo.

A homossexualidade sempre existiu na história da humanidade, sendo encontrada desde os povos selvagens até nas antigas civilizações, por todo o mundo, mas foi popularmente conhecida sua prática pelos romanos, egípcios, gregos e assírios. Chegou a ser relacionada à religião e à prática militar e acreditava-se que, através do esperma, heroísmo e nobreza eram transmitidos.

Entretanto, mesmo estando presente no seio social humano desde os mais remotos tempos, a prática homossexual na sociedade moderna foi, durante vários anos, caracterizada como doença mental, constando inclusive no Código Internacional de Doenças – CID. Com o passar dos anos, o preconceito contra as relações homoafetivas vem diminuindo, apesar de ainda estar distante de sua aniquilação.

Ainda não há no Brasil legislação específica que trate das uniões homoafetivas, porém foi garantida a sua proteção no artigo 226, § 3º da Constituição Federal de 1988, que assim dispõe: "A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado [...]. § 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento" (BRASIL, 1988).

Somado a isso, há fundamentação constitucional nos princípios, tais como os da dignidade da pessoa humana, liberdade e vedação ao preconceito em função de etnia, crença, cor ou sexo, promovendo assim a defesa da liberdade de orientação sexual.

Tendo em conta as decisões proferidas pelo Superior Tribunal de Justiça, e Superior Tribunal Federal, na Sessão Ordinária, realizada em 14 de maio de 2013, o Conselho Nacional de Justiça, por meio da Resolução n. 175/2013, previu a obrigatoriedade dos cartórios em realizar casamentos entre casais do mesmo sexo. Importante ressaltar que se aplicam as mesmas regras da união estável ao casamento homoafetivo.

Uma grande conquista a ser mencionada é que, desde 2015, foi reconhecida em nosso país a possibilidade de adoção por casais homossexuais, com base nos princípios da dignidade da pessoa humana e afetividade.

Nessa vertente, vale ressaltar o conceito de adoção por Maria Helena Diniz (2008, p. 416), que diz que "a adoção é o ato jurídico solene pelo qual alguém estabelece, independentemente de qualquer relação de parentesco consanguíneo ou afim, um vínculo fictício de filiação, trazendo para sua família, na condição de filho, pessoa que geralmente lhe é estranha".

O processo para adoção por casais homoafetivos foi equiparado ao de casais heterossexuais, envolvendo a apresentação de documentos, entrevistas com psicólogos e assistentes sociais, visitas a abrigos até a aprovação final de um juiz.

Uma das principais evoluções foi que atualmente a família não é considerada apenas se houver casamento. Também é considerada se for uma união estável, homoafetiva, monoparental ou multiparental.

### *Da família monoparental*

A família monoparental é composta por um responsável que assume o papel de prover as necessidades de outros, por exemplo, uma mãe sozinha que cuida de seu(s) filho(s). Tal forma de família sempre existiu, mas sua importância somente passou a ser realmente considerada a partir da segunda metade do século XX. Ela é um modelo que contrapõe o modelo clássico, sendo o fim de uma relação biparental.

Os fatos que desencadeiam a formação de uma família monoparental são diversos: às vezes por uma imposição, que é o caso do término do casamento; viuvez; ou por opção, que é o caso da escolha de se ter um filho sozinho, seja por adoção ou inseminação artificial.

No que se refere à família monoparental constituída por adoção, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) permite a adoção por apenas uma pessoa, independentemente do estado civil, desde que preenchidos os requisitos do art. 42, §3°, que estabelecem que o adotante seja maior de 21 anos e conte com mais de 16 anos de idade em relação ao adotado.

Quanto aos reflexos dessa entidade familiar, o principal deles é a subtração da finalidade procriativa para a configuração da família, pois deixou de ser necessária a figura de um par. Todavia, o reconhecimento dessa entidade familiar é no sentido de legalizar as formações decorrentes da vontade voluntária das pessoas, priorizando-se o afeto e o amor, e não o mero acaso.

A família monoparental no decorrer dos anos ganhou intensidade e visibilidade (SANTANA, 2011). Assim, a Constituição Federal reconheceu as famílias monoparentais, conforme estabelece o Art. 226, §4°: "Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes" (BRASIL, 1988).

Várias vertentes doutrinárias reconhecem as dificuldades e preconceitos sofridos por esse modelo familiar, apontam como atuais problemas o abandono afetivo e a alienação parental, bem como acreditam que a monoparentalidade seria frágil em sua formação no âmbito afetivo e material. Isso se dá pois considera-se uma queda do poder aquisitivo, além do responsável ser sobrecarregado de responsabilidades, o que sugere a necessidade do auxílio do poder público na implementação de políticas públicas para manutenção desse modelo familiar.

Contraponto tais entendimentos, Santos (2008) aponta que as famílias monoparentais demonstram habilidades na tomada de decisões e na superação de grandes desafios, mas ao mesmo tempo revelam suas fragilidades diante de circunstâncias opressivas do sistema social injusto.

Estudos brasileiros destacam que famílias monoparentais chefiadas por mulheres mostram-se, muitas vezes, hábeis na tomada de decisões e na superação de grandes desafios, o que evidencia uma unidade familiar e um sistema moral bastante fortalecido diante das circunstâncias desfavoráveis da vida delas (YUNES, 2001).

Somado a isso, uma pesquisa realizada pela Universidade Católica de Santos, com mulheres pobres, chefes de família, mostrou que a capacidade de criar os filhos e de ter controle sobre o dinheiro, relacionada com a atribuição de dona de casa e chefe de

família, enfatiza a força feminina. Embora o fardo seja pesado, o trabalho adquire um sentido de afirmação, da mulher se afirmando como tal e como provedora de seu lar (PINTO *et al.*, 2011). A relação trabalho e cuidado com a família pode fortalecer a construção da identidade feminina e, portanto, constituir-se como fator de proteção e fortalecimento.

Cabe aqui revelar um estudo realizado pela Universidade de Sheffield, no Reino Unido, o qual concluiu que "as crianças criadas em famílias somente com um dos pais (chamadas de monoparentais) podem se desenvolver plenamente, tanto quando nas famílias chamadas 'tradicionais', com pai e mãe" (MELO, 2019).

Para os pesquisadores, o estudo desafia as narrativas políticas e públicas comuns em torno das famílias monoparentais, evidenciando que "há sinais claros de que o bem-estar das crianças não é afetado negativamente por viver dentro de um lar de 'pais solo'" (MELO, 2019). Além disso, em estudos feitos pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no ano de 2005, "10,5 milhões de famílias já eram compostas por mulheres sem cônjuge e com filhos, sendo elas as principais responsáveis pela criação dos mesmos" (MELO, 2019). Em dez anos, de 2000 a 2010, o Censo do IBGE destacou que o papel da mulher responsável pela família subiu de 22,2% para 37,3% (IBGE, 2012).

Conclui-se, portanto, que a família monoparental está em evidência nos dias atuais e em constante crescimento, merecendo todo o respeito da sociedade, uma vez que prima também pelo amor e afeto.

### *Da família eudemonista*

A família eudemonista é um conceito atual que se refere a um conjunto de pessoas unidas por laços afetivos recíprocos, respeito e solidariedade mútua, que tem por objetivo a realização plena de seus membros, independente do vínculo biológico. A nomenclatura "eudemonismo" é um substantivo masculino, que significa "a busca da felicidade" (EUDEMONISMO, 2020). Portanto, eudemonista é aquele que busca a felicidade.

Para essa nova tendência, um grupo de amigos que possuem afinidade e residem juntos, rateando despesas, compartilhando alegrias e tristezas, como se irmãos fossem, são considerados formadores de um núcleo familiar. Essa formação familiar não preza pela finalidade procriativa nas relações, mas sim o afeto entre as pessoas organizando e orientando o seu desenvolvimento.

Tendo em vista tais conceitos, iniciou-se o reconhecimento legal e social de um casal sem filhos, como uma família, por exemplo. Para Simon Blackburn:

> Ética baseada na noção aristotélica de "eudaimonia" ou felicidade humana… Embora próxima da "ética da virtude", essa abordagem distingue-se daquela quando é eliminada a identificação grega entre a ação virtuosa e a felicidade. O eudemonismo pode também variar conforme as noções do que é, de fato, a felicidade. Assim, os cirenaicos acentuam o prazer sensual; os estóicos salientam o desapego em relação a bens mundanos, como a riqueza e a amizade. Tomás de Aquino dá mais atenção à felicidade como contemplação eterna de Deus e assim por diante. (BLACKBURN, 1997, p. 132)

O sentimento de afeto passou a ter relevância inclusive para fins jurídicos, como mostram os julgados abaixo:

> AGRAVO DE INSTRUMENTO - NOVOS CONTORNOS DA CONCEPÇÃO DE FAMÍLIA, SOB A ÉGIDE DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 - PATERNIDADE SOCIOAFETIVA - DIREITO DE VISITAS - AUSÊNCIA DE ELEMENTOS QUE DESABONEM A CONDUTA DO PAI - BEM ESTAR DA CRIANÇA.
> - Após o advento da Constituição Federal de 1988, surgiu um novo paradigma para as entidades familiares, não existindo mais um conceito fechado de família, mas, sim, um conceito eudemonista socioafetivo, moldado pela afetividade e pelo projeto de felicidade de cada indivíduo. Assim, a nova roupagem assumida pela família liberta-se das amarras biológicas, transpondo-se para as relações de afeto, de amor e de companheirismo.
> - A melhor doutrina e a atual jurisprudência, inclusive deste próprio Tribunal, estão assentadas no sentido de que, em se

> tratando de guarda de menor, "o bem estar da criança e a sua segurança econômica e emocional devem ser a busca para a solução do litígio" (Agravo nº 234.555-1, acórdão unânime da 2ª Câmara Cível, TJMG, Relator Des. Francisco Figueiredo, pub. 15/03/2002).
> - Também na regulamentação de visitas, deve ser considerado o bem estar da criança, prevalecendo aquilo que vai incentivar seu desenvolvimento físico, social e psíquico da melhor maneira possível, garantindo, sempre, seus direitos e sua proteção.
> - Recurso desprovido.
> (MINAS GERAIS, 2013a).

Verifica-se que os tribunais têm valorizado o elemento afetivo como instrumento determinante da filiação, visando à proteção dos interesses da criança e do adolescente. Assim, "o bem-estar da criança e a sua segurança econômica e emocional devem ser a busca para a solução do litígio (TJMG, Agravo n. 234.555-1, 2ª Câmara Cível, Relator Des. Francisco Figueiredo, j. 07/05/2013, DJe 03/07/2013)" (MINAS GERAIS, 2013b).

A jurisprudência se manifestou favoravelmente ao entendimento de que o afeto é elemento definidor da filiação no caso de posse de estado de filho, bem como na investigação de paternidade.

Do mesmo modo, foi admitida de maneira formal pelos tribunais a família eudemonista, como no caso abaixo, em que foi reconhecida a impenhorabilidade do bem de família habitado por irmãos solteiros, legitimando a constituição de uma família por possuir os requisitos da afetividade, estabilidade e ostensibilidade.

> EXECUÇÃO. EMBARGOS DE TERCEIRO. LEI Nº 8.009/90. IMPENHORABILIDADE. MORADIA DA FAMÍLIA. IRMÃOS SOLTEIROS. Os irmãos solteiros que residem no imóvel comum constituem uma entidade familiar e por isso o apartamento onde moram goza de proteção de impenhorabilidade, prevista na Lei nº 8.009/90, não podendo ser penhorado na execução de dívida assumida por um deles. Sem embargo do fim proposto da impenhorabilidade, a decisão cuida de entidade familiar que se insere totalmente no conceito de família do art. 226, pois dotada do requisito de afetividade, estabilidade e ostensibilidade. Não há, nesse

> caso, "sociedade de fato" mercantil ou civil, e não se poderá considerar como tal a comunidade familiar de irmãos solteiros (BRASIL, 1998, p. 100).

Para Pablo Stolze Gagliano e Rodolfo Pamplona Filho (2013, p. 52), "enquanto base da sociedade, a família, hoje, tem a função de permitir, em uma visão filosófica-eudemonista, a cada um dos seus membros, a realização dos seus projetos pessoais de vida", tendo assim uma função eudemonista.

## DO ÂMBITO ESCOLAR

Delimitaremos o tema no âmbito escolar porque consideramos como parte fundamental na formação de um cidadão e de uma sociedade igualitária e justa. O objetivo principal é demonstrar o papel da escola nesse processo de transformação social e como ela pode auxiliar na inclusão dessas formas de família.

Inicialmente, o papel da escola perante a sociedade era apenas de aprendizado e desenvolvimento, seguindo exclusivamente teorias pedagógicas. Porém, com os avanços sociais, a escola vem se modificando ao longo dos anos, adaptando-se às mudanças.

> A escola como ato social foi assim vista pela primeira vez pelo pedagogo Émile Durkheim, que defendia a postura social que a escola e a educação em si devem permear, ajudando a compreender o significado social do trabalho do professor, demonstrando que a educação escolar deve ser vista a partir de uma perspectiva coletiva. (HAUSCHILD, [201?])

O dever de socializar, portanto, foi introduzido nos métodos de ensino, auxiliando na formação intelectual e na moral dos alunos. Iniciou-se assim uma gestão democrática da educação repensando-se o papel do gestor nessa nova proposta, que envolve a atuação de todos os setores sociais dentro da escola, a atuação comunitária e também o incentivo de participação da comunidade escolar.

A parceria com as famílias dos alunos foi um dos objetivos

principais dessa nova gestão escolar. No entanto, ela não é mais o único objetivo, já que a gestão democrática busca construir uma relação positiva com a população do entorno, o que é de fato importantíssimo para o desenvolvimento da escola infantil e dos alunos. Para a efetiva interação dos familiares, foi fundamental a participação ativa dos professores, que são exemplos de formas de avaliação, transmissores de normas e valores que norteiam e preparam o indivíduo para viver coletividade. Assim, é importante que as questões de vida em sociedade façam parte, com clareza, da organização curricular, levando a ética ao centro de reflexão e do exercício da cidadania.

Juntamente a essas mudanças, vieram novos desafios enfrentados pela escola, entre eles, o de estabelecer condições mais adequadas para atender a diversidade dos indivíduos que dela participam e assumir, compreender, respeitar e orientar sobre essa diversidade. Isso é requisito principal para a transformação de uma sociedade tradicionalmente pautada pela exclusão.

Segundo Rocha (2008, p. 58), devemos considerar "a Escola como o espaço na qual estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias são desconstruídas. Ela reúne instrumentos pedagógicos que viabilizam esse propósito a partir da reflexão dos profissionais que a compõem".

O Brasil, em razão não só de sua extensão, mas também de sua formação, é um país que abrange uma grande diversidade cultural, étnica, racial e religiosa. Acreditamos que a escola, por meio dos seus profissionais da educação, deve ser capacitada para incluir e permear a democracia dessas diversidades. Além disso, para que essa diversidade seja discutida e abraçada, deve-se considerar as ações participativas dos familiares, da direção das escolas, dos próprios alunos e do Estado.

Com o intuito de demonstrar a relação escola e família, apresentaremos alguns dados do projeto "A escola e a família monoparental feminina na contemporaneidade", realizado pela graduanda Bruna Evelin Souza Filgueiras, da Universidade de Brasília, desenvolvido durante os anos de 2016/2017 e financiado pelo

ProIC/UnB, tendo como coordenadora da pesquisa a professora Otília Dantas (FILGUEIRAS, 2017).

O projeto tinha como objetivos específicos i) delinear as bases teóricas sobre o conceito de educação, escola e família e suas relações; ii) analisar a maneira que a escola lida com os novos tipos de família; iii) conhecer o olhar acerca da figura paterna para os filhos de famílias monoparentais femininas (FILGUEIRAS, 2017).

Adotou-se como metodologia a pesquisa exploratória, o tipo de procedimento metodológico utilizado foi o estudo de caso, que tem o "objetivo de aprofundar a descrição de determinada realidade" (TRIVIÑOS, 1987, p. 110), no caso, a família monoparental feminina, no intuito de analisar e explorar um caso particular contextualizado e significativo – a família monoparental feminina e a escola. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas e aplicação de questionário.

As entrevistas foram realizadas no dia 6 de junho de 2017. A escola investigada foi uma instituição pública e, por motivos éticos, optou-se por não identificá-la; buscou-se apenas analisar a maneira com que a escola lidava com os novos tipos de família e conhecer o olhar, por parte da escola, acerca da figura paterna para os filhos de famílias monoparentais femininas (FILGUEIRAS, 2017).

> Deste modo, 50 pessoas responderam ao questionário sendo 74% do gênero feminino e 26% masculino. Todos afirmaram ser filhos de família monoparental feminina. Estes sujeitos possuem, em sua maioria, idade entre 18 a 23 anos (62%). Apenas 2% possuem menos de 18 anos e o grupo mais velho possui entre 30 a 35 anos de idade (8%), 26% estão na faixa etária de 24 a 29 anos e somente um respondente possui mais de 41 anos. (FILGUEIRAS, 2017, p. 31)

Quanto ao conceito de família, a grande maioria (76%) relacionou a instituição familiar às categorias amor, cuidado e afetividade, além dos laços de consanguinidade. Pode-se constatar que o conceito de família vem, de fato, sofrendo mudanças. "Entre as respostas, 88% dos sujeitos participantes do questionário são jo-

vens e, constata-se, desse modo, que atualmente eles demonstram uma visão mais abrangente acerca do conceito de família" (FILGUEIRAS, 2017, p. 33).

Conclui-se da pesquisa acima, que a escola revela múltiplas formas familiares. Verifica-se que o conceito de família está em constante transformação, sendo cada vez mais relacionado aos princípios de afeto e de carinho, o que quer dizer que os jovens primam pelo amor, deixando de estabelecer padrões. Portanto, a escola é o local ideal para disseminar esse novo ideal de família baseada na felicidade, sem imposição de rótulos, uma vez que os jovens estão disponíveis e abertos a novas ideias.

O mundo externo, político, decide o perfil de sociedade que almeja. A influência deste mundo externo é, muitas vezes, representada através da educação. Segundo Brandão (2004, p. 34), a educação interfere na criação de uma sociedade:

> Onde um tipo de educação pode tomar homens e mulheres, crianças e velhos, para torná-los todos sujeitos livres que por igual repartem uma mesma vida comunitária; um outro tipo de educação pode tomar os mesmos homens, das mesmas idades, para ensinar uns a serem senhores e outros, escravos, ensinando-os a pensarem, dentro das mesmas ideias e com as mesmas palavras, uns como senhores e outros, como escravos. (BRANDÃO, 2004, p. 34)

## CONCLUSÃO

Assim, concluímos, face à evolução social que passamos, que não há como ter uma visão estagnada do que vem a ser família, uma vez que ela é um reflexo da sociedade, e esta está em constante evolução também. Devemos, portanto, evoluir junto com a sociedade, respeitando sempre a maior conquista já obtida ao longo do tempo: a liberdade, em todas as suas formas. Além disso, devemos aplicar tal reflexão em todos os âmbitos de nossa vida, uma vez que a sociedade está em constante transformação.

Diante disso, torna-se infrutífera a ideia de tentar conceituar e rotular a "família", pois, dessa forma, estaríamos estatizando e

emoldurando algo que, como demonstrado, é extremamente mutável. Faz-se necessário ter uma visão pluralista, abrigando os mais diversos arranjos familiares, devendo-se buscar a identificação do elemento que permita enlaçar no conceito de entidade familiar todos os relacionamentos que têm origem em um elo de afetividade, independentemente de sua conformação (DIAS, 2016).

Deve-se respeitar as múltiplas e variadas formas de amar, protegendo a dignidade e a felicidade dos indivíduos, a liberdade e a igualdade entre eles. Assim, resta consagrado o entendimento de que a família hoje é plural, mas possui um mesmo núcleo: a base de todas as configurações familiares atuais é o afeto.

Para a conscientização popular, para que seja difundida a ideia de família como um instrumento de felicidade e de desenvolvimento pessoal, e não como uma instituição, consideramos a escola o local primordial para essa tomada de consciência.

Fiquemos, para finalizar, com o que Bock *et al.* (2001, p. 248) asseveram:

> Vamos percebendo que a família, como a conhecemos hoje, não é uma organização natural, nem uma determinação divina. A organização familiar transforma-se no decorrer da história do homem. A família está inserida na base material da sociedade ou, dito de outro modo, as condições históricas e as mudanças sociais determinam a forma como a família irá se organizar para cumprir sua função social.

## REFERÊNCIAS


ALVES, José Carlos Moreira. **Direito romano**. Rio de Janeiro: Forense, 1977.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 7 nov. 2019.

_____. Lei n. 4.121, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 ago. 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4121.htm. Acesso em: 8 nov. 2019.

_____. Lei n. 6.515, de 26 de dezembro de 1977. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1977. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6515.htm. Acesso em: 8 nov. 2019.

_____. Lei n. 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 out. 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm. Acesso em: 8 nov. 2019.

_____. Lei n. 3.071, de 1º de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 1 jan. 1916. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3071.htm. Acesso em: 8 nov. 2019.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 135, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 1. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 8 nov. 2019.

_____. Provimento n. 63/2017. Institui modelos únicos de certidão de nascimento, de casamento e de óbito[...] filhos havidos por reprodução assistida. **Conselho Nacional de Justiça**, Brasília, DJE/CNJ n. 191, de 17/11/2017. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=2525. Acesso em: 6 nov. 2019.

_____. Resolução n. 175/2013. Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo. **Conselho Nacional de Justiça**, Brasília, DJE/CNJ n. 89/2013, de 15/05/2013. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/1754. Acesso em: 4 nov. 2019.

_____. REsp 159.851/SP. Rel. Ministro Ruy Rosado de Aguiar, Quarta Turma, julgado em 19/03/1998, DJ 22/06/1998. **Superior Tribunal de Justiça**, 1998. Disponível em: https://ww2.stj.jus.br/docs_internet/revista/eletronica/stj-revista-sumulas-2012_32_capSumula364.pdf. Acesso em: 08 nov. 2019.

BOCK, Ana Mercês Bahia *et al.* **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2001.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de direito das famílias**. 4. ed. em e-book baseada na 11. ed. impressa. São Paulo, Revista dos Tribunais, 2016. Disponível em: https://forumdeconcursos.com/wp-content/uploads/wpforo/attachments/2/1527-Manual-de-Direito-das-Famlias-Maria-Berenice-Dias-11-ed-2016.pdf. Acesso em: 8 nov. 2019.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil brasileiro**: direito de família. 23. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. v. 5.

EUDEMONISMO. *In*: AULETE Digital. Disponível em: http://www.aulete.com.br/eudemonismo. Acesso em: 20 mar. 2020.

FILGUEIRAS, Bruna Evelin Souza. **A escola e a família monoparental feminina na contemporaneidade**. 51 p. Trabalho de graduação (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GAGLIANO, Pablo Stolze; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. **Novo curso de direito civil**: direito de família

- As Famílias em Perspectiva Constitucional. São Paulo: Saraiva, 2013.

GIMENO, Adelina. **A família, o desafio da diversidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

HAUSCHILD, Caroline Bacelar. Qual a função da Escola? **Portal Educação**, [201?]. Disponível em: https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/qual-a-funcao-da-escola/10318. Acesso em: 8 nov. 2019.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Famílias e domicílios. Resultados da amostra. Rio de Janeiro, 1-203, 2012. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br. Acesso em: 12 ago. 2019.

MELO, Lincoln Tavares de. A "Família Monoparental" e a valorização da Equidade de Gênero. **Consolidar**, jan. 2019. Disponível em: https://consolidardiversidade.com.br/2019/01/22/a-familia-monoparental-e-a-valorizacao-equidade-de-genero/. Acesso em: 29 out. 2019.

MINAS GERAIS. **Agravo de Instrumento n. 1.0115.12.001451-5/001**. 1ª Câmara Cível. Relator: Des. Eduardo Andrade. Data de julgamento: 07/05/2013. Data de publicação: 16/05/2013. DJe de 03/07/2013. Tribunal de Justiça de Minas Gerais, 2013a. Disponível em: https://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaNumeroCNJEspelhoAcordao.do;jsessionid=5C4F2485C46112414F54C391E26577A3.juri_node1?numeroRegistro=1&totalLinhas=1&linhasPorPagina=10&numeroUnico=1.0115.12.001451-5%2F001&pesquisaNumeroCNJ=Pesquisar. Acesso em: 5 nov. 2019.

_____. **Agravo de instrumento n. 10024121177315001**. 1ª Câmara Cível. Relator: Des. Eduardo Andrade. Data de julgamento: 22/10/2013. Data de publicação: 31/10/2013. Tribunal de Justiça de Minas Gerais, 2013b. Disponível em: https://www5.tjmg.jus.br/jurisprudencia/pesquisaNumeroCNJEspelhoAcordao.do?numeroRegistro=1&totalLinhas=1&linhasPorPagina=10&numeroUnico=1.0024.12.117731-5%2F001&pesquisaNumeroCNJ=Pesquisar. Acesso em: 20 mar. 2020.

PEREIRA, Sumaya Saady Morhy. **Direitos fundamentais e relações familiares**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

PINTO, Rosa Maria Ferreiro *et al.* Condição feminina de mulheres chefes de família em situação e

vulnerabilidade social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 105, p. 167-179, jan./mar. 2011.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da. A Experiência com a Lei n. 10.639/03 CEFET-PA: Formação Inicial e Continuada. *In*: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. (org.). **Raça, cor e diferença**: a escola e a diversidade. Belo Horizonte: Mazza, 2008. 126 p.

SANTANA, Rita de Cácia Hora. Família monoparental: na sociedade contemporânea: breves reflexões. *In*: EPEAL, V, 2011, Maceió. **Anais...** Maceió: [*s. n.*], 2011. Disponível em: http://dmd2.webfactional.com/media/anais/FAMILIA-MONOPARENTAL-NA-SOCIEDADE-CONTEMPORANEA-BREVES-REFLEXOES.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.

SANTOS, Aline Tosta dos. Famílias chefiadas por mulheres: permanências e rupturas com as tradicionais concepções de gênero. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO – Corpo, Violência e Poder, 8., Florianópolis, 2008. **Anais...** Santa Catarina: UFSC, 2008. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST34/Aline_Tosta_dos_Santos_34.pdf. Acesso em: 25 mar. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a

pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YUNES, Maria Angela Mattar. **A questão triplamente controvertida da resiliência em família**

**de baixa renda**. 2001. 166 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

5

# 5

# CRIANÇAS CIGANAS NA ESCOLA: UM ESTUDO NO CAMPO DA DIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO NORTE

*Flávio José de Oliveira Silva*[1]

O presente trabalho de pesquisa foi desenvolvido no curso de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e se insere no campo da História da Educação, com ênfase na História Social. Trata-se de um encontro de "diferentes" ou de encontros culturais como afirma Burke (1998), – numa cartografia de múltiplas naturezas, e um caleidoscópio polifônico, que investiga um conjunto de práticas sociais, educativas e culturais entre os ciganos do estado do Rio Grande do Norte e o sistema de ensino.

A investigação buscou descortinar o *modus operandi* da construção das práticas culturais, representações e apropriações de conhecimentos dos ciganos, representados por considerável quantidade de grupos familiares distribuídos por mais de 25 cidades

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Potiguar. Consultor em Educação. Secretário Nacional da Pastoral dos Nômades do Brasil. E-mail: dadosacademicos@gmail.com.

do estado potiguar[2]. Muitos matriculam seus filhos nas escolas públicas das redes municipal e estadual de ensino, e alargam consideravelmente os índices de abandono e fracasso escolar.

Buscamos como referenciais obras publicadas sobre a história dos ciganos no mundo e no Brasil, e construímos o estado da arte a partir de Moonen (1994), de relatos de vidas, cadernos de anotações, fotografias e recortes de jornais. O referencial teórico da pesquisa ganhou centralidade nas contribuições de Certeau (1994), que infere sobre as artes de fazer, ou maneiras de pensar e agir no cotidiano do homem ordinário. Em sua teoria das práticas cotidianas, percebemos nos homens comuns as maneiras de fazer o mundo, ou seja, modalidades de ação que se manifestam na forma de estratégia ou de tática e astúcias.

Em Julia (2001) e Frago (2002), trouxemos os aportes teóricos no sentido de garantir nossa discussão para compreender a cultura escolar e os efeitos culturais que esta conjuntura promove no indivíduo, no percurso de sua vida escolarizada, e que opera em situações de equivalência e em conformidade com o meio em que se constrói. No mesmo intento, ao nos conceder a compreensão historiográfica balizada na história cultural, Burke (1998) proporciona a filiação do nosso trabalho nesse campo teórico. Com relação aos estudos sobre a inclusão, citamos Candau (2011), que discute os fenômenos da participação dos sujeitos de direito ao mundo da escolarização, como também os vieses multiculturais que a vida na escola proporciona aos indivíduos que dela participam.

Na elaboração do trabalho metodológico, construímos um plano que se desdobrou em anotações necessárias à análise das respostas dos entrevistados. Perseguimos na intenção de colher o sentido das falas e observamos, por meio das entrevistas gravadas, as posturas dos corpos, os sentimentos que se sobressaíam em cada conversa, em cada olhar. Da alma dos sujeitos, obtivemos a expressão mais contida e comovente e, por muitas vezes, lacri-

2 Estão distribuídos em acampamentos nas cidades de Natal, Parnamirim, Macaíba, Serra Caiada, Tangara, S. Pedro, Santo Antônio, Santa Cruz, Currais Novos, S. Vicente, Florania, Caicó, S. Fernando, Jucurutu, Equador, Cruzeta, Acari, S. Rafael, Pendências, Macau, Mossoró, Caraúbas, Messias Targino, Apodí e Pau dos Ferros.

mejamos juntos num sentimento de alegrias e de tristezas, sordidez das compreensões diversas sobre o mundo do outro — que também é nosso.

Assim, o tratamento metodológico das entrevistas foi baseado no modelo semiestruturado, que mescla perguntas abertas e fechadas e dá mais liberdade ao entrevistado. Na entrevista semiestruturada, elaboramos um roteiro para ser utilizado, trazendo as ideias principais. Nesse sentido, utilizamos como suporte um aparelho de gravação de filmagem para que as respostas fossem posteriormente analisadas. Procuramos dessa forma não realizar um trabalho invasivo para com os entrevistados e isso garantiu o alcance dos objetivos nas entrevistas.

O presente trabalho é composto por três seções: "Os ciganos no mundo e no RN", que trata da chegada dos ciganos no Brasil e no solo potiguar; "Educação com crianças ciganas no RN", que trata de uma experiência educativa no estado do RN, ocorrida na Escola do Capitão Charuto; e "Considerações finais", seção que traz o resultado da investigação desenvolvida no percurso do curso de doutorado pela UFRN.

## OS CIGANOS NO MUNDO E NO RN

Os povos nômades são oriundos de antigos grupos humanos que se deslocavam e ainda se deslocam entre os continentes produzindo forte influência cultural por onde passam, acumulando repertórios de conhecimentos materializados em suas diversas formas de viver. Denominados de ciganos pelas sociedades majoritárias ditas civilizadas, se dispersaram entre grupos pelos diversos lugares numa operação de caça às formas de sobrevivência usuais de suas produções e representações, tecendo no cotidiano as várias possibilidades de viver.

No Brasil, chegaram expulsos de espaços sociais da Europa setecentista que escoava para as novas colônias o depuro, o indesejado; vieram procurar amparo em terras das capitanias do Maranhão, do Ceará e do Rio Grande, lugares menos densamente

ocupados pelos colonizadores, onde os espaços seriam disputados apenas com os índios.

Por outro lado, a política metropolitana em relação aos ciganos era permeada por ambiguidades quanto à sua exclusão no projeto colonial. No Rio Grande do Norte a Resolução de 18 de novembro do ano de 1838 ordenou o arrolamento da população pelos juízes de paz, vedou a demora dos ciganos na província, proibindo, sob multa imposta por esses juízes, que os proprietários de terras tivessem agregados sem ocupação honesta e acoitassem mal feitores e criminosos (FALAS..., 2001).

Na literatura potiguar, podemos encontrar algumas narrativas da passagem dos ciganos pelo estado embora ainda com típicas dosagens de preconceito, mas que de alguma forma registram aspectos do cotidiano desses sujeitos por algumas cidades do RN. Também encontramos processos judiciais da comarca de Caicó/RN que tratam de feitos produzidos pelos ciganos e suas condenações[3]. Sobre os referidos processos, a historiadora Francisca Silva afirma que:

> Foram encontrados três processos-crime sobre ciganos, lembrando que geralmente quando os ciganos aparecem nos processos são na sua grande maioria os réus, os acusados, pois eles não utilizavam a justiça para resolver seus problemas, enquanto isso os "não-ciganos" sempre recorriam as forças policiais para resolver problemas, e se esse problema fossem grupos ciganos, certamente a justiça seria acionada. Portanto é comum que os ciganos ocupem sempre o lugar de réu na documentação encontrada. Os processos são referentes a região do Seridó entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX. Os processos envolvem ciganos de grupos distinto e que aparentemente não possuem ligação alguma. Foi possível capturar nos processos, traços do que identificamos como a ciganidade dos grupos, ou seja aquilo que eles possuem de semelhante e de comum para com outros grupos, e foi justamente isso que ajudou a identificar os ciganos nos processos, pois inclusive em um deles não aparece a denominação de ciganos para com os réus. (SILVA, 2016)

3 Os processos Judiciais estão arquivados no Laboratório de documentação do CERES/Caicó RN.

Os processos citados demandam situações típicas de tratamento dispensado aos ciganos por todas as circunstâncias apresentadas, desde os estereótipos que os identifica como sendo marginalizados perante uma sociedade de forte tradição excludente para com os diferentes, até a forma de punição que o mundo *gadje* (mundo não-cigano) reserva para eles.

## EDUCAÇÃO COM CRIANÇAS CIGANAS NO RN

Vivenciamos, no estado do Rio Grande do Norte, mais precisamente na Zona Norte de Natal, localizada no Conjunto Cidade Praia, uma experiência de alfabetização de crianças na Escola do Capitão Charuto. Estávamos em trabalho de pesquisa quando encontramos o Cigano Charuto e observamos sua intenção de improvisar uma espécie de sala de aula para as crianças que não queriam frequentar uma instituição de ensino localizada nas proximidades. Tratava-se da Escola Municipal Arquiteta Elizabete de Araújo Guilhermino, situada no bairro Pajussara, limítrofe com o rancho do Capitão.

Segundo ele, as crianças não gostavam, não aprendiam e sempre eram reprovadas, além de serem mal tratadas pelos colegas de sala de aula. Visitamos a escola por diversas vezes numa busca de dialogar com a equipe de gestão e docentes. Depois de algumas conversas com o grupo do Capitão, e percebendo que se tornara impossível a frequência das crianças na referida escola municipal, e então optamos, com auxílio da SEEC/RN e do Projeto Mova Brasil, por formatar uma espécie de sala de aula no centro do rancho. Eram ao todo doze crianças, que estavam devidamente matriculadas na escola, e alguns adultos, que justificavam a presença do Projeto Mova Brasil, destinado à Educação de Jovens e Adultos. Através de doações, levamos carteiras e improvisamos um quadro para escritas. Fizemos várias visitas surpresa, reuniões, participamos de vários momentos importantes e decisivos na vida do grupo, enfim, aprendemos muito com a experiência da Escola de Charuto.

Essa escola era o centro irradiador da cultura do grupo, pois todos os ciganos se reuniam para discutir, conversar, ensinar, trocar experiências, viver o conhecimento sagrado do seu povo. A princípio, as crianças não aceitavam a imposição da hora da aula, mas a professora que foi escolhida por eles, que tinha experiência docente e residia próximo ao rancho, construiu contratos de convivências e todo dia, ao chegar, conduzia-as para o centro do rancho e conversava com todos até formar uma roda de onde partiam os conhecimentos que marcavam a aula do momento vivido. Esta professora, que denominamos de Natureza, afirma em um depoimento verbal, transcrito aqui, que:

> Os ciganos da Zona Norte estiveram comigo na sala de aula que improvisamos no rancho do Capitão Charuto. Todo dia era uma aula diferente, as crianças gostam de muitos assuntos diferentes e aulas sem hora marcada pra iniciar e pra terminar. São muito inteligentes, rápidos e espertos. Aprendem com facilidade, mas só o que lhes interessa. Nem tem hora pra começar, nem hora pra terminar a aula com as crianças ciganas. Eu ficava lá com eles até o último aluno sair do grupo. Eles gostam de uma escola deles, pra eles. Que fale das coisas da vida deles.

Pensar numa escola que possui matrículas para os sujeitos da diversidade, em particular, para os grupos de vida em situação de itinerância, é pensar numa escola aberta a uma proposta de ensino e de aprendizagem de forma flexível, que considere diferentes possibilidades para a garantia do acesso, permanência e sucesso de seus participantes.

Essa visão de uma educação intercultural corrobora com o pensamento de Candau (2011), que tenta identificar e enumerar os desafios que teremos que enfrentar na promoção de uma educação intercultural e emancipatória, que articule questões relativas à afirmação dos direitos culturais, à igualdade e à diferença. Para tanto, afirma:

> A perspectiva cultural quer promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2011, p. 27).

Essa perspectiva cultural, proposta por Candau (2011) como uma nova prática cultural, dialoga com o modo com que Frago (2002) trata a alfabetização e os usos da escrita e da leitura, ou trata sobre o ler e escrever como práticas sociais que têm lugar em contextos de uso determinados – usos escolares e usos sociais. Reforça então:

> A questão da alfabetização afeta de cheio o núcleo da educação e das relações interculturais: embora as habilidades ou destrezas derivadas da mesma sejam individuais, de fato são adquiridas e exercitadas no curso de atividades participativas, social e culturalmente organizadas. [...] A alfabetização é uma noção estática. (FRAGO, 2002, p. 108-109)

Em seu debate sobre a alfabetização, Frago (2002, p. 108-109) deixa evidente que "as alfabetizações são práticas sociais" e modos de mostrar e compreender o mundo e que as relações sociais também são práticas de hegemonia, classificação e dominação. Diante do que se põe, coloca-se a seguinte pergunta: O que realmente interessa ao povo cigano? Quais são os saberes consagrados pelo grupo? Por não se adequarem à escola e a escola não se adequar aos ciganos, por que a escola é tão excludente? Podemos compreender essa problemática com mais clareza na entrevista que realizamos com um cigano que denominamos de Prata, que, em depoimento verbal aqui transcrito, nos relatou memórias de sua passagem pelas salas de aula de várias escolas do interior do Rio Grande do Norte:

> O preconceito contra nós é muito forte, a gente já ia para a escola sem vontade de ficar lá e sempre aparecia um menino para xingar a gente. Diziam que a gente roubava, era todo mundo sujo. Feriam com palavras. Era muito ruim. Algumas irmãs minhas e outros ciganos não iam por medo e não se sentiam bem. Quando a gente dizia à professora, ela sempre dava razão ao *jurom*[4]. Tinha uma mãe que sempre ia na porta da sala para impedir que seu filho se sentasse perto de algum cigano. Os estudos não tinham nada do que gente queria. O bom lá era brincar.

A fala do cigano nos leva a compreender as dificuldades que as crianças ciganas enfrentam no cotidiano escolar ao consumir uma cultura diferente da sua. O ritual de acesso à instituição escolar, os protocolos comportamentais, as intenções formadoras, os métodos de ensino são completamente alheios a eles, pois são diferentes das práticas de ensinar e aprender dos povos itinerantes. O fardamento escolar é contrário à forma que costumeiramente vestem, e muitas vezes, significa uma imposição que os obrigam a abandonar seus próprios costumes. As *calins* que usam saias ou vestidos longos são obrigadas a usar a calça comprida, o que lhes causa tristeza e desconforto.

Até mesmo o fato de ter a hora para aprender, entrar na escola e voltar para casa, é completamente destoante de quem sempre teve a liberdade de caminhar, cruzar caminhos diferentes e partir de suas próprias necessidades para tomar suas atitudes. Essa fala nos encaminha a pensar o que Santomé trouxe como contribuição em seu estudo sobre currículo, quando mencionou sobre a diversidade cultural e a função das instituições escolares com relação às etnias minoritárias ou sem poder:

> No interior das salas de aula, raramente corpo docente e estudantes ocupam-se em refletir e pesquisar questões relacionadas com a vida e a cultura de etnias mais próximas e com as quais mantêm relações de conflito. Em nosso contexto, o exemplo mais flagrante é o do povo cigano. Nem nos materiais escolares, nem na própria decoração dos centros escola-

4 Denominação usual do cigano para identificar o não-cigano. Do dialeto Kalé.

> res aparece nada com os meninos e meninas que desta etnia possam se identificar. Suas crenças, conhecimentos, habilidades e valores são ignorados. Em suma, tudo o que é cigano é contemplado como um estigma, algo que deve ser ocultado ou, pelo menos, não promovido. (SANTOMÉ, 1998, p. 138)

Esse modelo de escola, que historicamente ocupou o lugar de promover a educação sistematizada, é a mesma escola em que os itinerantes matriculam seus filhos e, por anos a fio, consomem uma cultura que não lhes pertence e que desafia sua cultura, tornando-os seres vitimados pelo preconceito. Muitas vezes, isso alimenta os índices de evasão e repetência.

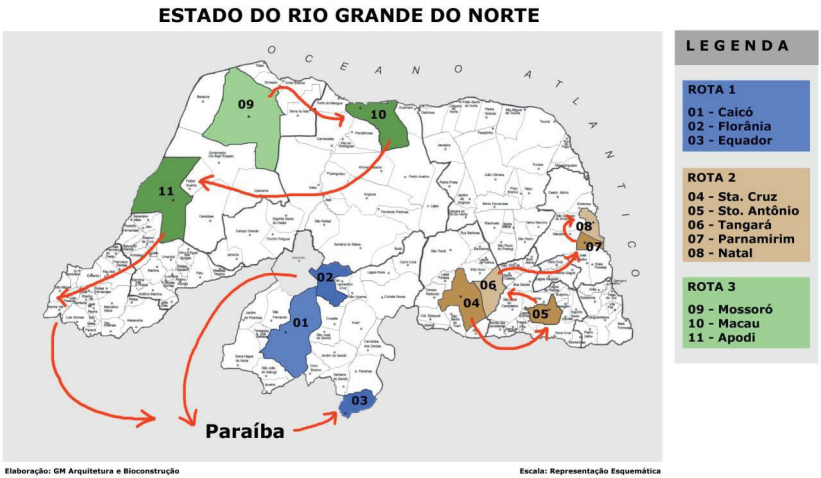
Muitos ciganos Calon no estado do Rio Grande do Norte ainda vivem em acampamentos ou ranchos, em condições de extrema vulnerabilidade social. Persiste o raquitismo aparente, em muitos casos, decorrente da fome e da desnutrição. Muitos desses sujeitos apresentam uma pluralidade de situações complicadas, por exemplo: índices de baixa escolaridade, escassez de documentação de identidade como Registro Civil, Registro Geral (RG), Cadastro de Pessoa Física (CPF) e Inscrição de Contribuinte, entre outros, e multiplicidades de situações de agravantes étnicos. A maioria desses indivíduos reside em áreas demarcadas pela linha de pobreza e se revela como retratos vivos das populações excluídas do nosso país. Como representantes de seu povo, esses sujeitos circulam entre diferentes esferas das instituições sociais levando consigo os discursos do seu povo, pois seu papel é se fazerem reconhecer por parte do Estado e do mundo externo, e que estes entendam o acúmulo de demandas dos seus representados.

Esse discurso para fora se caracteriza como uma reivindicação pelos seus direitos violados decorrentes de perseguições históricas e uma reparação da pobreza e da exclusão que os ciganos sofrem, não tendo direito à escola, por exemplo. Enfim, esse discurso é responsável pela exposição da etnicidade na esfera pública, mas também pela busca de demandas internas e pela propagação de uma unificação étnica.

Ilustra Goldfarb (2004) que os grupos são formados por nú-

cleos familiares, ligados entre si por relações de parentesco. Cada um possui um líder, que funciona na prática como uma espécie de intermediador com o mundo externo. As relações de poder estabelecidas no grupo são feitas por escolhas pessoais em que prevalece a vontade da maioria do grupo. No mapa a seguir, traçamos a circularidade das famílias que se distribuem em todo o território potiguar, atuando também entre o estado da Paraíba e a divisa do estado do Ceará.

FIGURA 1 – Distribuição das famílias no território potiguar




Fonte: Monte (2016)

Apropriar-se de uma cultura que não lhes pertence é um desafio para os ciganos entrevistados na nossa pesquisa. Esse desafio se faz necessário na medida em que eles pertencem a um mundo tomado por signos e definições próprias e necessárias à sobrevivência, mas que é englobado por um mundo majoritário. A escrita e a leitura para os ciganos no mundo atual é um instrumento de poder, de dominação e, sobretudo, de sobrevivência. Esse fato é comparado ao do homem que, ao tomar a escrita como demarcador de sua cultura, conseguiu dominar o mundo que o cercava. Para Frago (2002), a escrita é, juntamente com a roda e o fogo, um dos inventos que mais profundamente modificaram a mente e a vida humana.

A escrita tornou possíveis novas estratégias cognitivas, novos modos de pensamento e expressão, novos sentidos ou percepções do tempo – calendários, arquivos, agendas... – e do espaço – cartografia, planos, perspectivas... –, novos modos de ver e mostrar a realidade, enfim, tornou possível o próprio ser humano. Enquanto tecnologia da comunicação, facilita o distanciamento, a análise e a reflexão, a classificação ou ordenação espacial – simbólica, portanto, sobre a superfície virgem da tabuinha, papiro, pergaminho ou papel, objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias e a revisão posterior do lido ou escrito. Sua existência tornou possível, juntamente com outros fatores, o nascimento da filosofia e da ciência, assim como do registro e do arquivo, isto é, da história (FRAGO, 2002).

Essa transformação na vida cotidiana, advinda do processo de criação dos símbolos para compreender a leitura, é uma nova cultura. Afirma Frago (2002) que a cultura oral é pública e coletiva e a escrita é secreta e pessoal. A primeira implica uma relação face a face, com proximidade, e a segunda une o indivíduo com um conjunto humano mais amplo que sua comunidade. Como forma de demarcação da cultura escolar na sociedade, as disciplinas escolares promovem mudanças substanciais nas relações produzidas no conjunto das sociedades, que participam efetivamente dos processos de escolarização. Dessa forma, as disciplinas podem tanto ser fontes de poder quanto agentes de exclusão profissional e social, uma vez que ressaltam determinada tarefa ou determinado grupo (FRAGO, 2002).

Portanto, uma disciplina escolar é fruto de um trabalho de pesquisa elaborado por um grupo de intelectuais que pensa, classifica e instrumentaliza essa nova perspectiva como um componente educacional, decidindo sobre sua consolidação mediada por uma relação de poder. O estudo sobre as disciplinas escolares permite evidenciar como uma elite de um país se instrumentalizou intelectualmente através dos títulos e formações dos mestres, de carreiras acadêmicas e méritos alcançados, inclusive, com os métodos de seleção docente.

Nesse sentido, é importante atentar aqui para uma reflexão

sobre as condicionalidades da educação do povo cigano. Para eles, não interessa tanto absorver toda essa perpetuação cultural que a escola oferece, e sim aprender o que lhes convém como sendo necessário à vida cotidiana, uma vez que estão mais dispostos em guardar uma cultura gestada no meio do seu grupo de origem. Ao analisar o papel da elaboração do *Ratio studiorum* jesuíta, que teve ampla divulgação nas instituições de ensino da Europa, mais fortemente entre os anos de 1599 a 1773, e no Brasil, onde os Jesuítas são responsáveis pelo processo de escolarização, Dominique Julia conclui que:

> [...] o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma *ciência de governo* transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares. Donde a figura progressivamente central do diretor dos estudos que permanece, entretanto, subordinado ao superior; donde, no interior de cada estabelecimento, esta imbricação hierarquizada de poderes especializados definindo a esfera de intervenção própria de cada um. [...] A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências. (JULIA, 2001, p. 22)

Um aspecto que podemos analisar a partir do que constitui a cultura escolar e suas transferências é que, segundo as falas dos ciganos entrevistados na nossa pesquisa, torna-se incômoda para esses sujeitos a intromissão de outra forma de pensar e materializar a transmissão do saber, o que, na escola, constitui os conteúdos e as disciplinas curriculares. O fardamento, os horários rígidos e as normas disciplinares que estão presentes na escola não convêm ao modo de viver dos ciganos.

Assim, compreendemos que alguns experimentos comparados ao que acompanhamos no Rio Grande do Norte, nas cidades em que havia escolas que matriculavam crianças ciganas, foram de grande valia para a alfabetização de crianças, jovens e adultos,

uma vez que, na escola sistematizada, manter o cigano em sala de aula é uma atividade complexa e ou quase impossível. Ao considerar tais aspectos observados, nesse momento de investigação, compreendemos que as crianças que ali frequentavam tiveram o apoio dos seus pais, que sempre manifestaram o desejo de que seus filhos tivessem oportunidades no usufruto de bens produzidos na sociedade pelo conjunto dos homens, mesmo fugindo às suas mais complexas tradições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os ciganos envolvidos no trabalho de pesquisa demonstram que convivem centrados num presente e buscam na memória a relação de sua existência como sujeitos do mundo. Comprovam que suportam a dor e o sofrimento com suas táticas, modos de fazer próprios, astúcias e estratégias praticadas pelo mundo sem fronteiras, atuando como redes invisíveis de interações uns com os outros. Para eles, vislumbrar no horizonte o acesso à cidadania é uma tarefa incansável, pois constatam firmemente seus direitos sendo violados e, em contrapartida, violam o direito dos outros, como forma de burlar as dificuldades dos fatos vividos.

Como sujeitos de um novo momento histórico, os ciganos acompanham decisivamente a luta por espaços de garantias de direitos no cenário nacional e se organizam em experiências coletivas, seja nos Conselhos municipais ou estadual, seja nas Conferências Municipais, Regionais, Estaduais e Nacionais, onde representam seus semelhantes em respectivos grupos, para enfrentar o problema da exclusão e do preconceito. Portanto, sinalizam um novo movimento social em ascendência no nosso país.

Como seres da ordem do cotidiano, aprendem e ensinam entre si o conhecimento sagrado por seus pares, espólios que herdam de seus ancestrais, o capital cultural, e se valem das mais diversas formas de utilitários na transmissão dessa tarefa, inclusive, o próprio corpo, com auxílio de sinais, olhares, sorrisos, o franzir do cenho e acenos, códigos de sigilo para com o outro igual, re-

criando, em seus espaços, seus bens e pertences de forma portátil. Ao aprender no mundo que lhes é dado como espaço social, os ciganos estabelecem suas relações com o mundo da tradição composto pelo que é advindo de seus antepassados que, no cotidiano de sua existência, produziram suas formas de sobrevivência entre os não-ciganos.

Na escola, os ciganos buscaram oportunidades de inclusão social na obtenção do conhecimento letrado no aparelho escriturístico de uma sociedade de economia e poder da cultura majoritária e realizaram, nesse processo, a apropriação do domínio de novas aprendizagens presentes no mundo atual como o manejo de máquinas, do cartão de crédito bancário, do aparelho celular, da letra viva para a Carteira de Motorista entre outras.

Da escola, levam consigo a integração social do bairro e da cidade, instruções de leitura, escrita e cálculo. Também levam uma cultura invisível que lhes domina o corpo e a alma, tornando-os dóceis, disciplinados e submetidos aos interesses do mais forte. Encontram na escola uma educação que lhes é imposta, e não participam das decisões curriculares, nem são chamados a opinar sobre isso ou aquilo. São vozes ausentes nos currículos escolares, pois não possuem outro poder de barganhar por uma educação que considere a realidade concreta dos seus pares, suas origens e sua cultura cotidiana. Convivendo num espaço de conflitos com o mundo *gadjê*, aprendem no dia a dia a tramar com os seus iguais novos códigos de sobrevivência.

E nesse sentido, ao pensar numa escola para os sujeitos de vida itinerante, se faz necessário, em primeiro plano, pensar numa pedagogia que garanta a possibilidade de sentir-se ser/participante de uma construção coletiva, ou seja, pensar como sujeito do mundo, uma pedagogia para outros sujeitos que possuem vida que se assemelham aos povos que lutam pela emancipação dos seus direitos a uma educação social.

Uma pedagogia da itinerância passível de modificações, reprogramações, reversibilidades e adaptabilidades às circunstâncias naturais e às obras dos homens e mulheres de vida itinerante.

Assim, deve ser interligada por conexões plurais que reconheçam o mundo como lugar necessário para ser/viver, espaço sem fronteiras onde se possa organizar a performance para a vida em sua totalidade. O lugar da casa, da tenda, do parque, do circo, do palco, da calçada, da rua deverá ser o espaço destinado a essa pedagogia, que é o mesmo lugar para comer, cozinhar, brincar, pescar, caçar, correr, dormir, sonhar – um lugar da cultura que fomente cultura para aprender culturalmente no tempo acontecendo, no instante.

A pedagogia que se pretende não se constitui em um programa fixo, pois ignora a rigidez organizativa e suas particularidades, visto que é um artefato gerado por um conjunto de conhecimentos que têm o cotidiano como sustentação prática. Da mesma forma, não se esgota sua natureza de elaboração em uma tese que por hora apresentamos. Sugere aprofundamentos, continuidade, investigações, possibilidades de reconstruções, uma vez que trazemos uma aproximação temática como fazer primeiro.

Esta tentativa nos faz pensar numa pedagogia como sendo uma cartografia de ideias, que envolva sentimentos que busquem reconstruir a condição de ser e viver no mundo, uma vez que foi perceptível constatar que os ciganos da nossa pesquisa geraram um isolamento social para promover a fabricação usual de suas formas de existir, e como num movimento circular, nas lacunas das fronteiras do isolamento, performatizaram o cotidiano numa constante apropriação da cultura do outro, construindo e reconstruindo suas representações, reinventando e consolidando suas práticas educativas e culturais em contextos diversos.

## REFERÊNCIAS

BURKE, Peter. (org.) **A Escrita da História**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

CANDAU, Vera. (org.). **Diferenças Culturais e Educação**: Construindo caminhos. Rio de Janeiro: **7** Letras, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FALAS e Relatórios dos Presidentes da Província do Rio Grande do Norte – 1830 a 1873. Mossoró: Fundação Guimarães Duque: Fundação Vingt-Un Rosado, 2001. v. 4. (Coleção O Mossoroense).

FRAGO, Antônio Viñao. **Alfabetização na história e na sociedade**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas 2002.

GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes. **O tempo de trás**: um estudo da construção da identidade cigana em Souza/PB. 2004. 189 f. Tese (Doutorado em Sociologia da Cultura) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Pampulha, v.1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

MONTE, Gabriel Oliveira. **Mapa acerca da presença de acampamentos e residências de ciganos no RN**. Natal/RN, 2016.

MOONEN, Frans. **Ciganos Calon no sertão da Paraíba**. João Pessoa: UFPB, 1994. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a_pdf/1_fmanticiganismo2011.pdf. Acesso em: 20. out. 2015.

SANTOMÉ, J. Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Francisca Juciane Alexandre de. **Seridó Cigano**: das fontes as representações. 2016. Disponível em: http://www.rn.anpuh.org/2016/assets/downloads/veeh/ST07/Serido%20Cigano%20das%20fontes%20as%20representacoes.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

6

# 6

# EDUCAÇÃO POSTURAL: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DA POSTURA SENTADA PARA ESCOLARES

*Gilberto Antonio Bianchini de Quadros*[1]

Faz algum tempo que se fala na necessidade de direcionar a atenção no âmbito de uma preocupação com a educação da postura dos escolares, pois se tem evidenciado que os problemas posturais surgem com o advento do crescimento, ou os chamados estirões de crescimento, ocasionados como consequência de comportamentos de risco adotados para a coluna vertebral, como a má postura na posição sentada (DETSCH *et al*., 2007, p. 231-238). Diante disso cabe acentuar que é comum que estudantes em fase de escolarização sentem de forma inadequada ou sem muito cuidado com a própria coluna, por exemplo. Levando em consideração que na maior parte do tempo os estudantes estão sentados em ambiente escolar, isso não se trata de um problema sutil, mas de uma problemática de precedentes importantes com reflexos diretos na vida das pessoas.

1 Formado em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2001) e formado em Fisioterapia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2006). Atualmente é professor - Colégio Estadual Antonio Lacerda Braga.

De acordo com Nissinen *et al.* (2000 *apud* DETSCH *et al*., 2007, p. 231-238), "problemas posturais relacionados à coluna vertebral têm sua origem durante as fases de crescimento e desenvolvimento". Isso ocorre, segundo os autores, porque é nestas fases que os indivíduos estão sujeitos a comportamentos de risco para a coluna vertebral, sobretudo no que diz respeito à postura sentada. A estruturação óssea passa por uma fase de crescimento considerada um fenômeno biológico – a puberdade – na qual é possível perceber a presença de transformações físicas e fisiológicas ocorridas entre 9 e 15 anos de idade, a partir do desenvolvimento de caracteres sexuais secundárias e o estabelecimento da capacidade reprodutora (ZEFERINO *et al*., 2003, p. 23-32).

Quando há perda na concatenação de partes corporais pode-se mencionar que isso caracteriza a má postura, pois isso agride as estruturas de suporte e prejudica o equilíbrio do corpo sobre suas bases de suporte (KNOPLICH, 1986, p. 84). O comprometimento postural ou qualquer desvio desta ordem passa a ser, então, controlado e tem sua reversão direcionada para o alinhamento a partir da ação dos músculos eretores da coluna. Mas nem sempre a musculatura está forte o suficiente para produzir tal alinhamento, o que faz com que haja uma sobrecarga nas estruturas relacionadas à coluna vertebral.

Numa pesquisa que observou o êxito de um programa de educação postural escolar no que diz respeito à postura sentada, concluiu-se que tal iniciativa demostrou eficácia para ampliar conhecimentos em âmbito escolar acerca da postura sentada (ZAPATER *et al*., 2004). Desse modo, vale destacar que os hábitos posturais encontrados nas escolas nem sempre são adequados. Considerando-se que os escolares passam tempo considerável sentados neste ambiente, a adoção de medidas socioeducativas reguladoras se faz não apenas necessária, mas urgente.

Sobre os métodos relacionados a problemas vertebrais pode ser mencionado o método Back School, ou escola de coluna, que é um dos pioneiros neste quesito. Tais métodos estão interessados em problemas associados à coluna vertebral. Neste âmbito, Fors-

sell (1981 *apud* ANDRADE; ARAUJO; VILAR, 2005, p. 224-228) comenta que a

> [e]scola de coluna foi criada na Suécia em 1969 pela fisioterapeuta Mariane Zachrisson Forssell, onde seu programa preconiza quatro aulas ministradas por fisioterapeutas, com frequência de duas vezes por semana, duração de aproximadamente 45 minutos. Assuntos relacionados à anatomia, coluna, músculos, exercícios de relaxamento e fortalecimento, aplicação prática do conhecimento teórico adquirido para cada situação de trabalho e tarefas corriqueiras são ministrados e ainda, os pacientes eram aconselhados a não passar muito tempo em posições estáticas, seja em pé ou sentados, e a se posicionar de forma adequada nessas situações.

As diferenças no tecido ósseo e muscular por causa do crescimento podem ocasionar mudanças num contexto em que se torna necessário diagnosticar alterações posturais entre os 7 e os 14 anos de idade. Isso porque as crianças apresentam formação óssea mais frágil e estão mais suscetíveis a mudanças e alterações no sistema ósseo. Também é nessa fase que desvios de postura, por exemplo, podem ser corrigidos e/ou ter seus efeitos minimizados (PENHA *et al*., 2008). Para Ainhagne e Santhiago (2009, p. 2), "a posição sentada é considerada a mais danosa para a coluna, pois a pressão no disco intervertebral em L3 é consideravelmente menor em pé do que na postura sentada".

Diante disso, este projeto de intervenção parte de uma precaução assinalada por uma necessidade de prevenção ao considerar quem tem maior suscetibilidade de apresentar alterações posturais inadequadas para propor uma educação de escolares que viabilize o aprendizado da postura correta, no que diz respeito à posição sentada, a fim de evitar futuros percalços na coluna vertebral dos indivíduos em questão.

Cabe situar que os escolares considerados para a intervenção proposta estão sujeitos a um ambiente propício ao consumo e tráfico de drogas sendo que muitos não têm muitas perspectivas de vida melhores, o que torna o ambiente escolar um lugar de dispu-

tas de poder. Entretanto, este também pode se tornar um lugar de transformação, o que faz com que nós, professores, não estejamos alijados de nosso papel enquanto agentes transformadores da vida das pessoas através de nossa função na escola. Como a postura corporal depende do autoconhecimento e do conhecimento do próprio corpo, a presente proposta de intervenção parte da necessidade de intervir e possibilitar o desenvolvimento da autonomia e resgate da capacidade de olhar para si e cuidar de si mesmo, de seu corpo e de sua postura.

Se considerarmos que a postura sentada dispõe de menor gasto de energia, isso não minimiza o fato de que pode haver efeitos colaterais devastadores no caso de períodos muito prolongados dessa postura, o que influencia diretamente no estado da coluna lombar. Estar sentado sem suporte exige um esforço maior da coluna lombar se comparado à postura sentada com suporte (HAMILL; KNUTZEN, 1999, p. 301).

Kendall, McCreary e Provance (1995, p. 71) esclarecem que:

> Na postura padrão, a coluna apresenta curvaturas normais e os ossos dos membros inferiores ficam em alinhamento ideal para sustentação de peso. A posição neutra da pelve conduz ao bom alinhamento do abdome, do tronco e dos membros inferiores. O tórax e a coluna superior ficam em uma posição que favorece a função ideal dos órgãos respiratórios. A cabeça fica ereta em uma posição bem equilibrada que minimiza a sobrecarga sobre a musculatura cervical.

A má postura pode ser considerada como aquela em que há perda de concatenação de partes corporais, ocasionando uma agressão às estruturas de suporte e, consequentemente, a perda de equilíbrio ou equilíbrio insuficiente sobre as bases de suporte do corpo (KNOPLICH, 1986, p. 84). No lado oposto, para Thomson, Skinner e Piercy (1994, p. 99) uma boa postura deve ser aquela em que "todas as atividades do corpo possam ser realizadas com um mínimo de esforço e a partir da qual os sistemas corporais (respiratório, circulatório, digestivo etc.) possam funcionar normal-

mente". Dessa forma para que haja o alinhamento dos músculos eretores da coluna é preciso que haja o controle do desvio postural para que não haja comprometimento na postura.

Se considerarmos que hábitos posturais inadequados podem gerar danos irreversíveis em crianças e adolescentes por causa da degeneração das estruturas que compõem a unidade vertebral, poderíamos lembrar, conforme afirmam Zapater *et al*. (2004, p. 192), que a "postura sentada gera várias alterações nas estruturas musculoesqueléticas da coluna lombar". Para Martelli e Traebert (2004, p. 88) a postura adequada na infância ou a "correção precoce de desvios posturais nessa fase possibilitam padrões posturais corretos na vida adulta, pois esse período é da maior importância para o desenvolvimento musculoesquelético do indivíduo", havendo uma maior expectativa de prevenção e tratamento dessas alterações posturais na coluna vertebral.

Posturas incorretas realizadas em um longo período podem ocasionar o agravamento de alterações, pois a pressão intradiscal, em casos como a flexão anterior do tronco, a falta de apoio lombar e de apoio do antebraço, por exemplo, pode aumentar para mais de 70%. Isso pode ocasionar uma predisposição a índices alarmantes de desconforto como dores, sensação de peso e formigamento em inúmeras partes do corpo, bem como a hérnia de disco (COURY, 1994).

## METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### *Local da intervenção*

A intervenção aconteceu no Colégio Estadual Profª Irma Antonia Bortoletto Bianchini, Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), situado na Rua Artur Virmond De Lacerda, número 681, Bairro São Lucas, no ano de 2013.

A referida instituição está localizada na periferia da Lapa, considerada reduto de estudantes carentes sem estrutura familiar

satisfatória, o que faz com que sofram preconceito da sociedade local e isso ocasione desinteresse de muitos discentes. A autoestima comprometida e a falta de incentivo familiar fomentam o agravante quadro de dificuldade em dar prosseguimento aos estudos, já que a escola passa a ser local de transmissão de educação, de valores, etc. As dificuldades que os docentes encontram, então, não são poucas e é preciso estar ciente de que tal agravante pode produzir impacto no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem escolar.

O nível socioeconômico desse público é de classe média a classe baixa. A faixa etária predominante dos alunos é de 10 a 17 anos numa distribuição equilibrada de meninos e meninas. Atualmente estão matriculados no Ensino Fundamental 403 alunos e no Ensino Médio 109 alunos. Cabe ressaltar que a intervenção foi realizada com alunos de ambos os gêneros, matriculados em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, do período matutino. Esta turma foi escolhida de forma intencional, devido à observação realizada pelo professor, que constatou que os alunos se sentavam com posturas inadequadas durante as aulas.

Nessa turma temos 30 alunos matriculados, sendo 10 que foram remanejados de turma, 2 desistentes, 2 transferidos e 16 que comparecem às aulas. Destes 16 alunos, 7 são meninos e 9 são meninas (tabela 1).

TABELA 1 – RELAÇÃO DA TURMA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANO 2013

| Idade | Meninos | Meninas |
|---|---|---|
| 10 | 0 | 1 |
| 11 | 3 | 8 |
| 12 | 1 | 0 |
| 13 | 1 | 0 |
| 14 | 0 | 0 |
| 15 | 2 | 0 |
| **Total** | **07** | **09** |

Fonte: O autor.

Pode ser notado que esta turma possui alguns alunos que estão com a idade avançada para a série que frequentam, fato este que pode ser observado na maioria das turmas desta escola.

O contato com os alunos, em um primeiro momento, foi fundamental para saber realmente se tal situação-problema existia ou não e ainda se havia viabilidade na realização do projeto de intervenção. Depois de concluída a identificação da situação-problema na comunidade escolar, foi realizada uma pesquisa em bancos de dados a fim de saber se ela é passível de estudo para, desta forma, dar sequência aos estudos para a aplicação do projeto de intervenção na comunidade escolar.

Foi utilizada uma cartilha educativa visando a educação da posição sentada a fim de esclarecer e ampliar conhecimentos acerca de riscos futuros de danos posturais que determinadas atitudes poderiam ocasionar. Essa parte caracterizou a aplicação de um programa de intervenção sobre a posição sentada. Posteriormente, encontros teóricos no formato de oficinas foram realizados também sobre o tema em questão. As oficinas aconteceram no mês de setembro, mais especificamente nos dias 9, 16, 23 e 30, todos nas segundas-feiras, dia em que o professor dava aula a esta turma específica.

## SEQUÊNCIA DA INTERVENÇÃO

1. A intervenção foi dividida em 4 oficinas, de 50 minutos cada, no mês de setembro, pelo período da manhã;
2. Nas 3 primeiras oficinas foram trabalhados os conteúdos da cartilha de educação postural, sendo entregue a cada aluno uma cartilha;
3. Na última oficina foi realizado um *feedback* das oficinas anteriores e uma avaliação em forma de questionário;
4. Todas as oficinas foram aplicadas de forma teórica e ministradas pelo próprio pesquisador responsável pela aplicação deste projeto, o professor de Educação Física do Quadro Próprio do Magistério (QPM), funcionário público estadual da Secretaria

de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), que trabalha na Instituição onde o projeto foi aplicado.

Para que as oficinas fossem realizadas de forma dinâmica foi elaborada uma cartilha de educação da postura sentada abordando os seguintes assuntos: 1. Introdução; 2. Coluna vertebral, 2.1 coluna cervical, 2.2 coluna torácica, 2.3 coluna lombar; 3. Músculos posturais; 4. Postura; 5. Postura sentada; 6. Boa postura na posição sentada; 7. Má postura na posição sentada; 8. Problemas relacionados com a posição sentada; 9. Orientações para ter uma boa postura na posição sentada e Referências.

A participação de todos foi estimulada e buscou-se a mobilização de conhecimentos prévios acerca do assunto, pois a ideia central foi de ampliação de saberes e conhecimentos acerca da posição sentada em âmbito escolar. Quando se menciona que o centro foi a educação da postura da posição sentada é porque isso aconteceu através do uso de uma cartilha educativa visando a prevenção de danos posturais futuros para escolares de ambos os gêneros, compreendidos na idade de 10 a 15 anos, de uma turma do ensino fundamental (6° Ano) em uma escola pública estadual na cidade da Lapa/PR no ano de 2013.

Os recursos utilizados foram as salas de aula, cadeiras e mesas para escrever, lápis, caneta e borracha, além do quadro negro e giz, uma cartilha (16 páginas) para cada aluno (16 alunos) e cartolinas para confecção de cartazes. O gasto com a impressão das cartilhas foi de responsabilidade do próprio professor.

Por último, após a aplicação das oficinas foi realizado um exercício de fixação do conhecimento, no âmbito da construção de cartazes, e uma avaliação em formato de questionário. Nesta etapa foi avaliada a capacidade dos escolares de apreensão do conhecimento obtido sobre o tema postura na posição sentada e, com isto, esperou-se haver uma ampliação do conhecimento a respeito do assunto.

## ANÁLISE

Pode-se mencionar que via análise descritiva dos dados ob-

tidos e a partir da experiência de observação-participante, a proposta foi efetivada no sentido de ampliar conhecimentos e saberes sobre a posição sentada intencionando contribuir no caráter preventivo de problemas posturais de escolares.

Vale destacar que, uma semana antes, os discentes foram avisados acerca da natureza da pesquisa, sobretudo sobre o fato de que o interesse da atividade estaria proposto em possibilitar meios de aprofundar saberes e demonstrar como sentar corretamente, mantendo uma postura adequada durante as aulas e atividades realizadas nesta posição dentro e fora de sala de aula.

Pode ser destacado que os discentes se empolgaram com o tema e com a realização da atividade ainda que não soubessem direito o que iria acontecer e qual seria o *modus operandi* da atividade empreendida. Diante disso, vale destacar que as dúvidas foram sanadas no primeiro dia da primeira oficina.

A escolha da turma foi norteada considerando que alguns alunos de uma turma do sexto ano do ensino fundamental se sentavam inadequadamente com frequência. Então, no mês de setembro foi aplicado o projeto de intervenção no Colégio Irma Antonia Bortolleto Bianchini, onde leciono a Disciplina de Educação Física.

Cabe salientar que a receptividade dos discentes em relação a aulas teóricas nas quais ficam em sala de aula não é muito expressiva, pois eles reclamam que já ficam muito tempo neste ambiente. No entanto, considerando que semanalmente já há duas aulas da disciplina de Educação Física, optou-se por utilizar apenas uma destas aulas para a aula teórica.

Vale destacar que também todos os alunos participaram de forma crítica, indagando e problematizando o que não era de seu conhecimento e os assuntos com os quais não tinham familiaridade. No final das três primeiras oficinas, as cartilhas foram entregues ao docente a fim de evitar que fossem extraviadas ou perdidas. No final da última oficina as cartilhas foram novamente entregues aos discentes objetivando que o aprendizado não seja interrompido nas atividades realizadas, para que o conteúdo das

cartilhas seja repassado, relido e circule como artefato de saber que gera conhecimentos e problematizações outras num âmbito até mesmo mais amplo que o próprio contexto escolar.

**1. Na primeira oficina**, tratou-se dos seguintes assuntos: Coluna vertebral, suas divisões, curvaturas, principais músculos posturais e postura.

**2. Na segunda oficina**, tratou-se dos seguintes assuntos: Postura sentada, boa postura na posição sentada e má postura na posição sentada.

**3. Na terceira oficina**, tratou-se do último assunto: os problemas relacionados com a posição sentada e, por fim, as orientações para ter uma boa postura na posição sentada.

**4. Na quarta e última oficina** foi realizada uma retomada dos assuntos anteriores e os alunos realizaram uma atividade de fixação do conhecimento com a confecção de cartazes sobre a postura adequada na posição sentada. Em seguida, foi aplicada uma avaliação em forma de questionário, na qual os alunos foram indagados sobre os conhecimentos acerca da postura na posição sentada. A última questão consistia em uma autoavaliação em que os alunos deveriam atribuir um valor numérico de 0 a 10 ao seu aprendizado.

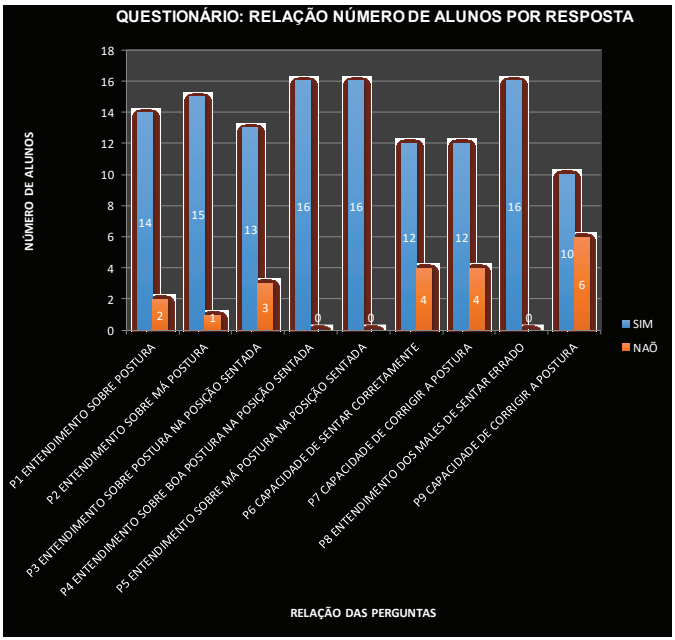
Na **primeira oficina**, foi possível verificar que os alunos já possuíam um conhecimento prévio sobre o assunto, mas não compreendiam ainda a relação da coluna vertebral com a postura. Ao final, entretanto, pôde-se notar que entenderam esta relação. Na **segunda oficina** os alunos notaram que, apesar da posição sentada exigir menor gasto energético, é considerada a posição que mais prejudica a nossa coluna vertebral; e quando não adotamos uma postura adequada nesta posição, estamos agredindo ainda mais a nossa coluna. Na **terceira oficina** foram reforçados os problemas causados pela manutenção de uma postura inadequada na posição sentada e desta forma foi verificado que os alunos ficavam corrigindo um a postura do outro, mas de forma saudável e sem exageros. Na **última oficina**, com as respostas do questionário, das perguntas de número 1 a número 9 foi possível notar que

os alunos entenderam o que é postura, qual a relação dela com a coluna vertebral, entenderam ainda qual a maneira correta de se manter na posição sentada e quais os malefícios de se permanecer nesta posição por longos períodos, além dos danos à nossa coluna quando estamos sentados de forma errada.

Na autoavaliação realizada pelos alunos pode ser notado que não houve nenhuma nota abaixo de seis, sendo que três alunos se deram nota seis, quatro alunos se deram nota sete, cinco alunos se deram nota oito, três alunos se deram nota nove e um aluno se deu nota dez. Com isso, o objetivo deste projeto foi alcançado, pois a meta principal era o aprendizado dos alunos acerca da postura na posição sentada.

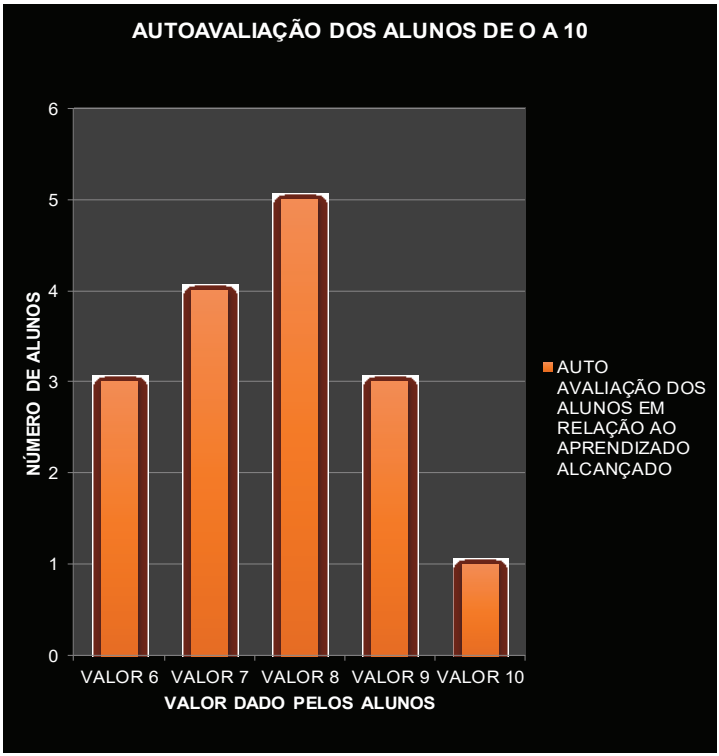
De acordo com as respostas obtidas com as perguntas de número 1 a 9 foi possível montar os gráficos a seguir, para melhor visualização:

GRÁFICO 1 – NÚMERO DE ALUNOS QUE RESPONDEU AFIRMATIVAMENTE OU NEGATIVAMENTE A CADA QUESTÃO




Fonte: O autor.

GRÁFICO 2 – VALORES QUE OS ALUNOS ATRIBUÍRAM A SI MESMOS NA AUTOAVALIAÇÃO




Fonte: O autor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa de cunho descritivo-analítico com auxílio da observação-participante, pode-se concluir que o conhecimento prévio contribui para auxiliar no entendimento de discentes sobre problemas relacionados à postura sentada inadequada. Mas somente os conhecimentos prévios não bastam, visto que muitos alunos ainda têm dúvidas sobre a forma mais adequada de adotar a postura sentada em sala de aula a fim de não prejudicar, a longo prazo, a coluna vertebral.

Torna-se importante, então, adquirir e compartilhar conhecimentos acerca da coluna vertebral, de suas curvaturas, dos principais músculos posturais, da postura em geral e da postura sentada e seus malefícios. Diante disso optou-se pela realização de oficinas e a utilização de uma cartilha de educação postural visando a contribuição no âmbito do entendimento sobre a postura adequada na posição sentada objetivando alcançar impactos positivos na vida social para mudança dessa realidade. Apesar do avanço desta atividade sugere-se que sejam efetuados outros trabalhos neste sentido, pois é necessário o aprofundamento em relação aos efeitos da inadequada postura sentada em âmbito escolar via caráter preventivo de problemas futuros neste contexto.

## REFERÊNCIAS


ANDRADE, Sandra Cristina de; ARAUJO, Aurelan Geocarde Ribeiro de; VILAR, Maria José Pereira. Escola de Coluna: revisão histórica e sua aplicação na lombalgia crônica. **Rev. Bras. Reumatol.**, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 224-228, 2005.

AINHAGNE, Mônica; SANTHIAGO, Vanessa. Cadeira e mochila escolares no processo de desenvolvimento da má postura e possíveis deformidades em crianças de 8-11 anos. **Colloquium Vitae**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 1-7, 2009.

COURY, Helenice Jane Cote Gil. **Programa auto-instrucional para o controle de desconfortos posturais em indivíduos que trabalham sentados**. 1994. 128 f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

DETSCH Cíntia; LUZ Anna Maria Hecker; CANDOTTI, Cláudia Tarragô; OLIVEIRA, Daniela Scotto de; LAZARON, Franciane; GUIMARÃES, Lisiane Kiefer; SCHIMANOSKI, Patrícia. Prevalência de alterações posturais em escolares do ensino médio em uma cidade no Sul do Brasil. **Revista Panamericana de Salud Publica**, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 4, p. 231-238, fev. 2007.

HAMILL, Joseph; KNUTZEN, Kathleen. **Bases biomecânicas do movimento humano**. São Paulo: Manole, 1999.

KENDALL, Florence P.; McCREARY, Elizabeth K.; PROVANCE, Patricia G. **Músculos**: provas e funções com postura e dor. 4. ed. São Paulo: Manole, 1995.

KNOPLICH, José. **Enfermidades da coluna vertebral**. São Paulo: Panamed, 1986.

MARTELLI, Raquel Cristina; TRAEBERT, Jefferson. Estudo descritivo das alterações posturais de coluna vertebral em escolares de 10 a 16 anos de idade: Tangará-SC, 2004. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 87-93, 2006.

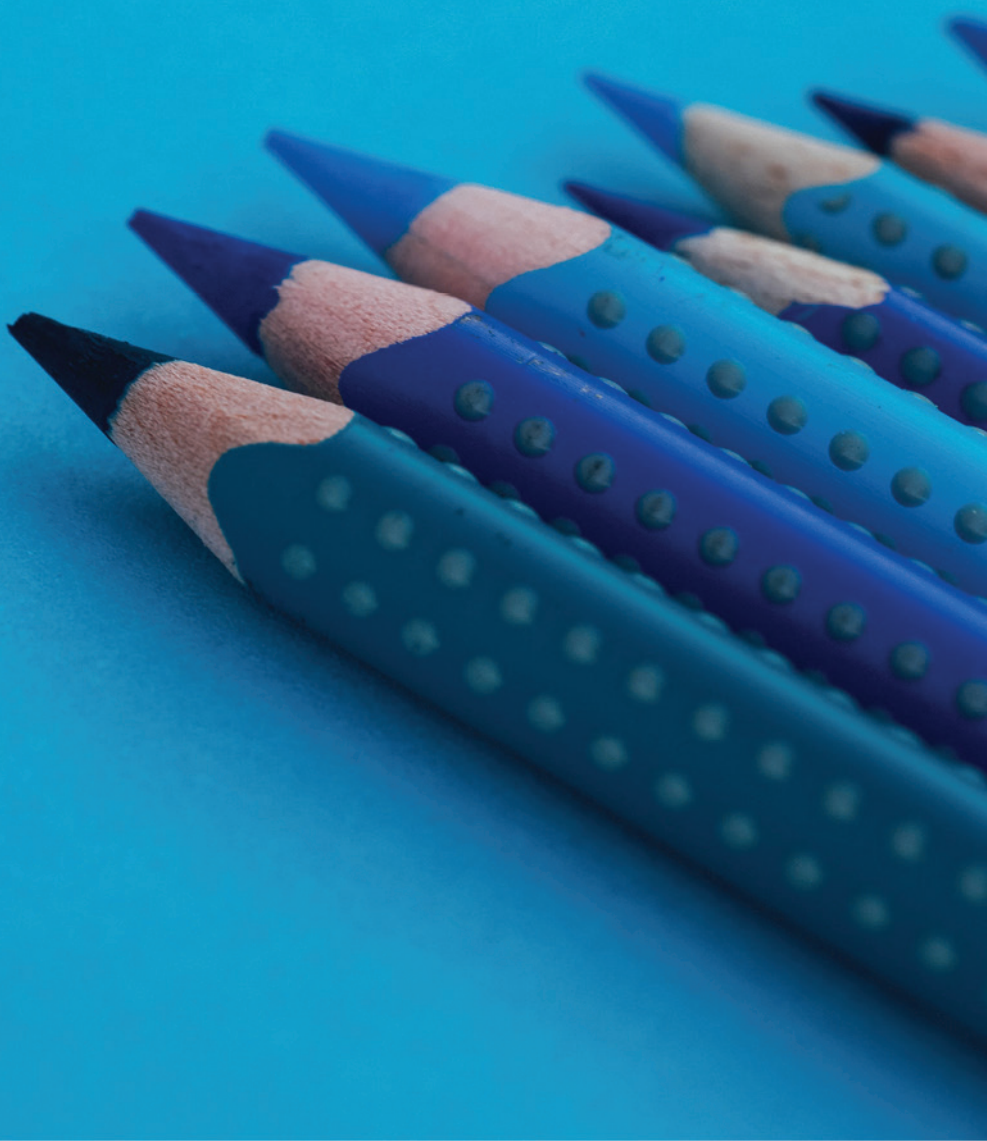
PENHA, Patrícia Jundi; CASAROTTO, Raquel Aparecida; SACCO, Isabel C. N.; MARQUES, Amélia Pasqual; JOÃO, Sílvia Maria Amado. Qualitative postural analysis among boys and girls of seven to ten years age. **Rev. Bras. Fisioter.**, São Carlos, v. 12, n. 5, p. 386-391, 2008.

THOMSON, Ann M.; SKINNER, Alison T.; PIERCY, Joan. **Fisioterapia de Tidy**. 12. ed. São Paulo: Santos, 1994.

ZAPATER, André Rocha; SILVEIRA, Duani Moraes; VITTA, Alberto de; PADOVANI, Carlos Roberto; SILVA, José Carlos Plácido da. Seat posture: the efficiency of an educational program for scholars. **Ciência & Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 191-199, 2004.

ZEFERINO, Angélica M. B.; BARROS FILHO, Antonio; BETTIOL, Heloisa; BARBIERI, Marco A. Acompanhamento do crescimento. **J. Pediatr**., Rio de Janeiro, v. 79, n. 1, p. 23-32, 2003.

# 7



# 7

# AS INTERFACES COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CONTEMPORÂNEOS

*Tiago Silvio Dedoné*[1]

Já não se pode mais negar que as aproximações entre as práticas educativas e os processos comunicativos estreitaram-se, consideravelmente, no mundo contemporâneo. Há um embate entre as tradicionais agências de socialização – escola, família, sociedade – na afirmação dos papéis de protagonismo do processo de formação e consolidação cultural. O problema é que, além desses, há uma outra poderosa agência de socialização que, a cada dia, acaba tornando-se mais protagonista neste processo de formação humana: a mídia. No senso comum, o professor entra na sala de aula com um tradicional currículo pedagógico e enfrenta um público-alvo pós-moderno, envolto pelas novas tecnologias e por uma nova cultura de absorção de informações

1 Jornalista e pedagogo. Mestrando em Formação de Gestores Educacionais (UNICID). Integra, como pesquisador, a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom).

e conhecimentos, num ciberespaço onde o fluxo de dados são mais dinâmicos, atrativos, relacionais.

Crianças e jovens estudates são consumidores de mídia, durante todo o dia, seja pela televisão, pelo jornal, pela emissora de rádio, pela internet ou pelos aplicativos de socialização como o Facebook, WhatsApp, Instagram, YouTube, entre outros. O aluno, público-alvo da escola, é detentor de competências e habilidades midiáticas do portão da escola para dentro. Ele sabe criar uma rede social, montar um jogo eletrônico, tratar imagens, produzir um "esqueleto diagramático de um produto de jornal", consegue até editar um vídeo pelo computador ou, até mesmo, pelo celular. O público-alvo da escola é pós-moderno, porque da porta para fora, o novo mundo educativo exige e incentiva essas novas aquisições de conhecimentos. E eles – os alunos – são rápidos nessas absorções.

A questão é: como a escola e o professor estão preparados (ou preparando-se) para lidar com essa situação e mediar todo este processo discursivo educativo? Essa questão justifica parte do porquê da necessidade dos professores ampliarem habilidades e da academia redirecionar a ótica dos planos de formação dos futuros professores e das pesquisas nesse norte. Outra questão importante: Se as produções de conteúdos das mídias estão sendo cada vez mais facilmente absorvidas pelos atores sociais que permeiam a escola, como os professores podem atuar na educação para/pelos/com os meios de comunicação (leitura crítica), ou seja, na filtragem e debate sobre essas produções, já que o conteúdo midiático absorvido é, quase sempre, ausente de pluralidade e diversidade, característica da mídia de massa?

Se parece um embate desleal na percepção cultural dos sentidos e dos valores, por que também não produzir e usar as ferramentas da comunicação como o rádio, o jornal, a internet, a fotografia, o *podcast*, o blog e o audiovisual para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem? Essas mídias instigam a criatividade no processo de produção de narrativas, ampliam a socialização, a dinâmica e o desenvolvimento de novas habilidades e competências, atuam na ampliação de estruturas de linguagens, inspiram o embate subjetivo e, em consequência, os caminhos para o pensar.

O desafio, hoje, portanto, para os professores, é como lidar com este binômio comunicação-educação, porque nem sempre são preparados, em suas formações, para lidar com isso. Para isso, existem alternativas que se podem mobilizar. Além disso – e fundamentalmente – nos seus processos de formação, os professores não são formados para entender como decodificar esses mecanismos da construção da informação e as ferramentas das mídias, nem tampouco para pensar como trabalhar uma pedagogia voltada à leitura crítica da mídia, à educação para os meios e ao uso dessas ferramentas como alternativas pedagógicas. De acordo com Moran (2009, p. 12), "a escola pode ser um espaço de inovação, de experimentação saudável de novos caminhos. Não precisamos romper com tudo, mas implementar mudanças e supervisioná-las com equilíbrio e maturidade".

De um lado, muitos pesquisadores, há muito tempo, defendem a importância dessa interface e propõem reflexões e atividades pedagógicas que dinamizam o processo de ensino-aprendizagem; do outro lado, há pesquisadores que tecem críticas a uma possível improdutividade e superficialidade desses conteúdos e ferramentas de mídia na escola. Esse conflito, para muitos pesquisadores, é fruto de preconceito e não entendimento do avanço pós-moderno que o sistema educacional vivencia.

## AS ESTRUTURAS DE LINGUAGENS E A COMUNICAÇÃO COMO ALTERNATIVAS DE *PRÁXIS* SOCIAIS

Diante dessa polêmica que emerge a interface destes campos e do fato de que não se pode mais negar a aproximação existente entre a comunicação e educação, o objeto proposto para investigação faz-se urgente. E são nas proposições educomunicativas que encontramos caminhos para os debates sobre a modernização e contextualização do sistema pedagógico.

A intersecção entre os campos da educação e da comunicação tornou-se uma importante área de pesquisa e ação de especialistas e formadores de opinião, em todo o mundo, que observam, com

preocupação, o processo dialógico desses campos na área da formação dos professores. Essa preocupação é compartilhada, principalmente, pelos professores que entendem a influência contemporânea das ferramentas dos meios de comunicação no processo de formação das pessoas, mas que vivenciam a realidade de não saberem como lidar com isso, já que, em muitos casos, a escola vivencia uma realidade de distanciamento, que não reflete com esse avanço. Justifica-se, com esta perspectiva reflexiva, a missão de fomentar a produção de conhecimento e a formação de professores envolvidos na pesquisa e na construção de caminhos para a consolidação de uma educação transformadora e contemporânea.

A produção da cultura, inovação nos ambientes educacionais e suas relações com a sociedade por meio da comunicação, portanto, são temáticas fundamentalmente importantes para a educação e emergem pesquisas relacionando essas interfaces. Em termos de relevância científica, são muitas as experiências que tratam de entender o papel da comunicação no processo de formação dos professores, suas intervenções positivas dentro do espaço escolar e o uso das ferramentas, visando a ampliação de coeficientes comunicacionais.

> O professor será mais importante do que nunca, pois ele precisa se apropriar dessa tecnologia e introduzi-la na sala de aula, no seu dia a dia de forma pessoal e profissional, da mesma forma que um professor, que um dia, introduziu o primeiro livro numa escola e teve de começar a lidar de modo diferente com o conhecimento – sem deixar as outras tecnologias de comunicação de lado. Continuaremos a ensinar e a aprender pela palavra, pelo gesto, pela emoção, pela afetividade, pelos textos lidos e escritos, pela televisão, mas agora também pelo computador, pela informação em tempo real, pela tela em camadas, em janelas que vão se aprofundando às nossas vistas [...]. (GOUVÊA, 1999)

Mas é preciso compreender que parte deste compromisso de rupturas de paradigmas discursivos é missão, também, da academia, quando em processo de formação de professores e projetos de

extensão; e da Escola, em suas ações de capacitação continuada e gestão. Faz-se necessário o currículo adequado à contemporaneidade, para que, assim, ele reproduza na escola em que atua – ou irá atuar – esta leitura de modernização e novas práticas educativas.

As diversas teorias da comunicação e as teorias da aprendizagem, atualmente, convergem eficazmente. Ou seja, deixam de ser apenas transmissoras de informações ou conhecimentos para se tornarem mediadoras compreendidas como modelo interpretativo e relacional de apropriação de conhecimento. A comunicação está em todo lugar e em tudo o que fazemos, ela está no uso das linguagens, no uso das palavras, nos discursos, sons, imagens, narrativas, e outras. A comunicação é utilizada para nossas relações humanas, para organizar nossas compreensões das estruturas das linguagens e desempenha um papel importante na vida social das pessoas.

Dessa forma a educação tem um papel importante no processo de comunicação: o de ensinar como se comunicar, como trabalhar a interpretação, compreender os sentidos, quais são as formas e os meios de se comunicar e como tecer análises críticas, promovendo um amplo desenvolvimento psicossocial. Por isso, é importante que a escola não rejeite os planejamentos pedagógicos usufruidores dos meios de comunicação, mas trabalhe com eles, se aproprie do processo de construção e de leitura crítica.

## A CONSTRUÇÃO DA TEORIA DA EDUCOMUNICAÇÃO E SUAS ESPECIFICIDADES DISCURSIVAS

A profunda concepção pragmática que envolve o binômio comunicação-educação gerou estudos e pesquisas desenvolvidos pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (NCE-ECA/USP), entre os anos de 1997 e 1999, envolvendo cerca de 178 coordenadores e pesquisadores de projetos relacionados à convergência destes campos de várias partes da América Latina. A missão era pesquisar, fundamentar, desenvolver e solidificar um novo campo

de conhecimento denominado "Educomunicação" que, segundo o coordenador da pesquisa, professor Ismar de Oliveira Soares,

> não é entendido somente como uma área voltada à compreensão dos efeitos da mídia sobre os usuários e sim, um campo que inaugura um novo paradigma discursivo transverso, estruturando-se, pois, de um modo processual, mediático, transdisciplinar e interdiscursivo, sendo vivenciado na prática dos atores sociais através de áreas concretas de intervenção social. (SOARES, 1999, p. 65)

O termo é atribuído primeiramente ao uruguaio Mário Kaplún, que o definia como sinônimo de *educación a los medios*, ou conceito da *educação comunicativa*; ressignificado pela equipe de Soares que entendeu que este conceito poderia ganhar um novo sentido que abrangesse todas as ações advindas. Segundo sua afirmativa, as pesquisas permitiram repensar o conceito emprestando-lhe uma nova roupagem. Isso passa a ocorrer quando, ao binômio comunicação-educação, se acrescentam os conceitos de Cultura e Cidadania.

> É a partir deste novo contexto que definimos a Educomunicação como um 'campo de intervenção social', e não apenas como o emprego educativo de tecnologias ou o cuidado seletivo na escolha de um canal de Tv para nossos filhos ou alunos, ou mesmo como o uso dos meios de comunicação com finalidade educativa formal. O que milhares de agentes sociais fazem hoje é intervir através de uma ação positiva para que tenhamos um número cada vez maior de pessoas inter-relacionadas em verdadeiros ecossistemas comunicativos marcados pela liberdade, densidade e fluidez de suas expressões. (SOARES, 2002)

O autor afirma que o conceito da Educomunicação surge na prática de observar o comportamento e decodificar a essência social dos dois pólos convergentes. Visa, também, propor um profundo diálogo com os sistemas de meios de comunicação. Este processo já é identificado na sociedade latino-americana, espe-

cialmente nas décadas de 70 e 80, nas ações de um grande número de atores sociais, vindos de diversas áreas e segmentos, que usavam a comunicação como uma ponte para a libertação popular, a chamada "comunicação alternativa". Eram agentes sociais que estavam lutando por uma causa específica: colocar na pauta da sociedade temas que julgavam necessitar de uma atenção emergencial. Eram temas como meio ambiente, questões de gênero, de etnias, das minorias, dos indígenas.

Sua principal premissa é a identificação, neste processo, de uma nova perspectiva para as práticas educacionais. Segundo ele, a Educomunicação traz o reconhecimento da importância da comunicação na vida da sociedade contemporânea e, em decorrência, faz com que o espaço educativo se transforme num espaço comunicativo, mais dialógico, com mais desenvolvimento, com reconhecimento das estruturas de linguagens. Começa-se, então, a discutir até a própria arquitetura da escola. Segundo o autor, as pessoas se olham entre quatro paredes, enquanto a comunicação derruba paredes.

> A escola tem que se repensar, pela Educomunicação, até no seu espaço físico. A Educomunicação, contudo, chega com a proposta de revolucionar esse espaço permitindo que toda comunidade se envolva com a comunicação e que haja sempre uma pergunta em qualquer planejamento educativo: como é que eu estou me comunicando? Como é que meu procedimento ajuda ou atrapalha os procedimentos comunicativos? Como transformar essas relações num espaço de abertura dialógica? (SOARES, 2002)

Apresenta-se, então, um novo campo de atividades socioculturais como prática pedagógica emancipatória, apresentando a intersecção destes dois pólos do saber, comunicação e educação, como ciências complementares nessa nova tendência didática. O debate reconhece a Educomunicação como portadora da função de clarear o universo midiático para o sujeito, democratizando seu processo de recepção educativa e desenvolvimento cognitivo, ou seja, como fornecedora de subsídios teóricos e práticos para

que este mesmo sujeito decodifique o processo de construção da informação e se configure como protagonista do ato de ler o mundo onde vive, de interpretá-lo, de produzir, de se firmar como ator social ativo; isso, claro, fruto de uma educação para a criticidade.

Para melhor decodificar este processo, esta ampla pesquisa desenvolvida pela Escola de Comunicação e Artes e que configura este novo paradigma interdiscursivo transverso, foram sistematizadas quatro áreas específicas de intervenção social ao se pensar a abrangência da Educomunicação. São elas: Educação para a Comunicação; Mediações Tecnológicas na Educação; Gestão Comunicativa e a área da Reflexão Epistemológica.

## A ÁREA DA EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS

O principal caminho de discussão acerca da "Educação para os Meios" – leia-se Meios de Comunicação – diz respeito à profunda reflexão dos impactos e influências que eles exercem no desenvolvimento do processo de construção do conhecimento, seja na educação formal e/ou informal, seja presencial e/ou a distância. Estas ações são voltadas para a análise do impacto social, as implicações da comunicação mediatizada, a participação e a modificação do modo de percepção que ela propicia, promovendo, em decorrência, a necessidade de um condicionamento crítico apurado e, consequentemente, criador, privilegiando o acesso e o uso autônomo e livre dos recursos e linguagens da comunicação para a expressão dos indivíduos e grupos sociais.

Esta reflexão se afigura na relação entre os pólos do processo de comunicação – especificamente, nos estudos de recepção –, e no campo pedagógico pelos programas de formação de receptores autônomos e críticos frente aos meios, como: "Educação para a Comunicação", "*Media Education*" ou "*Media Liberaty*". Na América Latina, por exemplo, este estudo é conhecido como "Leitura Crítica dos Meios", "Educação para a Televisão" ou "Educação para os Meios". Estas afirmações nos levam a compreender que sem um aporte pedagógico consistente de educação para os

meios, o educador corre o risco de reproduzir, dentro do contexto escolar, a ausência de pluralidade e diversidade característica da grande mídia, da mídia de massa.

## A ÁREA DAS MEDIAÇÕES TECNOLÓGICAS

Na perspectiva da Educomunicação compreende-se por mediações tecnológicas os procedimentos e reflexões em torno da presença dos múltiplos usos das tecnologias da informação nos espaços educativos. É uma área que vem ganhando terreno devido à constante evolução dos descobertas e sua aplicação no universo escolar. Nas palavras de Ismar Soares (1999), as possibilidades oferecidas pelo uso dos meios de comunicação na educação são muito diversificadas. Neste contexto, ele afirma que é difícil dominar todas as tecnologias, mas que é importante e necessário garantir, por meio delas, a ampliação de um ecossistema dialógico entre educador e educando. Quando esta perspectiva é enfatizada, configura-se o campo da Educomunicação.

É importante transformar os atores do contexto no qual a temática da Educomunicação está sendo trabalhada em produtores de significados, de mensagens; incitá-los à construção do saber por meio da produção midiática; levar aos demais a possibilidade de protagonizar o processo de construção da informação, usando como recurso, como instrumento mediador, os aparatos tecnológicos, são algumas das perspectivas propícias para se chegar a um argumento definitivo do que seriam as "mediações tecnológicas" no âmbito da construção de ecossistemas dialógicos. Tornando estes atores sujeitos midiáticos, que por estes recursos da tecnologia consigam apropriar-se da livre possibilidade de fazer comunicação, de fazer fluir a linguagem e a cognição.

A pesquisa da Universidade de São Paulo enfatizou que existe uma diferença entre mediações tecnológicas e tecnologias educativas. A diferença existe porque a tecnologia educativa é entendida como um instrumental na mão do educador, para melhorar sua performance, enquanto que, para conceituar a Educomunicação,

a tecnologia é entendida, neste aspecto, como um meio de mediação das relações entre os grupos ativistas e a sociedade, entre o conhecimento conteudista e o embate das subjetividades humanas.

Adilson Citelli justifica que estas ações efetivas são emergenciais e que experiências vêm sendo feitas em várias cidades brasileiras, junto a instituições de ensino fundamental com o intuito de cruzar os discursos da escola e das comunicações.

> Nelas, grupos de alunos e professores – muitas vezes assessorados por docentes universitários – montam, por exemplo, pequenas estações de rádio que passam a funcionar seja como estimuladoras de uma educação integrada, interdisciplinar, transversal, seja como instâncias sociabilizadoras que permitem o diálogo mais direto entre os alunos da instituição [...], servindo com o estímulo para colocar em circulação vozes normalmente obliteradas ou que se manifestam apenas nos momentos formais das aulas. Trata-se, pois, de uma forma dinamizadora dos fluxos que ligam o mundo cotidiano das crianças às razões dos currículos e programas escolares que, como sabemos, nem sempre estabelecem seus diálogos em registros próximos. (CITELLI, 1999)

As experiências de interfaces possibilitam uma gama de caminhos para a emancipação social e educativa dos atores que figuram pelo cenário da escola. Isso porque o processo torna a aula dinâmica, democrática, aberta e os embates subjetivos tornam-se mais explícitos.

## A ÁREA DA GESTÃO DA COMUNICAÇÃO NO ESPAÇO EDUCATIVO

O conceito de gestão é empregado para designar planejamento, execução e avaliação, com o objetivo de fomentar a criação dos ecossistemas comunicacionais, entendidos como ambientes regidos pelo princípio da ação e do diálogo comunicativos. Compreende-se que é possível educar para a mídia (educação para os meios), que a tecnologia é uma mediação presente (mediação tecnológica) e que planejamos a forma de usar estas ações para pro-

mover um processo de expressão coerente com os desejos, necessidades e indagações do sujeito, dando-lhe condições de produzir cultura e de expressar sentidos e valores. Acentua-se, aí, uma ação gestora da comunicação.

É a Gestão Comunicativa no espaço educativo que garante o processo de constituição do novo campo e, desta forma, consolida o educomunicador como um facilitador que aplica, no uso dos processos, recursos e tecnologias da informação a partir da perspectiva de uma mediação participativa e democrática da comunicação.

> Como mediador nos processos de produção cultural, o educomunicador exerce papel privilegiado no ecossistema escolar, porém não apenas nele. Nos meios de comunicação também. Ao adotar a perspectiva da gestão comunicativa, estamos entendendo que nela e, a partir dela, será gerada uma nova prática comunicativa. O novo âmbito é entendido, pois, como o domínio das ações que venham mobilizar comunicadores/educadores e comunicadores/educandos para o desenvolvimento de uma produção processual, aberta e rica da comunicação no interior dos espaços educativos e nas relações deste com os meios de comunicação e com a própria sociedade. (SOARES, 1999)

O gestor é um profissional que pensa a instituição como um ecossistema comunicacional, tornando-a visível, operante e produtiva. Cabe a ele desenvolver, nesta perspectiva, os seguintes procedimentos: a elaboração de um diagnóstico de projetos pedagógicos; a assessoria para a implementação de projetos e programas que contemplem esta intersecção; o fomento de capacitações continuadas; a pesquisa.

## A ÁREA DA REFLEXÃO EPISTEMOLÓGICA

Uma das áreas de intervenção social que a pesquisa detectou é a área da epistemologia, que se trata da reflexão acadêmica, metodologicamente norteada e que ao longo dos últimos anos vem

sistematizando os caminhos descobertos e garantindo unicidade ao campo da Educomunicação, enfatizando, assim, espaços de legitimação e evolução.

Observa-se, então, que as áreas e metodologias de intervenção social educomunicativas levantadas existem na prática e podem ser fontes de reflexões epistemológicas, sendo possível analisar suas implementações e resultados. Não somente como constatações de interfaces entre os dois polos do saber, mas, também, como ações efetivas que almejem quebrar sistemas parciais, conservadores; modifiquem estruturas, propiciando a consolidação de sujeitos midiáticos, em relação de franca autonomia com os meios, pesquisando e promovendo ações que propiciem ecossistemas comunicativos.

## O QUE SÃO OS ECOSSISTEMAS COMUNICACIONAIS DEMOCRÁTICOS?

Sistematizar os códigos para a linguagem verbal ou escrita é uma das principais estratégias para mobilizar uma comunicação eficaz, principalmente, quando esta ação norteia os sentidos dialógicos nos ambientes de socialização. Este processo de ampliação de coeficientes comunicacionais, embasado em concepções semânticas, de significados, norteiam uma área de pesquisa contemporânea muito atrelada aos campos da interface comunicação -educação: os ecossistemas comunicacionais. O campo destaca uma ótica empregada nos estudos da cognição e da comunicação, ou seja, o estudo da forma como o fluxo informacional, dialógico, circula pelas relações sociais.

Entende-se que este processo de reconhecimento do papel da comunicação enquanto instrumento de embates subjetivos e construção de sentidos afirma um caminho importante para a democratização dialógica nos ambientes de troca de saber, como a escola, por exemplo. Ao dialogar, os sujeitos trocam sentidos e valores. A consequência disso é a construção de novas percepções sociais e culturais. Esse embate, subjetivo, norteia alguns paradig-

mas discursivos que, antes, determinavam os processos de gestão e hierarquização em muitos ambientes.

Como a perspectiva deste artigo é buscar as intersecções entre a educação e a comunicação, a temática do ecossistema comunicacional democrático muda o jeito de fazer gestão educacional, já que chama as lideranças de uma instituição escolar à releitura dos processos informativos internos. Ou seja: analisa como é o diálogo entre os atores sociais que circulam por este ambiente: professores, diretores, coordenadores, supervisores, merendeiros, profissionais da limpeza e os demais. Decodificar onde o fluxo comunicacional encontra os maiores ruídos e barreiras faz-se necessário quando anseia-se a implementação de uma ação dialógica aberta.

Esta perspectiva construtivista e iluminista do papel do diálogo num ambiente onde se encontram tantas subjetividades contribui, e muito, com o redirecionamento ótico dos projetos político-pedagógicos que norteiam os planejamentos de gestão ao longo do ano. Como destacado, no início desta reflexão, a teoria que faz convergirem estes dois campos do saber e do pensar – a comunicação e a educação –, busca, como proposta, apresentar as ferramentas da comunicação formal, como o jornal, o rádio, o *podcast*, o audiovisual, a fotografia, e outros, como ferramentas para este fluxo comunicacional aberto e democrático auxiliem os educadores e a instituição escolar na ampliação de conhecimentos e dinamizações para o processos de ensino-aprendizagem.

De acordo com Martín-Barbero (2004), a instituição educativa muda quando redireciona sua ótica cultural e seu papel social, permitindo a inserção das tecnologias e da ciência, transformando os modos de perceber o mundo, de debater perspectivas do pensar-saber-sentir.

> Na relação entre Educação e Comunicação, a última quase sempre é reduzida a sua dimensão puramente instrumental. É deixado de fora o que é justamente estratégico pensar: que é a inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual, ou falando de outro modo, pensar no ecossistema comunicativo que constitui o entorno

> educacional difuso e descentrado em que estamos imersos. Um entorno difuso, pois está composto de uma mescla de linguagens e saberes que circulam por diversos dispositivos mediáticos, mas densa e intrinsecamente interconectados; e descentrados pela relação com os dois centros: escola e livro que a vários séculos organizam o sistema educacional... (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 339-340)

Esta leitura remete à observação de que o conceito do ecosssitema comunicacional não interfere, apenas, no desenvolvimento social e cultural dos atores envolvidos no ambiente. Não é, apenas, uma perspectiva orgânica. Influencia, fundamentalmente, todo um conjunto de estruturas inorgânicas – a gestão, a política interna, a infraestrurura do espaço físico, o fomento de projetos de integração da comunidade escolar.

## O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS COM FOCO NA EDUCAÇÃO PARA OS MEIOS

Observar as análises discursivas, promover aspectos que relacionem a compreensão do papel das estruturas de linguagem no processo de emancipação dos alunos, atuar na perspectiva da dinamização do processo de ensino-aprendizagem, despertar para a prática da leitura e da escrita e, principalmente, atuar na perspectiva da educação para os meios de comunicação são algumas das reflexões importantes da moderna educação. A língua portuguesa tem processos interligados. Se proponho-me a fazer uma análise textual, tenho que entender que preciso, antes, fazer uma análise gramatical, respeitando os campos morfológicos, sintáticos, morfológicos.

Analisar o significado, o processo semântico de uma construção narrativa, requer aportes da subjetividade humana. É por isso que faz-se necessário decodificar os processos de construção da informação da mídia de massa, também dentro da escola, para não se correr o risco de reproduzir (quando for divulgar e trabalhar em atividades pedagógicas) a ausência de pluralidade e de diversidade típica da mídia de massa. Portanto, nada melhor que refletir as epistemologias que relacionem os campos da comunicação e da

educação; bem como, também, promover análises comparativas das producões da mídia tradicional, instigando a análise crítica e os aspectos que diferenciam um mesmo tema, quando publicados em vários veículos de imprensa. A leitura crítica da mídia promove a cidadania, instiga a criticidade, a emancipação semântica.

Observa-se, também, que esta perspectiva se faz importante para o processo de emancipação educacional pois aponta-se como uma pedagogia de projetos. Ou seja: o desenvolvimento e a produção dos recursos da comunicação na escola, nas disciplinas de Língua Portuguesa e suas ramificações, contribuem com a ampliação dos ecossistemas comunicacionais entre os atores sociais que permeiam o cenário escolar. Além disso, auxiliam na modernização do sistema de ensino, atuam no redirecionamento de ótica da gestão educacional – quando contemplam o enriquecimento dialógico –, bem como despertam talentos, habilidades, competências.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico para esta reflexão é constituído, inicialmente, por autores que analisam e discutem questões sobre os espaços de debates e construções acerca da intersecção comunicação-educação e da Educomunicação e suas relações com os processos de formação dos professores. Nessa perspectiva, as contribuições de autores como Freire (1979, 1996), Kaplún (2010), Soares (1999, 2002), Vygotsky (1991), Citelli (1999) e Orofino (2005) tornam-se fundamentais, pois trazem luz para entender questões e formular perspectivas reflexivas sobre a realidade situacional da educação frente aos novos discursos educativos pautados pelo viés das novas tecnologias, que passaram a se constituir na nova sociedade educativa.

Orofino (2005) destaca a influência e abrangência da mídia na escola, já que os vínculos entre as práticas educativas e os processos comunicativos aproximaram-se. Entende-se que a instituição escola, enquanto ambiente formal de aquisição e produção de cultura e aprendizagem, por vezes, tem resistência. Por isso, a urgência de atuar na plena e constante formação de professores aptos aos usos das novas tecnologias.

Freire, uma das principais referências nos estudos sobre processos dialógicos, analisa, em suas obras, que o diálogo enriquecido é o cerne de todo processo de construção subjetiva, respeitando as particularidades sociais, culturais, políticas que cada sujeito tem, promovendo, assim, embates subjetivos que possibilitam a construção democrática do saber. A educação, segundo Freire (1979, p. 69), "é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados". Em Pedagogia da Autonomia (1996), Freire defende que é preciso, sobretudo, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também na produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Kaplún (2010) nos possibilita, com sua visão progressista, refletir sobre a educação permeada pelas metodologias dinâmicas, inter-relacionadas com a ampliação dialógica e as novas tecnologias, especialmente, o uso do rádio como ferramenta educativa. O psicólogo e linguista russo Lev Vygotsky (1991), que também passeia pela educação pautada na ampliação do coeficiente comunicacional, aprofunda o conceito de aprendizagem como processo social, enquanto o sujeito aprende na interação com o outro.

A partir dessas reflexões que pairam sobre a comunicação enquanto essência de democratização dialógica, emancipação de sujeitos e de processos de transformação dos cenários educativos, a pesquisa emerge nas reflexões que dão aporte à teoria da Educomunicação, uma área do conhecimento construída há mais de 20 anos sob liderança do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) – maior referência, no mundo, nas construções de reflexões educomunicativas. Essa pesquisa se perpetua, no universo da epistemologia da educação, como alternativa para a compreensão: dos efeitos da interface comunicação-educação na perspectiva da gestão da comunicação na escola (e/ou outros espaços de troca de saber); da educação para os meios (ampliação

da leitura e consciência crítica frente aos meios de comunicação); da mediação tecnológica (o uso das ferramentas da tecnologia de comunicação na escola); e das reflexões epistemológicas (área de contextualização dos processos e produção científica). Para compreender esta teoria e associar com a formação do professor para o melhor uso da comunicação e das tecnologias dentro da sala de aula, emprestamos as contribuições de Soares. O autor define a Educomunicação como:

> O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. (SOARES, 2002, p. 115)

Outra contribuição importante inserida neste projeto de pesquisa é do professor Adilson Citelli (1999). Em suas reflexões, ele propõe alternativas para atividades educativas a partir das linguagens dos meios de comunicação e das novas tecnologias.

Diante desta compreensão do papel da escola como mediadora do processo de emancipação e autonomia dos sujeitos, da delimitação de diretrizes pedagógicas pautadas na modernização do sistema de ensino e na afirmação de uma escola transformadora, dialógica, que propicie um reconhecimento do fluxo diálogico como elemento norteador de narrativas emancipatórias, faz-se necessário observar, também, algumas perspectivas da legislação.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB, de 1996, por exemplo, quando permeada pela orientação pautada em "Códigos, Línguagens e Tecnologias", convida à reflexão sobre os processos que aportam-se no reconhecimento de dinâmicas estruturantes neste norte de intersecções entre os dois campos do conhecimento. Mas não só. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada em 2017 e com início de aplicação na educação do país em 2020, traz em sua competência de número 04 uma diretriz específica sobre o uso da comunicação na escola. Já a competência de

número 05 trata da Cultura Digital, outra perspectiva que também relaciona estes campos do conhecimento. E, por fim, os projetos também têm, como aporte, as orientações delimitadas nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) aprovados pela Organização das Nações Unidas (ONU), principalmente seu Objetivo 4: "Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida" (RELATÓRIO..., 2017).

## CONCLUSÃO

O desafio da educação no século XXI é proporcionar ferramentas que dizamizem os ecossistemas comunicacionais nos espaços múltiplos do saber e do pensar. Ensinar língua portuguesa, a língua materna, nesta perspectiva contemporânea, requer algumas quebras de paradigmas importantes, entre as quais a proposição de novas ferramentas que modernizem o sistema dialógico, o fluxo informacional e o desenvolvimento das habilidades. Mas é claro que, para isso, faz-se necessário ensinar o aspirante a professor a decodificar os processos de construção da comunicação, para que, na sequência, ele possa usar estes novos mecanismos em seus planos de aula.

Mais do que apenas aprender a fazer um video, uma foto, um blog, um *podcast*, um jornal, o professor precisa aprender quais aspectos orbitam em torno deste binômio comunicação-educação. Também há uma outra perspectiva de expectativa: o enriquecimento dos coeficientes comunicacionais democráticos dentro destes cenários educativos. E, isso, não é elemento palpável, mas, de intenso valor: a necessidade de possibilitar recursos que, além do conteúdo programático, proprocionem cidadania, direito à voz, emancipação.

Esta inter-relação entre estes campos do saber tão complementares e, ao mesmo tempo, tão complexos e antagônicos, tem despertado ao longo das últimas décadas uma gama de pesquisas e debates acerca de suas respectivas interfaces e significativas contribuições no processo de construção do conhecimento. Estes

campos possuem características profundas que, por si só, interessam a todas as demais atividades humanas. Comunicação e educação se perpetuam interligadas.

Entendendo um estágio no qual a comunidade escolar se configura como um local de constante criação e recriação da cultura, de um ambiente que concretize a troca social de sentidos e valores, propondo paradigmas, podemos averiguar, então, que este processo só é possível graças aos resultados obtidos por meio dos caminhos interlocutivos e dialógicos. Nesta ótica fundamenta-se a necessidade da comunidade escolar rever constantemente seu papel dentro do cenário sócio-político-cultural no qual está inserida e apropriar-se, cada vez mais, da consciência transformadora e libertadora, a qual acredita-se que traga enraizada plenamente em sua essência.

A necessidade deste campo de convergência já vem se firmando como pauta de pesquisa há muitas décadas, ainda que de maneira mais intuitiva e não tão sistematizada. Mas, de duas décadas pra cá, o Brasil se tornou uma referência na *práxis* desta temática com a criação de políticas públicas, a ampliação de debates e a construção epistemológica de uma teoria chamada Educomunicação; hoje, esta é referência de projetos que culminam na ampliação de ecossistemas comunicacionais nos ambientes de socialização, principalmente, nos ambientes escolares.

Os norteamentos da LDB e da BNCC, neste viés do uso comunicacional, estão se configurando cada vez mais como mecanismos facilitadores do conhecimento. E é sob o manto de áreas como a língua portuguesa que encontra-se legitimado este debate de formação em comunicação e educação, já que entender os processos comunicacionais, aportados nos campos da semântica, da morfologia, da sintaxe, faz a diferença no ensino da língua.

Sabemos que os meios de comunicação fascinam os educandos por serem mecanismos atrativos que propiciam a socialização do diálogo e acabam tornando o aprendizado mais prazeroso, superando as dificuldades e contribuindo para melhorias na autoestima do grupo social. Com isto, podemos analisar que a

Educomunicação veio ao encontro das necessidades educativas, despertando especialmente os professores e gestores educacionais para a importância do desenvolvimento de múltiplas atividades diferenciadas que usam os recursos da comunicação no trabalho pedagógico rotineiro da leitura e da escrita.

Não é de hoje que se debate a importância de se estabelecer uma relação teórico-prática entre os campos da educação e da comunicação partindo dos referenciais das estruturas de linguagens. Relação teórica que proporcione a possibilidade de fornecer conceitos e paradigmas de análise para as ações experimentais que acontecem no cotidiano e que buscam minimizar os distanciamentos entre o modelo educacional hegemônico e a realidade cada vez mais marcada pela forte presença dos meios de comunicação e de informação de massa na sociedade, na vida dos estudantes e dos professores; relação prática que dê conta do cotidiano contraditório da sala de aula, no qual muitos exemplos e representações ditados por esses mesmos meios determinam cada vez mais a ação educativa e os processos de aprendizagem.

A interface entre a comunicação e a educação exige um novo pensar que reestruture os formatos pedagógicos e proponha novas estratégias de intervenção na sociedade, que possibilite responder os processos midiáticos e educacionais contemporâneos, perpetuando um fluxo informacional e dialógico enriquecido nas bases da linguagem culta. Esta reflexão se afirma na medida em que tanto o desenvolvimento tecnológico quanto as diversas alterações econômicas e sociais, como produtores de novos padrões culturais, têm colocado em pauta para a escola a necessidade de um reposicionamento diante do que dela se exige: encaminhamentos intencionais que preparam as pessoas para a inserção crítica e intervencionista na sociedade.

A comunicação apresenta-se como elemento chave no planejamento, execução e avaliação de todo o processo ensino-aprendizagem, isto é, a gestão da comunicação é parte integrante da gestão de projetos educacionais. A escola exige transformações curriculares que vão desde o planejamento até a avaliação, pas-

sando pela formação profissional. Ainda são muitos os obstáculos a serem ultrapassados para se alcançar as transformações necessárias à educação que são idealizadas sob o novo paradigma da complexidade, mas os desafios estão sendo superados com o reconhecimento da necessidade de se discutir, principamente no processo de formação do professor, as tecnologias educacionais.

A educação, hoje, vive o desafio de desenvolver-se sob novos princípios, de reconstruir-se sob um novo paradigma. Não mais é possível adotar currículos tradicionalistas. A sociedade da informação, a sociedade em rede, impõe novas demandas aos indivíduos, exigindo que sejam abertos às informações novas que surgem a cada momento e capazes de aprender relacionando os conhecimentos das diversas áreas de conhecimento do mundo. Portanto, o aspecto da intersecção entre comunicação e educação, partindo do aporte dos estudos da linguagem, é uma questão de política educacional e, como tal, deve envolver diferentes setores da sociedade em uma discussão permanente, com o objetivo de definir padrões éticos e estéticos que contemplem a diversidade cultural e, especialmente, a responsabilidade social sobre aquilo que é oferecido ao público-alvo: a escola.

Se considerarmos que a produção de mídia é uma das mais importantes formas de expressão de nossa época, entendemos a grandeza da responsabilidade social de todos e de cada um. Mas é preciso, também, entender a mídia como um espaço de educação, criando temas escolares, produzindo subjetividades e identidades. A mídia cria e reproduz um discurso pedagógico, não apenas quando fala em escola, educadores e educandos, mas, também, quando assume um discurso educativo que orienta o modo das pessoas pensarem e agirem dentro e fora da escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 mar. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental.
Brasília: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2017.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação**: A linguagem em movimento. 3. ed. São Paulo: SENAC, 1999.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOUVÊA, Sylvia F. Os Caminhos do Professor na Era da Tecnologia. **Acesso – Revista de Educação e Informática**, ano 9, n. 13, abr. 1999.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo**: Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Loyola, 2004.

MORAN, José Manoel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e Mediação Escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, 2005.

RELATÓRIO Nacional Voluntário sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Brasil, 2017. Disponível em: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/15801Brazil_Portuguese.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, Brasília, ano 1, n. 2, p. 19-74, jan/mar 1999.

_____. Metodologias da Educação para comunicação e gestão comunicativa no Brasil e na América Latina. *In*: BACCEGA, Maria Aparecida. (org.). **Gestão de Processos Comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

8

# 8

# *BADMINTON* NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPLICAÇÕES DESSA PRÁTICA ENQUANTO POTENCIAL DE INCLUSÃO SOCIAL

*Profª. Andreza Viana de Oliveira*[1]
*Profª. Drª. Ivanete da Rosa Silva de Oliveira*[2]

## PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998, 1999, 2002), a Educação Física Escolar se fundamenta nas concepções de corpo e movimento e tem extrema relevância para o desenvolvimento não só dos aspectos biofisiológicos, como também para as dimensões sociocultural, política e afetiva presentes na cultura corporal do movimento.

1 Graduada em Educação Física – Licenciatura e Bacharel (UniFOA). Atuou como Vice-Presidente da Federação de Badminton do Estado do Rio de Janeiro – FEBARJ (2016-2018) e como professora de Badminton no Colégio Garra. E-mail: andreza_nycolle@hotmail.com.

2 Doutora em Educação na área Políticas Públicas (UERJ). Professora de cursos de graduação e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente (UniFOA). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Laboratório Interdisciplinar de Estudos em Educação Física e Práticas Corporais (UniFOA) e Políticas Públicas, Gestão e Avaliação (UERJ). E-mail: ivanete.oliveira@foa.org.br.

Nessa perspectiva, as aulas de Educação Física devem propiciar situações que estimulem os estudantes ao mesmo tempo em que se mostram criativas e diversificadas. Para tal, as práticas pedagógicas não devem tratar o esporte, que compõe o bloco de conteúdo desse componente curricular, pela estreiteza das modalidades esportivas mais populares, como futsal, voleibol e handebol, pois isso provoca uma subutilização das outras modalidades desportivas.

Diante desse fato, optou-se neste estudo por refletir sobre o *Badminton* enquanto atividade da cultura corporal do movimento que pode ser transposta da realidade do estudante para a escola. Tal escolha derivou de questionamentos gerados da vivência de uma das autoras deste trabalho – atleta e professora de *Badminton* – que reconhece que esse esporte trouxe implicações para sua vida, agregando valores no âmbito escolar que se contrapõem a um modelo de aula de Educação Física que provém da rotina da utilização excessiva de determinados esportes em detrimento de outros conteúdos e modalidades esportivas.

Dois vetores principais impulsionaram essa pesquisa: a vivência da atleta/docente; a percepção de que crianças adeptas ao *Badminton*, possivelmente, apresentam melhorias no rendimento escolar por meio da aquisição de aspectos cognitivos e motores, da autodisciplina e de valores articulados à inclusão e atitudes colaborativas.

Assim, esse estudo descritivo, com predominância da abordagem qualitativa, caracteriza-se como pesquisa-formação e tem como principal objetivo analisar as implicações da prática de *Badminton* nas aulas de Educação Física escolar enquanto potencial de inclusão social. Para tal, pretende-se: discutir sobre a utilização do esporte como conteúdo da Educação Física, por meio da análise dos aspectos da sua historicidade; relatar as contribuições relativas ao aspectos cognitivo, socioafetivo e motor, bem como os valores articulados às dimensões sociocultural e política. Destaca-se que a pesquisa-formação (ANDRÉ, 2002; CAPELLINI; 2012; BUENO, 2000; GIROUX, 1999), é entendida como uma forma particular de intervir sobre uma determinada realidade e nela provocar alterações sociopolíticas e culturais, tanto na formação de quem intervém, quanto no contexto social aonde está inserida.

## LEITURA DA REALIDADE: EM FOCO A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para analisar a realidade atual da Educação Física Escolar, buscou-se apoio em Vago (2009), que entende a escola como *lócus* de relações culturais, situando-a em três dimensões: i) *lócus* de culturas, das culturas e entre as culturas – a escola é concebida como um ambiente, onde seus protagonistas (adultos, jovens, adolescentes e crianças)produzem a cultura. Neste espaço, tais protagonistas também encontram e reinventam maneiras de produzir seus modos de ser, de estar, de partilhar sentimentos e experiências; ii) *lócus* de produção de conhecimento e de circulação das culturas – a cultura corporal do movimento, enquanto patrimônio da humanidade está articulada a práticas democráticas e de direitos humanos; iii) *lócus* situado entre culturas – a escola possibilita o estabelecimento de relações com outras instituições ideológicas e sociais em que também são produzidas e que reproduzem e transmitem culturas, tais como as ruas, as praças, os espaços religiosos, as manifestações artísticas etc.

Assim, pode-se inferir que a escola é um lugar de circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir, usufruir, praticar culturas derivadas das experiências que constituem o ser humano, no protagonismo de seus professores e estudantes. Contudo, "cabe ao professor o papel de mediador da cultura; ao contribuir para a formação cultural de uma criança, está ao mesmo tempo realizando uma intervenção sobre as práticas culturais que circulam na sociedade, porque cada ser humano é expressão delas" (VAGO, 2009, p. 7).

Ao pensar o professor como um dos atores que intervêm na formação de estudantes, há de se repensar sobre a Educação Física Escolar e o seu objeto de estudo: a diversidade de manifestações da cultura corporal do movimento. Destaca-se que é de longa data o interesse da escola pela relação entre o movimento e o corpo, ou até mesmo, por que não dizer, entre o movimento e um corpo controlado e disciplinado (FOUCAULT, 1999). No caso da Educação Física, esse controle muitas vezes é expresso por meio de in-

tervenções que comungam um poder de ação sedutora e dominadora. Soares (2004), ao analisar a constituição da Educação Física brasileira, apontou o tratamento dispensado ao corpo individual e social, defendendo que disciplinar o físico era entendido como moldar o espírito e a moral, contribuindo, assim, para a construção da ordem capitalista.

A evolução tecnológica alterou as relações com o corpo de forma significativa, entretanto, o entendimento da corporeidade, e, por conseguinte, da Educação Física, ainda está próximo daqueles fundamentos de corpos estruturados no século XIX, quando o exercício físico era tido como reflexo do movimento de medicalização da sociedade. Esse foi o mote para imprimir significados nas primeiras tentativas de a Educação Física compor o universo da educação brasileira. Entretanto, da perspectiva da promoção da saúde e higiene "física e mental" – entendimento fragmentado da época – da educação, da moral e da regeneração ou reconstituição das raças, a justificativa da Educação Física Escolar perpassa para a necessária dominação da massa, calcada em práticas militaristas (SOARES, 2004). O revigoramento do corpo direcionado para o fortalecimento da nação, com intuito de torná-la mais desenvolvida economicamente, realça a Educação Física Escolar pela legalidade atribuída pela Lei 5.692/71.

> Art. 2º A Educação Física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino [...].
> Art. 3º [...] § 1 A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1971)

O viés desportivo, que estreitava o posicionamento da Educação Física na escola de forma funcionalista e alienante, com a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), passa a ser compreendida como componente curricular obrigatório da Educação Básica, intensificando a legitimação de práticas e reflexões que superem as reproduções dos antecedentes históricos das práticas corporais,

promovendo uma ampliação das questões relativas às temáticas sociais das manifestações corporais que exigem, cada vez mais, um tratamento pedagógico crítico-reflexivo.

Vale destacar que a educação mundial também passou por reformulações e (re)significados, se situando como indispensável para um mundo melhor, assumindo como principal pressuposto o respeito aos Direitos do Homem por meio da prática da compreensão mútua e de progressos em conhecimentos que sejam artefatos para o desenvolvimento da formação humana, apontando os quatro pilares da educação para o Século XXI: aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a ser (DELOURS, 2000).

O "aprender a fazer" – dimensão antes priorizada de forma exacerbada pela educação e, consequentemente, pela Educação Física Escolar – está ligado à ideia de um investimento na competência pessoal do trabalhador, visando o desenvolvimento de habilidades como: agir em grupo, resolver conflitos e ter aptidão para se adaptar às novas situações. Porém, essa dimensão sozinha não dá conta da pessoa que se pretende formar, pois entende-se que a escola tem que incentivar outras dimensões do conhecimento, pois para "aprender a fazer" é necessário "aprender a conhecer", que é uma extensão da aprendizagem articulada ao prazer em apreender, compreender e descobrir. Nessa perspectiva, tem que ser possibilitado às crianças e jovens o prazer em estudar por meio de estímulos para novas descobertas que motivem a valorização da curiosidade, da autonomia do pensar e da capacidade de estabelecer relações entre conteúdos aprendidos e suas vivências. Essas duas dimensões se articulam com o "aprender a conviver" e "aprender a ser", que são primordiais para a condução da Educação à paz e à vida. Entende-se que para "aprender a conviver" o maior desafio é efetivar uma educação capaz de ensinar a solucionar os conflitos advindos das diferenças e, de forma associada, o "aprender a ser" prepara o estudante para viver dignamente no mundo que o rodeia (DELOURS, 2000).

Retorna-se a Vago (2009) para compreender o pertencimento da Educação Física nesses domínios da educação, que atribui a identidade escolar como prática corporal que deve ter como pre-

missa a compreensão de uma intervenção docente procedente de um currículo organizado que pensa: (1) o lugar da Educação Física na escola pelos seus vínculos com a cultura; (2) os humanos que produzem a escola e a Educação Física como seres de cultura; (3) os professores e estudantes como sujeitos praticantes de uma experiência cultural; (4) o humano direito ao corpo e os desafios postos à Educação Física; (5) a Educação Física na Educação Básica como projeto de formação cultural da infância e da juventude.

A predominância das modalidades esportivas mais comuns – futebol, handebol e voleibol – nos programas escolares produz um efeito perverso na formação cultural dos estudantes (VAGO, 2009). Desse modo, fica aqui um desafio para o docente de Educação Física: significar e ampliar o diálogo da Educação Física com práticas culturais que os sujeitos estão permanentemente produzindo e que advêm da cultura infantil, juvenil e do adulto.

O posicionamento de Vago (2009) ratifica a proposta de Betti e Zuliani (2002), que convidam a sociedade a refletir sobre a concepção de Educação Física necessária para esse novo contexto histórico, na qual os objetivos na escola deveriam ser repensados, em conformidade com a correspondente transformação de sua prática pedagógica. Este processo visa à formação de um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas evidenciadas da cultura corporal de movimento – o esporte-espetáculo dos meios de comunicação, as atividades de academia, as diferentes práticas alternativas etc. As premissas desses autores remetem ao fato de que algumas práticas da cultura corporal são subutilizadas no espaço escolar, o que é preocupante quando se constata que algumas delas fazem parte do acervo motor e do cotidiano de uma determinada comunidade ou grupo social, como no caso do *Badminton*. "A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade" (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75).

Há que concordar com Betti e Zuliani (2002) quando defendem que a Educação Física, enquanto componente curricular da

Educação Básica, deve assumir, então, outra tarefa: introduzir e integrar o estudante na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para a cultura corporal do movimento, em benefício da qualidade da vida.

É a partir das reflexões relativas à Educação e à Educação Física, que a prática de *Badminton* assumiu a centralidade das inquietações deste estudo.

## PRÁTICA DE *BADMINTON*: MANIFESTAÇÃO DA CULTURA CORPORAL DO MOVIMENTO

Defende-se que não há como "aprender a fazer" sem "aprender a conhecer". Portanto, optou-se por apresentar a historicidade e as características dessa prática da cultura corporal, até mesmo com o intuito de evidenciar sua apropriação pela sociedade em geral. Desse modo, há indícios de que o *Badminton* apareceu no final do Século XIX na Inglaterra. No entanto, oficialmente, segundo a Confederação Brasileira de *Badminton* (CBBd, 2011) o esporte nasceu na Índia com o nome de "*poona*" e, em seguida, foi levado para a Inglaterra por oficiais ingleses a serviço daquele país. Uma versão do esporte foi jogada em uma propriedade chamada *Badminton*, em Gloucester Shire, Inglaterra, assumindo, portanto, a denominação de *Badminton* e tendo suas primeiras regras sistematizadas (FONSECA; SILVA, 2012).

Atualmente, conforme registrado pela CBBd (2011), a modalidade é popular em muitos países asiáticos tais como o Paquistão, Índia, China, Indonésia, Tailândia, Malásia e Japão. Na Europa e nos Estados Unidos da América também há uma quantidade razoável de praticantes. Ainda segundo a CBBd (2011), em 1934 foi fundada a Federação Internacional de *Badminton* (IBF). Em janeiro de 2011, conforme a Federação Mundial de *Badminton* (BWF), há 173 países afiliados, com aproximadamente 50 milhões de jogadores. Esses números contribuem para reforçar que o *Bad-*

*minton* constitui uma produção cultural que vem circulando entre diferentes espaços da sociedade e possui especificidades de cunho sociocultural e político que asseguram sua validade pedagógica para ser inserido no currículo escolar, pois como defende Vago (2009), a escola é *lócus* de prática, produção, circulação e transmissão de cultura.

Outros fatos que reforçam esse entendimento estão atrelados à estreia desse esporte em megaeventos como nos Jogos Olímpicos – Barcelona, 1992 – e nos Jogos Pan-Americanos – Mar del Plata, Argentina, 1995; Winnipeg, Canadá, 1999. A partir deste período, firmou-se no evento, inclusive, nos jogos Pan-Americanos Rio de Janeiro – Brasil, 2007, quando nosso país conquistou a primeira medalha devido à proeza dos atletas Guilherme Kumasaka e Guilherme Pardo, que conquistaram medalha de bronze na categoria de dupla masculina (CBBd, 2011). E, por ser difundido mundialmente, o *Badminton* se tornou um esporte olímpico.

No entanto, no Brasil ainda é pouco difundido, sendo São Paulo o primeiro estado brasileiro a realizar uma competição dessa modalidade no início da década de 1980 A Confederação Brasileira de *Badminton*, entretanto, só seria fundada em 1993 e conta, atualmente, com 15 federações filiadas (FEBARJ, 2009). A primeira participação brasileira nos Jogos Olímpicos foi em 2016, na cidade do Rio de Janeiro. Essa visibilidade vem possibilitando o incremento na sua divulgação, inclusive, junto à população de risco social, assumindo a legitimidade para ser inserida no contexto escolar.

## *BADMINTON*: EM BUSCA DE LEGITIMIDADE PARA A INSERÇÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR

A promoção do *Badminton* no ambiente educacional foi fomentada pelo Ministério do Esporte, mediante o programa esportivo dos Jogos Escolares da Juventude, em 2011. Cada estado podia inscrever dois estudantes-atletas por gênero, de 12 a 14 anos, e mais um técnico nas quatro provas em disputa: simples masculina

e feminina; dupla masculina e feminina. Os jogos desse campeonato estudantil foram disputados em melhor de três sets de 21 pontos cada, sendo que os torneios de duplas tiveram eliminatórias simples e os torneios individuais tiveram grupos na fase classificatória e eliminatória simples nas demais fases (COB, 2011). A competição seguiu as regras da BWF e da CBBd. A faixa etária priorizada demonstra que a escola, enquanto local onde a criança ou o adolescente passa a maior parte do dia, se apresenta como espaço propício para vivenciar a prática de *Badminton*.

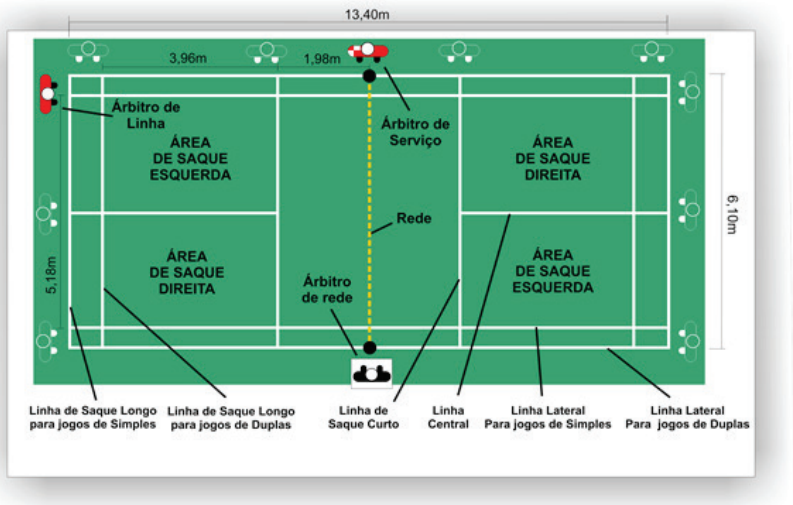
Para ratificar a inserção do *Badminton* no âmbito escolar, Telles e Santos (2013) defendem que essa modalidade raramente causa lesões ou apresenta riscos aos participantes, não tem contraindicação e, por isso, pode ser desenvolvida a partir de três anos de idade, de maneira recreativa e educativa. Nesse sentido, entende-se que pelo viés recreativo que possui, essa modalidade se apresenta apropriada à criança desde a Educação Infantil. No que tange à afirmação de não apresentar riscos de lesões, como não é um esporte de confronto corporal, minimiza as possibilidades de riscos físicos. Entretanto, o professor na escola deve se atentar para situações que pode fragilizar o aluno, como em caso de piso escorregadio ou, até mesmo, alguma lesão anterior na articulação do joelho.

Na prática do *Badminton*, a altura e a força física dos jogadores não são fatores decisivos para o sucesso, valendo muito mais a tática, a agilidade, a resistência física e a velocidade de reação. Os pontos fortes dessa modalidade são a fácil aceitação por conta da facilidade na aprendizagem, que é caracterizada por permitir que os praticantes com mais experiência joguem junto com aqueles que estão iniciando na modalidade (TELLES; SANTOS, 2013), não havendo diferenciação nos níveis de praticantes. Por isso, o *Badminton* traz, atrelada à sua prática, a possibilidade de experienciar valores que superam as dimensões do "aprender a fazer" e do "aprender a conhecer" e alcançam as dimensões do "aprender a ser" e do "aprender a conviver". Por conseguinte, essa prática carrega em si a ampla possibilidade de desenvolvimento de atitudes de autoconhecimento, respeito e cooperação entre os praticantes.

Outra vantagem para a inserção do *Badminton* na escola é o baixo investimento em relação aos recursos materiais e à manutenção da infraestrutura. De acordo a CBBd, as dimensões do local para a prática do *Badminton* são: campo retangular, com 13,40m de comprimento por 6,10m de largura, dividido ao meio por uma rede baixa de malha estreita que possui a altura de 1,55m do solo, suspensa por dois postes colocados sobre as linhas laterais, conforme a Figura 1. Para os jogos oficiais, o campo tem de ser coberto com uma altura livre de 9m. As marcações devem ser bem visíveis, pois são parte integrante do jogo, devido ao fato de que quando a peteca toca nelas é considerada jogada válida.

Entretanto, na escola não há necessidade desses artefatos oficiais. A atividade pode ser proposta em qualquer espaço. As redes podem ser feitas com elástico e até mesmo cordas, fitas ou barbantes que são presos em pilastras ou qualquer outro suporte.

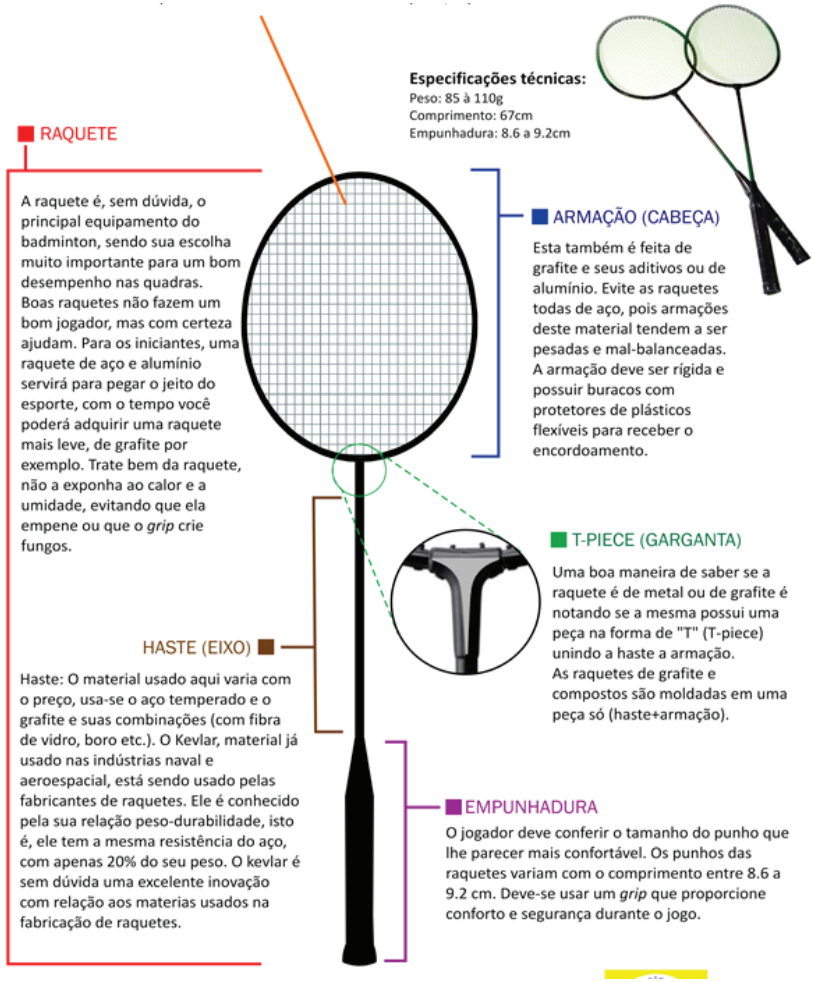
FIGURA 1 – DIMENSÕES E MARCAÇÕES DO CAMPO DE *BADMINTON*




Fonte: CBBd (2011)

A raquete oficial, originalmente denominada de *battlepad* (figura 2), utensílio utilizado para bater e rebater a peteca, pode ser de alumínio, metal, titânio ou grafite.

FIGURA 2 – RAQUETE DE *BADMINTON*

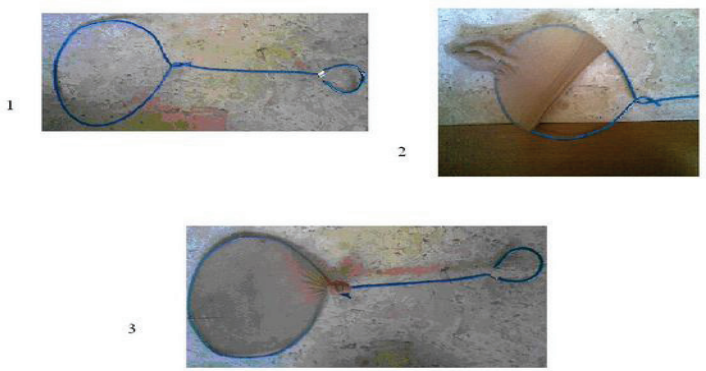



Fonte: CBBd (2011)

Campos (2009) desenvolveu uma proposta para a inserção do esporte no contexto escolar sugerindo a construção de raquetes com materiais alternativos, tais como cabide de arame com ma-

terial maleável e meia fina, dando as seguintes instruções para a construção da raquete: abra o cabide e, em seguida, pegue uma das pontas e faça um círculo de aproximadamente 20 cm de raio. Depois, coloque a meia fina no círculo, como se ele a calçasse, esticando-a firmemente para imprimir velocidade à peteca ao bater nela (Figura 3).

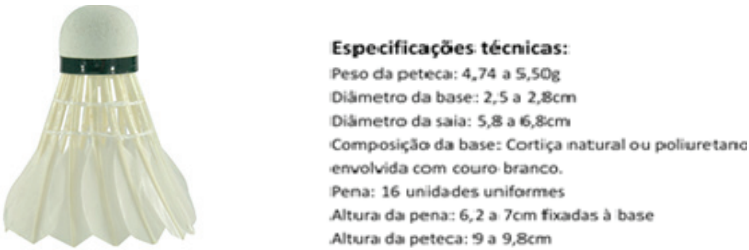
FIGURA 3 – RAQUETE ALTERNATIVA DE *BADMINTON*




Fonte: Campos (2009)

A peteca, originalmente denominada de *shuttlecock* (figura 4), é feita de *nylon* ou pena de ganso.

FIGURA 4 – PETECA DE *BADMINTON*




Fonte: CBBd (2011)

Para a confecção de uma peteca alternativa, Campos (2009) propõe a utilização de fita crepe, bolinha de desodorante *roll on* e jornal ou tule – tecido leve e transparente, de fios de seda, *nylon* ou algodão que formam uma rede de malhas redondas ou poligonais extensíveis, comumente chamado de filó. A confecção é feita da seguinte forma: com um pedaço de fita crepe de aproximadamente 50 mm de largura e 15 cm de comprimento, envolva a metade da bolinha fazendo um movimento em espiral e amarre com barbante (figura 5).

FIGURA 5 – PETECA ALTERNATIVA DE *BADMINTON*

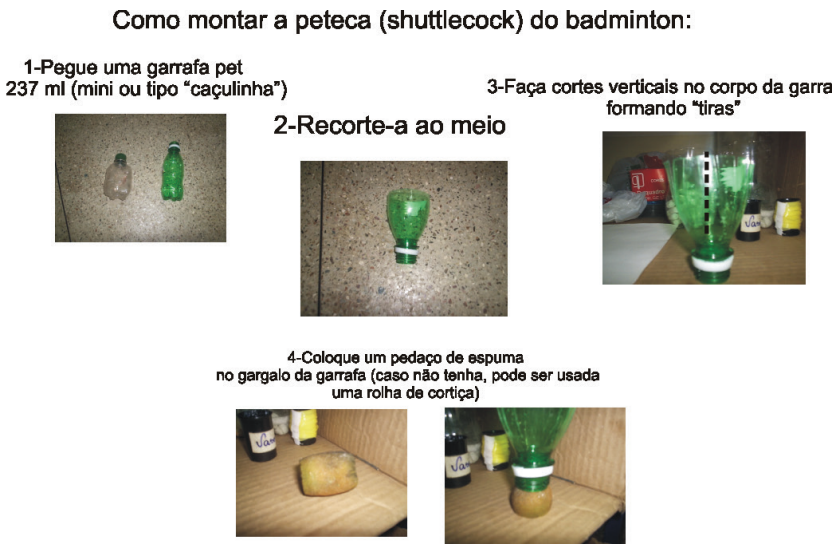
Fonte: Campos (2009)

FIGURA 6 – PETECA E RAQUETE ALTERNATIVAS DE *BADMINTON*

Fonte: Campos (2009)

Há outras possibilidades para a confecção de petecas, como a de Reis (2011), que propõe a construção desse artefato com garrafas pet e espuma ou cortiça, de acordo com a figura 7.

FIGURA 7 – PETECA ALTERNATIVA DE *BADMINTON* COM GARRAFA *PET*




Fonte: Reis (2011)

A possibilidade de materializar essa prática nos espaços escolares é viável, inclusive, por ser novidade, pode impactar positivamente no interesse de escolares e se apresentar como uma alternativa diferenciada para aprimorar as condições psicomotoras e intelectuais pois melhora aspectos associados à concentração, favorecendo o raciocínio rápido e melhorando significativamente as funções motoras.

Destarte, imbuindo-se da intenção de legitimar a prática pedagógica do *Badminton* no contexto escolar, optou-se por apresentar na próxima seção textual um relato de experiência da própria autora deste estudo, procurando congregar o maior número de vestígios do que foi vivido em um projeto dessa modalidade esportiva.

## PROPOSTA METODOLÓGICA: EVIDÊNCIAS DE EXPERIÊNCIA NO CAMPO EDUCACIONAL

Destaca-se, em primeiro lugar, que se apoiando no escopo de favorecer o entendimento da temática abordada, elegeu-se metodologicamente descrever, de forma qualitativa, por meio um relato de experiência, a síntese vivenciada de um praticante de *Badminton*. Desse modo, sustentando-se, principalmente, na apropriação dessa prática como conteúdo da Educação Física, optou-se no texto que trata da "apresentação de dados: o relato em si" pelo uso da primeira pessoa do singular, pois se entende que, assim, os aspectos investigados neste estudo serão mais evidenciados e despidos de exigências burocráticas, mecânicas e frias, afinal, é a retratação de um tempo vivo.

Em segundo lugar, ressalta-se, que também essa opção metodológica sofreu influências de Demo (2007), quando reforça a necessidade de se educar pela pesquisa. O autor, por meio de argumentos incontornáveis, afirma que a pesquisa deve ser desenvolvida com princípios científicos, mas, sobretudo, educativos. Isso trouxe implicações para responder à tese central desse estudo que está articulada à questão de a prática de *Badminton* no espaço escolar ter a possibilidade de promover modificações na vida escolar dos estudantes, por meio da ênfase em valores como inclusão e participação de todos. Assim, tornou-se urgente examinar se os conhecimentos produzidos pela autora durante o projeto vivenciado convergiam para a confirmação ou não desse questionamento.

Demo (2007) possibilita refletir sobre uma condição essencial: que o próprio educador seja aquele que pesquisa, ou melhor, que a atitude de pesquisa seja instrumental e que o professor a utilize para refletir, produzir, intervir sobre a sua própria prática. Assim, o professor deixa de ser um simples reprodutor de saberes produzidos e passa a tratar significativamente saberes instituídos e os novos que vão se instituindo.

As inquietações foram aumentando. Então, buscou-se funda-

mentação em outros autores que vêm se debruçando sobre estudos que utilizam a pesquisa como processo de problematização de temáticas que estão presentes no contexto da escola, possibilitando, assim, refletir sobre a indissociabilidade do termo teoria-prática. Desse modo, a abordagem da pesquisa-formação presente em trabalhos de André (2002), Capellini (2012), Bueno (2000) e Giroux (1999) respaldaram teórico-metodologicamente o presente relato de experiência.

A abordagem da pesquisa-formação permite, simultaneamente, a superação de formas convencionais desse processo, tornando-se uma possibilidade metodológica para promover o deslocamento dos professores da posição de "amostras" e "objetos de estudo" para a posição de atores e protagonistas de suas próprias histórias. Nesse sentido, pode-se inferir que "pesquisadores da área educacional têm sido desafiados a propor formas de investigação que possam estabelecer uma relação mais orgânica entre suas atividades de pesquisa e ensino" (BUENO, 2000, p. 07).

Em terceiro lugar, por tratar de um autorrelato, o maior desafio enfrentado é que o conhecimento que estava no âmbito particular teria que se abrir ao público. Então, era preciso seguir orientações, fazer e responder perguntas com base nos conhecimentos apreendidos para que contemplassem a transposição de um saber que era especial e único, em suporte teórico-metodológico para a elaboração de relatos de experiência para o coletivo da educação.

## ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Por considerar que o relato de experiência não deriva de um protocolo rígido de pesquisa, que é uma experiência pulsante e, portanto, viva, não há como descolorir os sentimentos, frutos de sucesso ou frustração, que fazem parte de sua elaboração.

No entanto, é preciso, como em uma teia, tecer pontos que entrecruzam e possibilitam a tessitura da formação com a pesquisa. Assim sendo, refletir sobre a *práxis* pedagógica é convidar para a desconstrução da alienação educacional. É trabalhar na

desconstrução do hiato existente no imaginário social que atribui à universidade o *status* do pensar e à escola – e por conseguinte aos docentes – o status de fazer.

## ARTE DE AUTOQUESTIONAMENTO

Para desatar os nós dessa lógica naturalizada, é preciso questionar a formação enquanto processo de produção de vivências teórico-práticas. Vale ressaltar que as interrogações prospectadas auxiliam a delinear aspectos conceituais que irão nortear a descrição do relato de experiência pretendido, materializando, assim, os objetivos almejados no estudo. Desse modo, foram esboçadas as seguintes questões: Qual foi o período que o protagonista deste estudo permaneceu no projeto relatado? Quem eram os participantes? Onde foi realizado? Qual a justificativa para o desenvolvimento do projeto? Como se mostrava a realidade no início do projeto? Como foi o desenvolvimento do projeto? Quais as potencialidades de efetivação do projeto e quais as dificuldades encontradas? Os objetivos do projeto foram alcançados? Houve comprometimento dos participantes? Foi preciso fazer readequações no projeto inicial (Por que, para quê e como)? Em relação aos resultados, o projeto confirmou as concepções e perspectivas do estudo proposto como pesquisa-formação? Que reflexões e recomendações foram possibilitadas pelo projeto em relação à questão central do estudo proposto como pesquisa-formação?

Dar-se-á voz à principal protagonista deste relato de experiência: Andreza Viana de Oliveira.

## APRESENTAÇÃO DOS DADOS: O RELATO EM SI

Conheci o *Badminton* por meio do professor de Educação Física da 8ª série que divulgou que um clube da cidade estava com inscrições abertas e gratuitas para participar de algumas práticas esportivas. Como forma de incentivo, ele reforçou que o estudante que se inscrevesse em qualquer modalidade esportiva teria 2 pontos extras na sua disciplina.

Em casa, pedi à minha mãe que me levasse até lá, que diante do meu interesse, pediu folga no seu serviço de empregada doméstica. Assim como meu pai, que dirigia uma carreta de uma empresa, ela trabalhava o dia inteiro; portanto, no período em que eu e meu irmão não estávamos na escola, ficávamos sozinhos em casa. Tínhamos, nessa época, 13 e 12 anos, respectivamente. Desse modo, o projeto para minha mãe representava mais segurança e tranquilidade, por saber onde estaríamos nas tardes de terça-feira e quinta-feira. Além disso, ganharíamos vale-transporte e lanche. Dentre as várias modalidades, uma em especial, com nome diferente, despertou o meu interesse e o do meu irmão: o *Badminton*. Fomos até a quadra para ver como se jogava e imediatamente nos inscrevemos nessa prática.

No que diz respeito à minha participação, procurei me esmerar cada dia mais e fui desenvolvendo cada vez mais habilidades que me fizeram superar dificuldades que seriam comuns em iniciantes, como a falta de destreza na empunhadura da raquete, a capacidade de concentração, o foco com os objetivos do projeto. Esse desempenho diferenciado foi despertando a atenção do professor, que me convidou para treinar também no grupo de sábado. Esse grupo era de atletas que apresentavam alto rendimento e participavam de campeonatos.

Meu professor no projeto agora também exercia a função de técnico, treinou-me por seis meses e me inseriu na equipe principal, inscrevendo-me para o meu primeiro campeonato, o Estadual do Rio de Janeiro, de onde veio a minha primeira medalha. O projeto, além da melhora no desempenho e da paixão pela modalidade, ainda me trouxe outras implicações: o encanto com as viagens, a possibilidade de almoçar em restaurantes e lanchar em lojas de redes de *fast food*, práticas que não faziam parte da rotina de uma adolescente de família pobre e que eram, para mim, carregadas de significados.

A rotina de treinamento e campeonatos no decorrer desses dois anos foi intensificada mas, no início de 2007, descobri-me grávida com 16 anos. Uma nova etapa começava, pois era preciso

conciliar a gravidez com o esporte. Não foi fácil, mas com o apoio de toda a equipe, inclusive da psicóloga, e, principalmente, dos meus pais, continuei a jogar até o 8º mês de gravidez. Destaco que no 5º mês disputei meu último campeonato, sendo campeã da minha categoria. Um mês após o nascimento da minha filha voltei a treinar e competir até o fim do projeto, em 2008.

Nesse mesmo ano conheci uma professora de Educação Física de uma escola pública que havia feito um curso de *Badminton* e que me convidou a participar na condição de auxiliar de suas aulas. Este foi o primeiro contato com o esporte na perspectiva escolar. As turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental tinham um encontro semanal, com duração de dois tempos de 50 minutos, que era dividido da seguinte forma: um tempo para trabalhar os conteúdos curriculares e outro para praticar *Badminton*, que já havia conquistado as crianças daquela escola.

Esses encontros semanais eram enriquecidos pelo entrecruzamento da minha vivência como atleta, da vivência pedagógica da docente e, fundamentalmente, da vivência dos estudantes daquela escola. Percebi-me, diversas vezes, empregando tratamento pedagógico no *Badminton* e, por isso, desviando da ênfase nas técnicas – como fazer – e focalizando no como, para quê e com quem aprender. As aulas eram dotadas de ludicidade e optávamos sempre por uma abordagem cooperativa que priorizava os pequenos jogos com a participação de todos. As brincadeiras eram sugeridas pelos estudantes e o professor de forma colaborativa. Quando apresentavam alguma necessidade de redirecionamento, isso também era definido colaborativamente.

Inegavelmente, minha paixão pela Educação Física como componente curricular e o fato de compreendê-la dotada de sentido e significado em relação à cultura corporal de movimento não se deram pela minha prática como atleta, mas sim pela minha relação com o ensinar-aprender com os estudantes nos encontros das aulas de Educação Física daquela escola, que iam me construindo como professora.

O impacto positivo daqueles encontros atravessou os muros

daquela escola e contagiou estudantes de outras escolas e da comunidade, que vieram à procura do esporte. Foi preciso então elaborar um projeto de *Badminton* para aquela escola, que funcionasse no contraturno e que permitisse a inserção da comunidade.

No interior da escola também havia a coleta de frutos positivos. A melhoria no desempenho cognitivo das crianças participantes era destacada nos Conselhos de Classe e pelos pais que viam os boletins com as notas mais altas, decorrentes do aumento da concentração e, consequentemente, da capacidade cognitiva, socioafetiva e motora. Os hábitos disciplinares sofreram melhoras significativas tanto na escola como em casa. Mas as dificuldades também existiam, a escola não tinha boa infraestrutura e nem espaço suficiente para desenvolver o projeto. Contudo, coletivamente, estudantes, professores e comunidade faziam ações para assegurar a permanência do projeto: refizemos as marcações da quadra com tinta para adaptá-la ao jogo; em volta da quadra usávamos um plástico preto comprado com dinheiro de doação para diminuir o vento que atrapalhava as jogadas. Além disso, os suportes de rede eram de cano de PVC, que eram montados e desmontados a cada encontro, e o material também era precário e insuficiente. No caso das raquetes, a média girava em torno de uma para cada cinco jogadores. E era assim, com a participação e contribuição de todos, que dávamos continuidade ao projeto.

Todavia, não demorou muito para a quadra da escola não suportar mais as atividades, pois não havia condições estruturais de congregar os estudantes egressos da própria escola, de outras e da comunidade em geral. Em 2013, resolvemos, com o apoio da comunidade, submeter o projeto às autoridades do poder municipal. Após apreciação e aprovação de dirigentes políticos, as atividades passaram a ser feitas no ginásio esportivo daquele bairro. Esse fato passou a gerar insegurança e, muitas vezes, necessidade de pactuar com pessoas que não entendiam a realidade que vivenciávamos.

Em 2015, com cerca de 150 estudantes no projeto no qual continuei como voluntária da Equipe MJ, fui vendo a realidade da modalidade se modificando. Os partícipes, que recebiam bolsa -atleta, estavam engajados ativamente nos jogos escolares.

Como praticante de *Badminton* havia 15 anos, experienciei diversas funções. Com três anos do Projeto de *Badminton* na Equipe MJ, a professora responsável foi convidada a capacitar professores de toda a cidade e eu colaborei como instrutora. Em 2013 e 2014, trabalhei como monitora no Projeto Sacada Pro Futuro do SESC, com a iniciativa de levar o Badminton como proposta de educação pelo esporte. Tive vivência em diversas escolas e com centenas de estudantes das várias idades.

Na condição de atleta, destaco que galguei todas as categorias, chegando em 2009, na "A especial". As categorias femininas eram definidas naquele período da seguinte forma: começavam na categoria "D, iniciante", e, de acordo com os títulos conquistados como campeã, ia para C, B, A, até chegar à "A especial". Também em 2009 fui eleita atleta destaque da temporada na categoria "Simples Feminina A Especial" (SFAP) pela Federação de *Badminton* do Estado do Rio de Janeiro (FEBARJ). Como atleta federada da categoria adulta, participei de campeonatos estaduais e nacionais. Tenho cerca de 33 medalhas, sendo 10 de ouro, 13 de prata e 10 de bronze. Atuei como Presidente da FEBARJ no período 2016-2018.

Temos vários desafios a superar, mas considero como o maior deles a subutilização dessa prática, que se mostra um potencial mecanismo de inserção e emancipação social, pelos professores de Educação Física Escolar, que ainda estão contaminados pelas práticas esportivas mais comuns como futebol, voleibol e handebol. É preciso criar estratégias de capacitação, de sensibilização e de convencimento dos impactos positivos que a prática de *Badminton* pode trazer à vida de crianças, adolescentes, adultos e até mesmo idosos. É preciso ousar e inovar pedagogicamente.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### *Alcance da proposta do Projeto de Badminton no contexto em que está inserido*

O município de Volta Redonda, situado na região Sul-Fluminense, tem cerca de 60 instituições escolares de âmbito municipal, dentre elas, a escola onde é desenvolvido pela Equipe MJ o Pro-

jeto de *Badminton*. Construída em 1981, essa escola que se situa em um bairro de grande número populacional, é considerada de médio porte, pois atende quase 1.000 estudantes divididos em 35 turmas, sendo 43% do sexo feminino e 57% masculino. Conta em sua infraestrutura com 18 salas de aula, biblioteca, sala de informática, sala de vídeo, sala de música, sala de professores, sala de direção, sala de supervisão educacional, sala de orientação educacional, secretaria, refeitório, cozinha, cantina, oito banheiros, dois almoxarifados, sala de recursos e quadra de esporte coberta.

Apesar de toda essa infraestrutura, como ocorre em uma escola de médio porte, há simultaneamente, aulas de Educação Física em diferentes turmas. Por esse motivo, o Projeto de *Badminton*, apesar de ser considerado de grande importância na escola, conforme citado no seu Projeto Pedagógico, não teve condições de permanecer nela.

Com base nesta realidade criou-se o projeto de *Badminton* na escola. Este projeto tem como justificativa a necessidade de atender a escola e ampliar as atividades práticas nas aulas de Educação Física. O *Badminton* é entendido como opção de esporte que favorece o lúdico e motiva a participação dos estudantes, integrando o grupo e favorecendo a interação social. O *Badminton* é uma atividade esportiva altamente sociável, pois reúne todos os aspectos de um esporte de lazer, cooperação e a competitividade, mas de uma forma que leva o estudante ao entendimento de que o trabalho em equipe é essencial para a socialização.

As características socioeconômicas da comunidade escolar atendida pela Equipe MJ são variadas. A maioria das famílias é constituída por pessoas que atuam em profissões autônomas, que não exigem escolaridade acima do Ensino Fundamental, como serralheiro, operador de máquinas, motoristas, vendedor, mecânico, repositor, garçonete ajudante de pedreiro, manicure etc. Quando em situação de empregabilidade, a maior parte está em indústria ou comércio. Enquanto trabalham, deixam seus filhos na escola, com familiares e até mesmo sozinhos.

Igualmente, como no caso da protagonista deste relato de ex-

periência, um projeto esportivo de cunho social assume características redentoras para muitos. No entanto, o projeto em pauta – *Badminton*: Equipe MJ – apresentou atributos que superavam a perspectiva da redenção e se constituiu como projeto de repercussão transformadora educativa. Dentre esses atributos pode-se citar: sua manutenção por longo período, apesar dos parcos recursos, pela coletividade de toda uma comunidade; a manutenção dos professores e líderes do projeto, apesar de alterações na conjuntura política da cidade; o incentivo à formação continuada daqueles que também estão na posição de docentes; a propagação da prática de *Badminton* para outras escolas e setores envolvidos com atividades da cultura corporal do movimento.

O *Badminton* tem se mostrado um esporte que, além de melhorar a qualidade de vida de seus praticantes, também promove a integração de todos que o praticam e favorece trocas de conhecimento que extrapolam os limites da escola. Desse modo, atitudes de cooperação contribuem para a formação de cidadãos críticos, éticos e responsáveis.

Por possuir atributos lúdicos, favoreceu gradativamente a permanência dos estudantes na escola no contraturno, o que, por conseguinte, contribuiu para que as crianças ocupassem melhor o seu tempo livre, sem ficar na ociosidade das ruas. O Projeto de *Badminton,* dessa forma, atendeu aos anseios e às características de diversidade cultural de toda aquela comunidade escolar, potencializando-se como ação de inclusão sociocultural.

## INTERFACES DO *BADMINTON* COM OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Observa-se durante o relato que a Professora de Educação Física, ao perceber que os estudantes tinham interesse por uma atividade diferenciada, buscou no decorrer de suas aulas inserir o *Badminton*. Como já citado, esse esporte tem características próprias que o tornam mais uma opção atrativa para os estudantes, tais como: ter baixo risco de lesões; ser de fácil aceitação,

principalmente para estudantes que por algum motivo não se ajustavam a outras atividades nas aulas; ser um esporte indicado para todos os anos de escolaridade da Educação Básica; baixo investimento inicial ; custos baixos para a manutenção da infraestrutura e do material.

Percebe-se, também, que o projeto de *Badminton* impactou positivamente as atitudes daqueles estudantes, pois ao priorizar a participação de todos, a criação de estratégias e a cooperação como forma de assegurar a permanência do projeto, e, por que não dizer, a própria permanência no projeto, ele contribuiu para a melhoria do desempenho escolar nas outras disciplinas do currículo, além de incrementar as habilidades motoras e as valências físicas como um todo. As modificações comportamentais das crianças daquela escola também ganharam visibilidade no decorrer do relato de experiência.

Pode-se afirmar, portanto, que a prática de *Badminton* contribuiu para consolidar, por meio da ação colaborativa, a função da escola defendida na Teoria de Vygotsky (1984), cabendo à instituição escolar orientar o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pelo estudante, impulsionando novos conhecimentos e novas conquistas a partir do que já sabe.

O *Badminton* como prática da cultura corporal, possibilita a apropriação de conteúdos da Educação Física, dentre os quais se podem citar: aquisição de hábitos e atitudes em relação aos valores e às regras de convivência social ao praticar pequenos jogos, jogos cooperativos e competitivos; o conhecimento das regras e técnicas por meio da historicidade e da inserção social do *Badminton*; criação de novas formas de jogar, bem como a recriação de materiais utilizados para desenvolvimento do esporte (raquete, petecas, rede); o entendimento da necessidade de aprimorar as valências físicas – principalmente força, velocidade, resistência e flexibilidade – e as habilidades motoras – principalmente agilidade, equilíbrio, ritmo, coordenação motora geral e seletiva – como condição *sine qua non* de qualidade de vida.

Percebe-se pela descrição no relato das aulas que as regras e

técnicas eram inseridas, bem como continuamente aprimoradas, mediante atividades lúdicas. Sugere-se, portanto, que as atividades de *Badminton*, ao comporem o currículo escolar, sejam divididas em três níveis: conhecimentos básicos, intermediários e avançados. Essa diferenciação de nível deve se dar pelo conhecimento e vivência da atividade como produção da cultura corporal do movimento.

Orienta-se que na escola, ao trabalhar com o *Badminton*, não se faça a distribuição do conteúdo norteando-se pela faixa etária ou pelo ano de escolaridade. Por exemplo, quando estudantes do Ensino Médio não conhecem o *Badminton*, devem começar pelos conhecimentos básicos. Contudo, quando estudantes do Ensino Fundamental já vivenciaram essa prática, devem começar por conhecimentos intermediários.

No que tange aos conhecimentos básicos, sugere-se que aborde: a apresentação ao material; manuseio da raquete e da peteca; apropriação das regras básicas; conhecimento por meio de atividades lúdicas dos movimentos de empunhaduras denominados *forehand* e *backhand*; atividades recreativas, onde é possível introduzir os primeiros movimentos necessários para se jogar o *Badminton* e para desenvolver o domínio, bem como as rebatidas da peteca; outras atividades que trabalhem os fundamentos básicos e, concomitantemente, a colaboração entre todo o grupo, tais como os golpes, com suas respectivas técnicas para a realização dos movimentos específicos para o *Badminton*; iniciação ao esporte coletivo por meio de atividades lúdicas que trabalhem em quadras com dimensões reduzidas etc.

Os conhecimentos intermediários contemplam: jogos recreativos que desenvolvam as técnicas de defesa/ataque; posicionamento/movimentação em quadra; atividades para o desenvolvimento de habilidades motoras mais avançadas; conhecimento de regras mais elaboradas; prática esportiva coletiva como campeonatos e gincanas de caráter cooperativo.

Na fase avançada, o estudante torna-se o orientador da atividade de seu colega. Sugere-se que sejam trabalhadas ações co-

laborativas como o intuito de fazer um trabalho mais específico voltado para competições dentro e fora da escola. Há o aprimoramento da técnica e da tática do jogo, bem como o incentivo para a criação de estratégias que culminem em práticas reflexivas para o desenvolvimento da atividade e do jogo como um todo.

Os PCNs das séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) estabelecem, como um dos principais objetivos da Educação Física para esses anos de escolaridade, que os estudantes possam vivenciar um amplo conjunto de experiências da cultura corporal do movimento. Considera-se que os conteúdos conceituais sejam decorrentes não só da participação nas aulas, mas do contato com a cultura de movimento de diferentes grupos socioculturais a que se vinculam, tais como a família, os amigos, a comunidade local etc. No que tange às séries finais do Ensino Fundamental, se espera que o estudante apreenda os significados e sentidos, bem como as intencionalidades presentes nas codificações da diversidade cultural vivenciada por ele.

Pelo relato de experiência apresentado, verifica-se que o *Badminton* tem interfaces estreitas com ambos os níveis de escolaridade. Inicialmente, ao ser inserido nas aulas de Educação Física, aproximou a cultura da comunidade aos conhecimentos tratados na escola e, dialeticamente, após ter sido potencializado como cultura daquela escola, assumiu significados e sentidos que o fizeram transpor as fronteiras escolares. As experiências dos estudantes naquela escola foram confrontadas com as experiências mais complexas, como manifestações da cultura de toda uma comunidade e, por que não dizer, de toda uma cidade.

Também com a prática de *Badminton* foi possível diversificar, sistematizar e experienciar novas atividades, possibilitando a ressignificação de vivências do seu contexto sociocultural. Destaca-se, ainda, que o *Badminton*, enquanto uma atividade com regras oficiais, com dinâmicas mais elaboradas e complexas, atende às necessidades dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, possibilitando que desenvolvam a capacidade de solucionar problemas e atribuam sentido e significado às atividades da sua própria cultura.

Nessa fase escolar, a aprendizagem gerada pelo imperativo de colocar-se de maneira mais estratégica e taticamente frente ao outro durante um jogo coletivo contribui para o refinamento de procedimentos motores e intelectuais, bem como para o amadurecimento das capacidades de abstração e reflexão sobre as dimensões fisiobiológicas e sócio-históricas que estão atreladas ao ato de jogar (BRASIL, 1998).

A abordagem dos conteúdos de Educação Física no Ensino Médio deve ressaltar a possibilidade de ressignificar a cultura de movimento juvenil mediante um cotejamento com outras dimensões da cultura do mundo contemporâneo, aproximando os conteúdos da vida cotidiana dos estudantes. Parte-se da premissa de que nesse nível de escolaridade as atividades sejam relevantes para os estudantes, de modo que não fiquem atreladas somente ao ambiente escolar, mas, fundamentalmente, que possibilitem apreender as manifestações da cultura do movimento de forma contextualizada e crítica, permitindo que os alunos intervenham autonomamente na sociedade e autogerenciem sua própria qualidade de vida. Desse modo, a Educação Física deve articular seus conteúdos, dentre eles o esporte, que são compreendidos como fenômenos socioculturais, em sintonia com as temáticas atuais do cotidiano do estudante, de modo a alargar e ampliar as possibilidades de movimento.

A partir do exposto, vislumbram-se na intervenção da Educação Física as interfaces com a prática do *Badminton* em toda a Educação Básica, mas sobretudo no Ensino Fundamental e Médio. Além disso, ainda há possibilidades de articulação com os eixos temáticos relevantes socialmente e que são apontados pelos PCNs: corpo, saúde, estética, gênero, etnia, diversidade cultural, mídias, lazer e trabalho, entre outras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que pelo fato de a escola ser considerada *lócus* de ampliação e propagação de cultura, onde os atores envolvidos co-

nhecem, produzem, fruem e usufruem da diversidade de manifestações sociais, a Educação Física Escolar deve considerar conteúdos que vão além daqueles que são tratados comumente nas aulas dessa área de conhecimento.

O professor de Educação Física, por sua vez, mediador do processo educativo, tem como responsabilidade pedagógica incentivar os estudantes por meio de estímulos para novas descobertas que motivem a valorização da curiosidade, da autonomia do pensar e da capacidade de estabelecer relações entre os conteúdos apreendidos e suas vivências.

Diante do exposto, considera-se que a inserção da prática do *Badminton* no contexto escolar torna-se extremamente significativa para promover – por meio da sua historicidade, do conhecimento das suas técnicas e regras e, principalmente, por propiciar a construção de uma relação com o outro – aprendizagens que superam a perspectiva do "aprender fazer".

Vale destacar que a visibilidade que o *Badminton* vem conquistando, principalmente, pela sua inclusão em megaeventos, como o dos Jogos Olímpicos de 2016 na cidade do Rio de Janeiro, tem impactado positivamente a sua circulação entre a população em geral, assegurando, assim, maior legitimidade para ser inserido no contexto escolar. Entre as características dessa modalidade esportiva que a tornam ainda mais apropriada para o espaço escolar, pode-se citar: grande aceitação na escola por ser um esporte de fácil aprendizado e que, portanto, proporciona a consolidação da perspectiva do esporte como prática inclusiva e direito de todos; suas propriedades que, quando atreladas ao lúdico, superam a submissão aos princípios desportivizantes de rendimento, tais como seleção, exclusão, competividade exacerbada etc.

Portanto, conforme apontado neste estudo, essa modalidade faz com que haja integração entre as pessoas da comunidade e traz consigo ensinamentos que ultrapassam os limites do local de prática, contribuindo na formação de cidadãos éticos, disciplinados e comprometidos, promovendo a socialização, além da melhoria na qualidade de vida diretamente relacionada à prática de atividade

física e aos hábitos de vida saudáveis. Essa constatação leva a inferir que o *Badminton* traz, atrelada à sua prática, a possibilidade de experienciar valores que, fundamentalmente, convergem para a educação como prática social inclusiva.

## REFERÊNCIAS


ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: _____. (org). **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 55-70.

BRASIL. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC: SEMTEC: Secretaria de Ensino Médio, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. *In*: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (org.). **A vida e o ofício dos professores**. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 7-22.

CAMPOS, T. **Raquetadas malucas**: *Badminton*. Portal do Professor. Ministério da Educação. Centro Pedagógico. Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Belo Horizonte, novembro de 2009. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/ fichaTecnicaAula.html?aula=13612. Acesso em: 28 maio 2015.

CAPELLINI, V. L. M. F. Apresentação. *In*: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (org). **Vivências do curso de práticas educacionais inclusivas na modalidade EaD**: relatos dos cursistas. Bauru: Unesp/FC, 2012. p.7-13.

CBBd. **Confederação Brasileira de Badminton**. 2011. Disponível em: http://www.badminton.org.br. Acesso em: 5 jun. 2015.

COB. Comitê Olímpico Brasileiro. **Jogos escolares**. Modalidade: Badminton nos jogos escolares. Ministério do Esporte, 2011. Disponível em: http://www.cob.org.br/pt/jogos-escolares/modalidades-jogos-escolares/Badminton-jogos-escolares. Acesso em: 14 mar. 2015.

DELOURS, J. (coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, P. **educar pela pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FEBARJ. Federação de Badminton do Estado do Rio de Janeiro. **História do badminton e Febarj**. 2009. Disponível em: http:www.febarj.com.br/novosite/historia.html. Acesso em: 14 mar. 2015.

FONSECA, K. V. O.; SILVA, P. R. B. ***Badminton***: manual de fundamentos e exercícios. Curitiba: Editora Maristela Mitsuko Ono, 2012.

FOUCAULT, P. M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores. *In*: _____. (org.). **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. l57-164.

REIS, A. P. **Apresentando um "novo" esporte**: o *badminton*. Portal do Professor. UFJF, 2011. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=9782. Acesso em: 28 maio 2015.

SOARES, C. L. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Papirus, 2004.

TELLES, K. V. S.; SANTOS, M. C. **Perspectiva de pais/responsáveis sobre contribuições do Projeto Miratus de *badminton* na Comunidade da Chacrinha**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2013.

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e juventude. **Revista Brasileira de ciências do esporte**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2009. Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930/540. Acesso em: 25 mar. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

# 9

# 9

# JUSTIÇA RESTAURATIVA NO ÂMBITO ESCOLAR

*Rafaela Cordeiro Suplicy*[1]

A justiça restaurativa tem como principal finalidade a resolução pacífica de conflitos. Sua aplicabilidade nas escolas é justificada pelos altos índices de atos infracionais cometidos por adolescentes e altas taxas de reincidência. Para demonstrar historicamente a ineficácia da aplicação das medidas socioeducativas tradicionais, cabe inicialmente demonstrar a evolução dos modelos de tratamento jurídico do fenômeno da delinquência juvenil no decorrer dos séculos.

Durante o século XIX até o final da segunda década do século XX, a postura adotada nos primeiros códigos penais era uma postura nitidamente retributiva, na qual os indivíduos entre 7 e18 anos recebiam, como regra, o mesmo tratamento penal que o adulto. Veja-se que nesse modelo não se considerava a fase de desenvolvimento e formação, visava-se apenas a imposição de punição pelo Estado, não assegurando o direito da palavra ou defesa efetiva.

1 Graduada em Direito pela instituição PUC/PR, Pós-graduanda em Prática na Advocacia na Instituição Curso Jurídico, PUC/PR. Estagiária de pós-graduação no Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. E-mail: rafacsuplicy@hotmail.com.

A providência padrão, portanto, na hipótese de se considerar indispensável à intervenção do Estado, consistia na internação institucional forçada do jovem, privando-o de liberdade até que se demonstrasse adaptado para a vida em sociedade (GERSÃO, 1997).

A Constituição Federal de 1988 foi um marco, trazendo em seu art. 227 algumas garantias aos jovens antes não explicitadas e impondo obrigações à sociedade e ao Estado:

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Isso posto, a Lei Federal n. 12.594/2012 foi criada a fim de dispor sobre o procedimento de execução das medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes que incorrem na prática de atos equiparados a crimes. Porém, com o passar dos anos, as circunstâncias históricas e as necessidades foram se modificando, tornando as medidas ineficazes, aumentando os índices de reincidência, tratando-se, portanto, de um sistema coercitivo e evidentemente falido. Relembrando também que, não raras as vezes, foram violados direitos e garantias fundamentais de crianças e adolescentes submetidos a esse sistema de punição à delinquência infantil.

Diante desse cenário, há cerca de 15 anos surgiu então um novo recurso chamado justiça restaurativa, que visa, como já dito, demonstrar uma nova resolução para conflitos que envolvem crianças. Tem por principal objetivo restaurar a relação pessoal, reparando os prejuízos sofridos pelas vítimas, e recompor a harmonia, prevenindo futuros comportamentos infracionais, dando assim plena integração da criança e do adolescente na sociedade.

Em 2005, três projetos piloto nacionais de justiça restaurativa foram implantados em escolas, com financiamento da Secretaria de Reforma do Judiciário e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, nas cidades de Brasília, DF; Porto Alegre, RS; e, São Caetano do Sul, SP.

Já em 2006, o projeto começou a se aperfeiçoar, baseando-se na prática desenvolvida, ampliando o repertório de práticas restaurativas. Em 2007, aconteceram capacitações de facilitadores de justiça de práticas restaurativas. A cidade de Campinas, SP, iniciou a implementação do projeto de justiça restaurativa em 2008, com perspectivas de sua disseminação a outras cidades paulistas apresentando soluções e novas formas de interpretação para as questões relacionadas a jovens em conflito com a lei.

Assim, a justiça restaurativa vem se expandindo em nosso país, ganhando cada vez mais credibilidade em razão do alto índice de satisfação dos envolvidos e de toda a comunidade em que estes estão inseridos.

## DESENVOLVIMENTO TEÓRICO: DA APLICAÇÃO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Com o passar dos anos, os métodos de repressão às delinquências praticadas por adolescentes foi se amoldando. Até o final da segunda década do século XX, a postura era nitidamente retributiva, visava somente à imposição de uma punição por parte do Estado.

Em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e Adolescente, o qual trouxe muitas inovações, mudança conceitual, metodológica e de gestão, trazendo como principal diretriz a perspectiva da Proteção Integral. A partir dessa nova legislação, crianças e adolescentes passaram à condição de sujeitos de direitos, o que rompe com ações punitivas de cunho corretivo apenas focalizado no sujeito ou sua família. A intervenção estatal passou a figurar como garantidora desses direitos.

Tem-se então as medidas socioeducativas, as quais surgiram com novas possibilidades de cumprimento, primando pela

brevidade e excepcionalidade. Além delas, o Estatuto também prevê a possibilidade de associar medidas protetivas às sanções elencadas no artigo 101 – que presume atendimento e inclusão da família, criança e adolescente em programas oficiais, retorno escolar, atendimento na área da saúde, acolhimento institucional, inclusão em programas de acolhimento familiar ou família substituta. Era essa a proposta do Estatuto da Criança e do Adolescente, quando de sua criação.

Como as demais experiências vivenciadas na adolescência, o período da medida será dotado de significativa importância para o desenvolvimento, sobretudo por ser essa uma fase em que as mudanças – biológicas, cognitivas, emocionais e sociais – são vivenciadas de modo bastante intenso. Na adolescência ocorre um aumento da variabilidade de experiências de vida e de demandas sem que haja equivalente incremento de suportes sociais e recursos disponíveis para lidar com tantas situações. Esse aspecto torna ainda mais urgente que as medidas socioeducativas desempenhem papel protetivo num projeto ético e coletivo de produção de sentidos renovadores aos adolescentes atendidos pelo sistema (COSTA; ASSIS, 2006, p. 76).

Apesar do objetivo inicial das medidas socioeducativas, elas não foram eficazes, pois é no mínimo incompatível a aplicação de uma norma tida como "protetiva" em um sistema estruturado sob a lógica punitivista, no qual não raras as vezes são violados direitos e garantias fundamentais de crianças e adolescentes submetidos a essas sanções, tornando esse um sistema de punição à delinquência infantil retrógrado.

A fim de comprovar a ineficácia da aplicação das medidas socioeducativas, tomarei por base um estudo realizado na cidade de Ponta Grossa, estado do Paraná, o qual visava obter um perfil dos adolescentes em conflito com a lei cumprindo medidas socioeducativas (VIVAN; SOUSA; FOGAÇA, 2018).

A referida pesquisa realizou análise de 50 casos atendidos pela Secretaria da Infância e da Juventude de Ponta Grossa, entre janeiro e abril de 2018, e traçou um perfil caracterizado por infor-

mações referentes ao adolescente, ao ato infracional e às medidas socioeducativas aplicadas.

A média de idade entre os infratores é de 16,9 anos, e a maior concentração está na faixa etária de 18 a 19 anos. A baixa escolaridade e o alto índice de evasão também são destaques da pesquisa (89,4% não concluíram o ensino básico), assim como os altos índices de desemprego – e, os que trabalham, o fazem em condições irregulares. Considerando a percentagem de reincidências, é possível inferir que não só os atos ilegais estão intimamente ligados às condições de vida do adolescente, como também existe certa ineficácia das medidas socioeducativas implantadas pelo Estado.

Quanto à reincidência, registrou-se um índice significativo de jovens que apresentaram antecedentes infracionais (61,20%). O que se comprova pelos dados analisados é que, na maior parte dos casos (70%), adota-se a liberdade assistida como prática restaurativa (VIVAN; SOUSA; FOGAÇA, 2018).

Considerando o estudo acima, verifica-se que a comunidade em que o jovem está inserido e sua pouca idade são divisores para a prática ou não de atos infracionais. Além disso, a evidente falta de investimento em políticas públicas é um fato importante que pode gerar por consequência esses delitos.

A ineficácia das medidas tradicionais foi comprovada pelo alto índice de reincidência, o que leva a sociedade a acreditar na impunidade dos adolescentes em conflito com a lei. Um dos principais motivos é a falta de caráter reflexivo dessas medidas, as quais são utilizadas como uma forma de punição, e não de reflexão ou ensinamento sobre o ato cometido.

Verifica-se necessário um novo sistema, que de fato seja a solução. Um sistema que consiga modificar o ambiente em que o jovem está inserido, apresente novas oportunidades, como também seja efetivo na resolução de conflitos, tendo por referência a reflexão, a efetiva ressocialização e a não punição: a justiça restaurativa.

## DA JUSTIÇA RESTAURATIVA: CONCEITO DE JUSTIÇA RESTAURATIVA

É importante, primeiramente, conceituar a justiça restaurativa. A prática de justiça restaurativa é um método alternativo de solução de conflitos, sobretudo ao retributivo, que supera a ideia punitivista, podendo ser usado em diversas etapas dos processos criminais. Ela consiste na aproximação entre vítima, agressor, suas famílias e a sociedade para a reparação dos danos causados por um crime ou infração e a solução de situações de conflito e violência. Aplica o conceito de corresponsabilidade social do crime, envolvendo diferentes pessoas e instituições na resolução de um conflito, na reparação dos danos causados e na recuperação social do agressor.

Ressalva-se que se

> falar em Justiça Restaurativa e eleger um procedimento que tem raiz em práticas ancestrais é uma ousadia. É possível considerar esta ousadia e ver seus resultados em mudanças reais e efetivas na vida de pessoas e instituições. Mas só se dá quando há coerência o que se apresenta como outra forma de se lidar com o justo e o injusto, com a humanidade e suas contradições. (PENIDO; MUMME; ROCHA, 2016, p. 195)

A justiça restaurativa permitirá a compreensão das responsabilidades sociais e o aprendizado de habilidades que estimulem o diálogo, a cooperação e a solução pacífica dos conflitos, além do fortalecimento de laços familiares e da comunidade escolar. Estas são práticas cuja ferramenta principal é o diálogo transformador, definido por Gergen (1999, p. 60) como "[...] toda forma de intercâmbio capaz de transformar a relação entre pessoas comprometidas com realidades separadas e antagônicas, em uma relação capaz de construir realidades comuns e duradouras".

Nesse processo existirá a pessoa do mediador, que será o responsável pelo encontro entre a vítima e o ofensor, e, eventualmente, as pessoas que a apoiam, no plano de reparação de danos. O mediador poderá ser qualquer pessoa da sociedade, que passará por um processo de capacitação; seu objetivo é buscar, primeiramente, a real causa do problema, procurando uma efetiva reparação dos danos causados. Esse processo envolverá também membros da comunidade e de organizações/instituições da comunidade – rede secundária de apoio –, se necessário.

O encontro propiciado por um modelo de justiça restaurativa para acertamento entre vítima e agressor há de ter, por conseguinte, dois vieses, para que possa representar um rompimento efetivo com aquele a que se contrapõe, o modelo retributivo: primeiro, o caráter interpessoal; segundo, o envolvimento comunitário, considerando que a justiça restaurativa é inseparável da justiça social.

A justiça restaurativa pode ser aplicada em todos os tipos de crime, sendo um procedimento suplementar à justiça tradicional. Se a intervenção for satisfatória, pode-se inclusive excluir o processo tradicional. Ela provém de uma abordagem sistêmica, como inserido no artigo 1, da Resolução 225/2016, do CNJ: "A Justiça Restaurativa constitui-se um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência [...]" (CNJ, 2016).

A justiça restaurativa é uma nova forma de ver o sistema, o qual agora ainda se baseia no caráter retributivo, buscando uma responsabilidade ativa, fundada na autonomia do menor infrator ao perceber a violação praticada, considerar as consequências de sua conduta e assumir obrigações. Pretende-se, então, através da justiça restaurativa, uma responsabilidade que se funda na liberdade – e não na submissão, na mera obediência cega e acrítica às normas abstratas. Foucault (1994) descrevia essa relação corrente com a norma como "estado de dominação", em que as regras de produção da verdade são dissimétricas, fixas, com pouca margem de liberdade e conduzem a taxações e classificações (como o

louco, o doente mental, o delinquente, o aluno-problema, a maçã podre no cesto), tornando o sujeito sempre passivo diante de um sistema de coerção. Esse novo modelo possibilita que as pessoas se relacionem entre si em vez de relacionarem-se apenas com regras abstratas de conduta.

Porém, para a efetividade da justiça restaurativa é necessário que haja uma drástica mudança na forma de pensar das pessoas. Porque a cultura da punição demonstrou-se totalmente ineficaz na maioria das demandas judiciais. Deve-se criar uma sociedade empática, que dê absoluta importância para a prevenção, o que será feito através da educação.

Esse processo de "transformação", na forma de pensar e agir, será conduzido por um profissional devidamente capacitado, chamado de facilitador, o qual por meio de círculos restaurativos exercerá a justiça restaurativa.

## DA CAPACITAÇÃO

Para a implementação da justiça restaurativa é necessário que haja uma capacitação para os seus facilitadores, que ocorre por meio de cursos. O programa para capacitação inclui três eixos: processo conversacional (o qual inicia-se com o exercício de conversas, identificando preconceitos na conversação, encaminhamento ou derivação como um processo conversacional), conceitos de violência (em que cada grupo atribuirá o significado à violência doméstica, crime, agressão...) e de justiça restaurativa (noções básicas e princípios da justiça restaurativa, práticas conversacionais para lidar com situações de violência, mudanças de paradigma).

A capacitação ocorre em oficinas, como por exemplo, a técnica restaurativa do Círculo de Paz, para sensibilizar e capacitar agentes de programa de saúde, policiais e guardas civis, juízes, promotores, advogados, assistentes sociais do Fórum, diretores e outros gestores escolares. Visando transmitir o conceito da justiça restaurativa e fazer um panorama prático, com o intuito de mostrar os reflexos dessa teoria na vida desses agentes.

Além disso, o curso tem como propósito desenvolver nos participantes habilidades restaurativas e empáticas, tendo em vista a construção de um olhar mais ampliado e pacificador ante as demandas relacionadas às equipes de trabalho em nossa sociedade.

A Escola dos Servidores do Tribunal de Justiça do Paraná apresenta, em consonância com a resolução n. 225 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2016), o curso de capacitação. A carga horária é de 40 horas/aulas, a serem ministradas durante 4 dias consecutivos, nos períodos matutino e vespertino (PARANÁ, [201?]). Tem como público-alvo servidores e magistrados, de forma prioritária, além de membros do Ministério Público, da Defensoria Pública e da comunidade em geral.

Sob uma ótica pós-moderna, o processo de ensino-aprendizagem liderado pela equipe de capacitação pode ser considerado como uma "uma construção gradual no tempo de algo novo mediante o diálogo reflexivo e a aprendizagem conversacional em grupos humanos" (SCHNITMAN, 2006, p. 28).

A capacitação do facilitador é uma etapa significativa, a qual servirá, principalmente, para os facilitadores libertarem-se de rótulos, como os de "vítima" ou "ofensor" em troca do reconhecimento de um estado de convivência impessoal com os participantes do ato danoso, a fim de visualizar o todo da situação com imparcialidade, ouvindo todos os envolvidos, sem preconceitos, muitas vezes já impostos socialmente. Bem como tornam mais fácil que os participantes do processo ouçam a si mesmos e aos outros e livremente cheguem a um acordo.

Face ao exposto, a função do facilitador no círculo restaurativo é de suma importância para a condução do diálogo e a busca da solução do conflito ou sua prevenção. Logo, ele deve estar devidamente preparado para tanto.

## DO ENCONTRO RESTAURATIVO

A justiça restaurativa é exercida por meio de encontros restaurativos, os quais são divididos em três partes: o "pré-círculo",

em que o processo é solicitado e todos são ouvidos; o "círculo restaurativo", em que os envolvidos se reúnem e firmam um acordo; e o "pós-círculo", em que a satisfação dos envolvidos e o cumprimento do acordo são avaliados.

O nível de restauração depende de vários fatores, dentre eles, na fase de pré-círculo e pós-círculo, por exemplo, a voluntariedade, a participação e a cooperação dos envolvidos, a compreensão do processo – as etapas do círculo –, a utilização da metodologia na comunicação, o acordo e o concordar.

O pré-círculo é o início do caminho ao círculo ou ciranda (em caso de crianças envolvidas em conflito). Nele, o facilitador de práticas restaurativas retoma os objetivos e procedimentos do círculo, as etapas do Caminho Rumo ao Acordo e explica o seu papel. O momento de abertura é um ritual de passagem: o facilitador e os participantes do círculo transitam.

O círculo restaurativo é um processo pelo qual as partes envolvidas em uma situação de resolução de conflito, com o apoio do facilitador de práticas restaurativa), encontram-se com a intenção de conversarem abertamente. Assim, eles sentam-se em uma roda e falam, um de cada vez, a fim de construir uma fala comum que resultará na construção conjunta de um acordo/plano de ação para a reparação de danos decorrentes de ato ofensivo. Essa prática teve origem nos processos sociais das culturas aborígenes da Nova Zelândia e Canadá para lidar com o crime e com as transgressões (CEDHEP, 2014, p. 40). Todo o processo é mediado pelo facilitador, o qual tem o papel de facilitar, de maneira justa e imparcial, a participação das pessoas afetadas e envolvidas num processo restaurativo, recebendo o auxílio de um cofacilitador (CEDHEP, 2014, p. 38).

A dinâmica do círculo se desenvolve por meio de três etapas: compreensão mútua; luto e transformação; e acordo – ações que reparem, restaurem e reintegrem. Três afirmações básicas ao se entrar em um círculo restaurativo.

O pós-círculo ocorre quando terminado o círculo, pois será preciso acompanhar o cumprimento do acordo e verificar o nível

de satisfação dos participantes com o processo e seu resultado. Isso envolve também verificar se o atendimento nos serviços de apoio foi realizado e tomar providências em caso contrário.

Em todas essas etapas perguntas empáticas são usadas, a fim de possibilitar à pessoa entrar em contato com a real necessidade que está por trás de suas palavras ou silêncio, como também reintegrar as partes na comunidade, fortalecendo-a e ampliando a capacidade dos cidadãos de solucionar seus próprios problemas.

Quando os círculos restaurativos são aplicados aos envolvidos para a solução do conflito, o Juízo, a pedido do Ministério Público, pode suspender o feito até a sua conclusão. Havendo solução, evitar-se-á a judicialização.

O art. 35, incisos II e III, da Lei n. 12.594/2012, privilegia a justiça restaurativa e seu meio de autocomposição de conflitos como resposta prioritária à atuação infracional juvenil quando dispõe sobre a "excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se os meios de autocomposição de conflitos" e "prioridade a práticas ou medidas que sejam restaurativas e atendam às necessidades das vítimas" (BRASIL, 2012). Com isso, entende-se como imperioso tornar realidade efetiva estes comandos legais.

Resta, claro, o embasamento para aplicação da justiça restaurativa, a qual a partir dos círculos restaurativos visa a resolução dos conflitos por um método alternativo, pré ou pós-judicial.

## DA EFICÁCIA DA JUSTIÇA RESTAURATIVA

As propostas da justiça penal restaurativa atendem aos padrões humanistas, uma vez que prezam pela dignidade, utilizam-se de práticas não invasivas, abrem caminho para uma nova forma de promoção dos direitos humanos e da cidadania, da inclusão e da paz social, com dignidade. Além disso, buscam alcançar um acertamento entre ofensor e vítima, superando a violência que marca o conflito (CECCON *et al.*, 2009).

Especificamente quanto aos atos infracionais praticados por

jovens, a justiça restaurativa, quando aplicada, apresenta significativa diminuição de casos de reincidência e maior aprovação por parte da vítima, com todo o apoio e reinserção dos jovens infratores na sociedade.

A fim de verificar a efetividade da justiça restaurativa, demonstrarei alguns dados do projeto realizado na Cidade de São Caetano do Sul, mais especificamente nas escolas desta, no ano de 2007, o qual tinha como público-alvo atores sociais no sistema da justiça (juízes, promotores, membros do Ministério Público, assistentes sociais, delegados), no Conselho Tutelar, no sistema educacional (dirigentes, supervisores, técnicos, diretores, professores e demais profissionais da Educação), nas instituições de segurança pública (policiais civis, militares e guardas municipais), na comunidade (jovens, adultos e idosos) e em organizações governamentais e não governamentais (BRASIL, 2008).

QUADRO 1 – QUADRO GERAL DO PROJETO

| Número de círculos realizados | Número de acordos | Número de acordos cumpridos | Porcentagem de acordos em relação ao total de círculos | Porcentagem de acordos cumpridos dentre o total de acordos realizados |
|---|---|---|---|---|
| 260 | 231 | 223 | 88,84% | 96,54% |

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 2 – QUADRO COMPARATIVO ENTRE NÚMERO DE PROCESSOS E DE CÍRCULOS REALIZADOS

| Número de processos distribuídos na Vara da Infância desde o início do projeto | Número de círculos realizados, registrados com o processo ou não | Porcentagem de círculos realizados em relação ao número de processos |
|---|---|---|
| 509 | 260 | 51,08% |

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 3 – COMUNIDADE, COMPUTANDO-SE CASOS ENCAMINHADOS PELO FÓRUM:

| Número de círculos realizados | Número de acordos | Número de acordos cumpridos |
|---|---|---|
| 61 | 41 | 36 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Outro exemplo é o da 12ª Promotoria de Justiça de Cascavel, apoiada pelo Setor Psicossocial/Unidade de Serviço Social (6ª Urate), Univel (Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas), Núcleo Regional de Educação de Cascavel e Núcleo Comunitário de Práticas de Justiça Restaurativa de Cascavel (em parceria com o Centro de Direitos Humanos e Educação Popular – CEDHEP), que desde 2013 vem propondo a aplicação de práticas de justiça restaurativa para autocomposição de conflitos. Iniciou o projeto com conflitos ocorridos nas escolas, na vizinhança, nas famílias, sem que estivesse caracterizada lesão grave. O Juízo, a pedido do Ministério Público, também passou a suspender os feitos enquanto eram realizados os círculos para solução dos conflitos. Foram encaminhados 32 casos através da Promotoria da Infância e Juventude (área do Ato Infracional) e três pelo Núcleo Regional de Educação (NRE). Foram realizados um total de 224 atendimentos (entre pré-círculos, círculos e pós-círculos). Participaram desses círculos um total de 188 pessoas tendo uma média de 5 a 6 participantes por caso, tendo em média 2 a 3 pré-círculos por pessoa. Dos 30 casos, 6 não resultaram em autocomposição por falta de adesão de uma das partes (em 4 dos casos, as vítimas não aceitaram participar da composição). Dos casos em que houve composição, 85% dos adolescentes não reincidiram na prática de nenhum ato infracional. Dos pós-círculos realizados, vários foram significativamente satisfatórios (BATISTIN; BREMM, 2015).

No âmbito internacional, tem-se a aplicação reiterada dessa prática na Nova Zelândia, por exemplo, país no qual a justiça restaurativa assume primeira e nacionalmente um caráter institucio-

nal no âmbito da justiça juvenil. Desde 1989, o país adota a justiça restaurativa (nos tribunais e nas escolas, substituindo as punições disciplinares), adaptada a partir de modos de resolução de conflitos de sua comunidade aborígene, os maoris, tornando-a modo oficial e geral de resposta a atos infracionais cometidos por adolescentes.

É conveniente demonstrar que a justiça restaurativa está em sintonia com os valores da Convenção das Nações Unidas sobre direitos das crianças, primando pelo interesse superior da criança e do adolescente, evitando a discriminação de qualquer ordem.

Devem ser levadas em conta ainda as recomendações internacionais sobre a aplicação de justiça restaurativa como a Resolução 2002/12 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (Ecosoc) (ONU, 2002), bem como a Resolução 125/2010 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2010). Diante do exposto, resta clara a efetividade da justiça restaurativa. Ela visa responsabilizar o ofensor não mais através da culpa, mas sim do arrependimento e reparação.

Também são válidas as reparações simbólicas. Elas surgem na relação projetiva, pela possibilidade de transformação do caos, turbulência e agressividade rumo à criação de um novo símbolo, que visa completar e restaurar o anterior, num processo de encontro, intimidade e crescimento mútuo.

A aplicação das medidas socioeducativas pode ser utilizada a fim de resolver conflitos, desde que o enfoque não seja bens materiais. Por exemplo, o menor infrator praticou o delito equiparado ao de homicídio doloso; nesse caso, poderiam ser realizados os círculos restaurativos visando a reparação simbólica do ofensor à família da vítima.

Só uma pessoa ativamente responsável poderá efetivamente colocar-se com inteireza diante do outro em um encontro, participar de um plano de reparação de danos, que seja também voltado à construção de um porvir em comunidade, marcado menos pela destruição e pela violência e mais pela promoção de direitos e atendimento das necessidades que a levaram à situação conflitiva. Isso posto, há a possibilidade de aplicação desse método alternativo de autocomposição pré ou pós-judicial.

Por fim, fica clarividente que na atual legislação, apesar de haver uma "proposta de ressocialização" na aplicação de medidas socioeducativas, ela não é efetivada, muito pelo contrário, aplica sanções aos jovens que ferem seus direitos, rotulam e não o inserem na sociedade.

Já a justiça restaurativa busca efetivamente ressocializar o menor em conflito com a lei, uma vez que abre aos jovens a oportunidade de participar, garante plenamente direitos individuais de adolescentes envolvidos em atos tidos como infracionais, empodera as vítimas, mobiliza a escola, a família e a comunidade em ações preventivas, uma vez que entrar em conflito é parte do processo de aprendizado e crescimento, evita rótulos, investe em educação e disciplina escolar fundadas no desenvolvimento da personalidade em todo seu potencial.

## DO ÂMBITO ESCOLAR

Delimitarei meu tema no âmbito escolar porque considero que a escola tem grande importância e responsabilidade na formação de um cidadão e de seu caráter. Assim, inserir a justiça restaurativa na escola seria uma medida não só preventiva de delitos, como também restaurativa e inclusiva.

A escola, em razão da diversidade e da pluralidade de pessoas, é palco constante de conflitos interpessoais, os quais muitas vezes desencadeiam-se para a violência. É, portanto, o local perfeito para a introdução da justiça restaurativa como método preventivo e de autocomposição. Verifica-se que em grande parte dos casos envolvendo menores infratores, os atos de delinquência têm origem ou se exteriorizam na escola, porque é o primeiro local de convivência em sociedade ao qual são expostos.

Muitas vezes, os jovens iniciam a vida criminosa cometendo pequenos delitos, tais como furto, delitos contra a honra, influenciados pelo ambiente em que estão inseridos, afetados pela desigualdade econômica que é muito grande em nosso país, e encontram no crime um caminho para a melhoria de vida, uma vez que

o lema é dinheiro fácil, o que atrai, e muito, os jovens hoje em dia. Outro ponto a se ressaltar é que o mercado de trabalho é bem restritivo e as oportunidades das pessoas de classe baixa são mínimas comparadas às das classes média e alta.

Outro exemplo que evidencia a falta de oportunidade aos jovens é o tráfico de drogas, uma vez que desde cedo eles devem ajudar a prover o sustento da família e que, sem condições para tanto, acabam transportando entorpecentes em troca de dinheiro. Casos como esse são reiterados nos dias de hoje.

Os educadores escolares têm fundamental importância, uma vez que podem facilmente perceber a mudança de comportamento dos jovens e sabem as influências do meio externo, já que estão inseridos no mesmo ambiente, compreendendo os anseios desses jovens. Com a ajuda dos educadores, devidamente preparados para tanto, pode-se iniciar os círculos restaurativos, solucionando o conflito eventualmente instaurado, evitando-se a estigmatização. Isso pode ser, inclusive, uma medida preventiva, já que pode auxiliar os adolescentes por meio do diálogo, mostrando uma realidade diferente, incentivando a participação em cursos profissionais, muitas vezes ofertados pelo estado (por exemplo, pelo Senai), a busca por empregos como menor aprendiz, dentre outros.

Outro ponto a ser ressaltado é a facilidade de aproximação dos jovens com os professores, primeiramente, porque a convivência é diária e cria-se um vínculo, uma confiança, e a disposição também é importante, já que os professores são vistos como uma autoridade, modelos de caráter a ser seguido, o que impõe respeito. Um segundo passo seria promover também círculos comunitários e ampliar o repertório de práticas restaurativas para além dos círculos restaurativos no modelo da comunicação não-violenta.

A aplicação da referida medida em escolas fará com que haja uma transformação interna do menor, evitando possível estigmatização. Ele deverá se redimir perante a comunidade escolar, o que propicia o sentimento de não ser impune. Isso evita as reincidências, uma vez que o ambiente será modificado, evitando a crescente demanda oriunda das escolas.

A introdução da justiça restaurativa nas escolas tem como perspectiva o desenvolvimento de uma cidade educadora e de sociedade mais restaurativa. A escola exerce um papel de proteção ao adolescente através da sua inserção ou reinserção, envolvendo de forma abrangente escola, universidades, delegacias de polícia etc., conectando todos os espaços e restaurando relações.

A justiça restaurativa possui caráter diversório, uma vez que afasta casos dos Tribunais para serem resolvidos no contexto comunitário ou escolar, os quais restaurarão o meio, produzindo transformações nos indivíduos envolvidos no conflito e outros agentes sociais (educadores, operadores do Direito, policiais, pais de família, estudantes e outros) nas instituições às quais eles agentes estão vinculados (escolas, famílias, Fórum, Secretarias de Educação e de Justiça) e nas comunidades.

Por meio desse debate, as pessoas poderão abrir e compartilhar seu entendimento de toda uma rede de conceitos conexos – propriedade, intencionalidade, vontade, liberdade, consciência, consciência de si, sujeito, eu, pessoa, comunidade, decisão, disciplina etc. Só pelo fato de poderem entrar em questão, serem desconstruídos, esses conceitos garantem um lugar para a reconstrução da justiça e da educação (DERRIDA, 1994).

Outra questão é que os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, apesar da nova intencionalidade do ECA, atualmente não possuem a devida inclusão, principalmente no âmbito escolar, sendo vítimas de rotulações, visto que não houve a devida alteração da estrutura do sistema escolar. Assim, mudanças educacionais são fundamentais, a fim de impulsionar a atuação da justiça restaurativa na escola, a qual só tem a acrescentar na educação de qualidade.

Devo citar os parceiros técnicos que vêm colocando seu conhecimento e experiência a serviço do fortalecimento da justiça restaurativa, tais como apoios institucionais: Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD); Procuradoria Geral de Justiça, Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, Associação Brasileira de Magistrados (ABMP), promotores de justiça

e defensores públicos da infância e da juventude, Ministério da Educação, Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), dente outros.

Jacques Delors *et al.* (1999) afirmam que, dentre os quatro pilares para a educação no século XXI, o "aprender a ser" e o "aprender a conviver" são essenciais. Nesse contexto, são fundamentais as ferramentas e as habilidades da justiça restaurativa para melhorar a prevenção e resolução de conflitos escolares, pois elas fundam-se no respeito aos direitos humanos e nas liberdades fundamentais, no respeito à identidade e diversidade cultural.

## CONCLUSÃO

Com a elaboração do presente artigo, constata-se que as medidas socioeducativas aplicadas a adolescentes que incorrem na prática de atos equiparados a crimes são ineficazes, uma vez que apesar de tidas como normas protetivas, são estruturadas pela lógica punitivista e violam nitidamente direitos e garantias fundamentais dos jovens.

Em contrapartida, tem-se a justiça restaurativa, que é um método antigo de resolução de conflitos que está ganhando cada vez mais espaço atualmente. O artigo buscou evidenciar em que medida o modelo de justiça restaurativa pode ser mais humano, no que diz respeito à solução de conflitos, do que o modelo retributivo vigente, já que ela prima pela autocomposição, que ocorre a partir de círculos restaurativos que serão conduzidos pelo diálogo por meio de um facilitador, devidamente capacitado para tanto, encontrando embasamento legal no art. 35, incisos II e III, da Lei n. 12.594/12 (BRASIL, 2012).

Diante do exposto, a aplicação da referida autocomposição nas escolas seria um método preventivo e repressivo de delitos, com a verdadeira reinserção dos jovens na sociedade e evitando de fato a judicialização dos casos, o que seria uma solução para a sobrecarga do judiciário.

Por todo o já exposto, com base nas pesquisas, nos projetos já

feitos, e na aplicação da justiça restaurativa em outros países, concluo que quando aplicada no âmbito escolar, com jovens em conflito com a lei, ela terá plena eficácia, ajudando a construir uma sociedade que prima pela cultura pacificadora e empática.

## REFERÊNCIAS


BATISTIN, Larissa H. V.; BREMM, Andressa. **Da utilização de práticas de JUSTIÇA RESTAURATIVA, como forma de reestabelecer as relações jurídicas afetadas com a prática de atos infracionais de pequeno potencial ofensivo**. 2015. Disponível em: http://www.escolasuperior.mppr.mp.br/arquivos/File/Teses_2015/LarissaHaickVitorassiBatistin_Utilizacao_de_praticas_da_justica_restaurativa.pdf. acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Justiça restaurativa e comunitária em São Caetano do Sul**: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania. São Paulo: CECIP: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.tjsp.jus.br/Download/CoordenadoriaInfanciaJuventude/JusticaRestaurativa/SaoCaetanoSul/Publicacoes/jr_sao-caetano_090209_bx.pdf. Acesso em: 2 out. 2019.

_____. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jan. 2012. p. 3.

CECCON, Claudia *et al*. **Conflitos na escola**: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar. São Paulo: Cecip: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/conflitos_na_escola.pdf. Acesso em: 12 out. 2019.

CEDHEP – Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo. **Novas metodologias de justiça restaurativa com adolescentes e jovens em conflito com a lei**: Justiça restaurativa juvenil: conhecer, responsabilizar-se, restaurar. Relatório final de projeto. São Paulo: CDHEP, 2014.

CNJ. Resolução n. 125, de 29 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Brasília: CNJ, 2010. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=156. Acesso em: 25 mar. 2020.

_____. Resolução n. 225, de 31 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Brasília: CNJ, 2016. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_225_31052016_02062016161414.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

COSTA, Cláudia Regina B. S. F. da; ASSIS, Simone Gonçalves de. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 74-81, 2006.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Cortez: 1999.

DERRIDA, Jacques. **Force de loi**: Le fondement mystique de l'autorité. Paris: Galillé, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**: L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté. Paris: Gallimard, 1994.

GERSÃO, Eliana. A reforma da organização tutelar de menores e a convenção sobre os direitos da criança. **Revista Portuguesa de Ciência Criminal**, Coimbra, v. 7, n. 4, p. 577-620, out./dez. 1997.

GERGEN, Kenneth. Rumo a um vocabulário do diálogo transformador. *In*: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos paradigmas em mediação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 29-45.
ONU. Resolução 2002/12, de 24 de julho de 2002. **Princípios básicos para utilização de programas de Justiça restaurativa em matéria criminal**. ONU: 37. sessão plenária, jul. 2002. Disponível em: http://www.juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material_de_Apoio/Resolucao_ONU_2002.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

PARANÁ. **Justiça restaurativa**: formação de facilitadores em processos circulares. Tribunal de Justiça. Cursos Ofertados. [201?]. Disponível em: https://www.tjpr.jus.br/web/escola/cursos/-/asset_publisher/uncZeOLa5xwS/content/justica-restaurativa-formacao-de-facilitadores-em-processos-circulares?inheritRedirect=false. Acesso em: 3 out. 2019.

PENIDO, Egberto de Almeida; MUMME, Monica Maria Ribeiro; ROCHA, Vanessa Aufiero da. Justiça Restaurativa e sua humanidade profunda: diálogos com a resolução 225/2016 do CNJ. *In*: CRUZ, Fabrício Bittencourt da. (coord.). **Justiça restaurativa**: horizontes a partir da resolução CNJ 225. Brasília: CNJ, 2016.

SCHNITMAN, F. D. Diálogos gerativos. **Pensando Famílias**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, nov. 2006.

VIVAN, Heloísa; SOUSA, Janaína Q. C. de; FOGAÇA, Vitor Hugo B. Perfil dos adolescentes em conflito com lei cumprindo medidas socioeducativas em Ponta Grossa/PR. *In*: SIMPÓSIO JURÍDICO DOS CAMPOS GERAIS, IX., 2018, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: UEPG, 2018. Disponível em: https://even3.blob.core.windows.net/anais/96592.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

# 10

# 10

# CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO NO COTIDIANO DAS ESCOLAS RURAIS DO BIOMA AMAZÔNICO: ENFOCANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM PROFESSORES DE MARAÃ, AMAZONAS

*Cláudia dos Santos Barbosa*[1]
*Claudioney da Silva Guimarães*[2]
*Luciano Régis Cardoso*[3]
*Maria Cecilia Rosinski Lima Gomes*[4]
*Rosangela Cristina Rosinski Lima*[5]

1 Pedagoga, mestranda em Educação, integrante do Programa de Gestão Comunitária do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, Tefé, AM. E-mail: claudia@mamiraua.org.br.
2 Engenheiro Florestal, mestre em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, integrante do Programa de Gestão Comunitária do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, Tefé, AM. E-mail: claudioney@mamiraua.org.br.
3 Bacharel em Geografia e Ciências Biológicas, Mestre, integrante do Programa de Gestão Comunitária do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, Tefé, AM. E-mail: Luciano.cardoso@mamiraua.org.br.
4 Engenheira ambiental, Doutoranda em Engenharia Ambiental, integrante do Programa de Qualidade de Vida do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, Tefé, AM. E-mail: engceciliagomes@gmail.com.
5 Pedagoga e Bacharel em Direito. Doutoranda em Educação, Pesquisadora do NUPECAMP, professora em São José dos Pinhais, PR. E-mail: rosangela.rosinski16@gmail.com.

Objetivamos, neste capítulo, relatar a experiência de Educação Ambiental realizado pelo Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, localizado no município de Tefé, estado do Amazonas, Brasil. Em específico, relatamos o trabalho realizado com os professores de Maraã e as comunidades envolvidas, principalmente nas oficinas de formação realizadas em 2016. O relato parte de uma reflexão que busca pôr em prática a criticidade da Educação Ambiental, partindo do pressuposto de que todo profissional tem um compromisso com a sociedade; também, do entendimento de que a Educação Ambiental não pode acontecer sem considerar aspectos sociais e territoriais dos sujeitos sociais envolvidos, nesse caso, os sujeitos do campo.

Os dois primeiros autores deste capítulo são membros da Linha de Ação Educação Ambiental do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá e diretamente responsáveis pela realização do trabalho nas comunidades. Os demais autores contribuem com suas reflexões e inferências para o presente relato. O capítulo está dividido em 3 enfoques: no primeiro, abordamos elementos conjunturais, destacando aspectos da educação pertinentes à temática; na sequência relatamos nossa atuação nas escolas de Maraã, com as inferências possibilitadas nesta vivência; concluímos estabelecendo as relações e sínteses possíveis a partir de nosso olhar para a realidade estudada.

## A CONJUNTURA

O município de Maraã localiza-se às margens do Rio Japurá, especificamente na Região do Triângulo Jutaí/Solimões/Juruá. Distante da capital do Estado do Amazonas a 892 km em linha reta e 920 km via fluvial. Tem um território total de 16.910 km². Limita-se com os municípios de Tefé, Japurá, Santa Isabel do Rio Negro, Coari, Barcelos, Alvarães, Uarini e Fonte Boa. A população estimada em 2019 é de 18.224 habitantes (IBGE, 2019), com aproximadamente 75% dessas pessoas vivendo na zona rural. Sua produção agrícola é baseada no cultivo de mandioca, arroz, banana e cítricos. Além da

extração de madeira, borracha e castanha, as atividades da pesca são fundamentais para a subsistência das comunidades.

As provisões de bens e serviços da floresta e das águas aos povos indígenas e comunidades locais na Amazônia são regidas pela sazonalidade hídrica, clima equatorial e alta diversidade biológica, cultural e étnica, gerando relações materiais e cosmológicas únicas.

Nesta realidade, a educação não deveria ser imposta e desvinculada de suas peculiaridades. No contexto amazônico, assim como em outros territórios do campo, os aspectos como a formação de professores, material didático, calendário escolar, métodos adequados às classes multisséries, infraestrutura, merenda, atividades extracurriculares, estrutura de governança e avaliação de desempenho devem corresponder às especificidades locais. Nesta direção é que Arroyo (2006) aponta, pois "assistimos a uma tensão que exige pesquisas: o avanço da consciência do direito à educação como que se vê limitado pelo retrocesso na garantia dos direitos humanos mais básicos" (ARROYO, 2006, p. 106). Nesse contexto, Munarim (2010) afirma que "a Educação do Campo reivindica o sentido de educação universal, ao mesmo tempo, voltada à construção de autonomia e respeito às identidades dos povos do campo".

Essas são algumas das reflexões que nos levaram a considerar importante um trabalho educacional contextualizado. Ademais, as escolas rurais do estado do Amazonas estão entre as que têm obtido os piores desempenhos em avaliações institucionais de larga escala no Brasil. A educação municipal, em quesitos como merenda, formação e salários dos professores, estrutura física e materiais didáticos, é precária, refletindo em baixos índices nas avaliações nacionais da educação. O IDEB em 2017 para os anos iniciais foi de 3,5. Nos anos finais de 3,6 (INEP, 2017). Índices preocupantes.

Um estudo desenvolvido no Amazonas pela Fundação Amazonas Sustentável (FAS) e pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) (RECORTES..., 2017) caracterizou com maiores detalhes esta realidade em 83 escolas, por meio da aplicação de um censo escolar adaptado às escolas rurais e ribeirinhas, localizadas em áreas de floresta. Entre os principais desafios citados

pelos professores estão o ensino em classes multisseriadas, que também gera uma oportunidade para o exercício da criatividade e a necessidade do desenvolvimento de novas metodologias de aprendizado; a inadequabilidade dos materiais didáticos, sendo que apenas 2% dos professores utiliza materiais que atendem à diversidade sociocultural; a estrutura desconfortável das escolas em relação ao calor; e a falta de adaptação do calendário escolar aos fatores ambientais como secas e cheias sazonais.

Quanto à estrutura física e condições gerais de uso de água e higiene nas escolas rurais na região, um estudo desenvolvido por Borges Pedro *et al.* (2018) identificou a disponibilidade insuficiente de sanitários para os estudantes, com um sanitário sendo usado por até 120 alunos, e a presença de coliformes totais (indicadores de contaminação da água) nos bebedouros, além de más condições gerais de limpeza e manutenção.

Sendo assim, a educação rural no Amazonas possui um aspecto de dívida à sociedade, que deve ser resgatada em todas as iniciativas possíveis. Sendo a educação de qualidade direito de todos, como garantido na Constituição Federal (BRASIL, 1988), essa demanda de garantia de cidadania urge ser realmente executada nos territórios dos sujeitos do campo. E nesse sentido, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), em seu artigo 28, traz prerrogativas que buscam garantir o direito às especificidades da Educação do Campo:

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.
> Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão

> normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996)

Nesta perspectiva podemos considerar as preocupações com os sujeitos do campo, conforme proposto por Caldart ao afirmar que:

> O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos. (CALDART, 2012, p. 38)

Em nossas experiências em trabalho com as comunidades, constatamos que também no Médio Solimões, no estado do Amazonas, as escolas sofrem com o problema da descontextualização ao reproduzir um modelo escolar estranho ao local. Essa reprodução se mostra ineficiente não apenas pela sua inadequabilidade ao contexto, mas também pela precarização da estrutura física e didática. Podemos impulsionar essa reflexão a partir de Freire (1996), que questiona o modelo de educação que não respeita ou acolhe a história social, cultural e econômica do estudante:

> É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeitoso, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhe-

> ce a importância dos "conhecimentos de experiência feitos" com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 1996, p. 37)

Com relação às conclusões a partir do trabalho empírico, nos baseamos nas percepções geradas a partir de três oficinas realizadas com 70 professores da rede municipal de educação do município de Maraã, no Amazonas. As localidades fazem parte da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã, uma Unidade de Conservação Estadual (NASCIMENTO *et al.*, 2019). As oficinas foram realizadas pela equipe de Educação Ambiental do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá em 2016 e tiveram o intuito de diagnosticar a situação vivenciada por alunos e professores das escolas rurais. Alguns dos resultados dessas oficinas embasam as discussões desse trabalho, que busca discutir sobre a importância da contextualização das escolas rurais no bioma Amazônico.

## O TRABALHO REALIZADO

Na continuidade deste capítulo relatamos as atividades desenvolvidas pelos membros da Linha de Ação Educação Ambiental do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá. Acrescentam-se as inferências dos demais autores, objetivando agregar reflexões propiciadas pelo relato.

Os dados da realidade conferem materialidade a este trabalho e foram selecionados a partir dos seguintes documentos: "Relatório das atividades Mensais – Educação Ambiental" desenvolvido no mês de maio de 2016 e do "Relatório das atividades Mensais – Educação Ambiental" referente ao mês de junho de 2016, elaborado por educadores ambientais do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá. Foram também utilizados os "Registros da Segunda Oficina", organizados pela mesma equipe.

O relato inicial refere-se a maio quando partimos para a Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã para a realização de 2 oficinas, uma na comunidade Manacabi, com professores do Polo

Educacional formado por essa comunidade e outras próximas, e outra na comunidade Nova Betânia, com professores do Polo Educacional formado por essa comunidade e outras próximas.

FIGURA 1 – IMAGEM FOTOGRÁFICA CAPTADA NA COMUNIDADE MANACABI DURANTE ORGANIZAÇÃO DO LOCAL PARA RECEBER A OFICINA.

Fonte: Claudioney Guimarães (2016).

As oficinas com os professores tiveram como título "2ª Oficina "Viveiros Educativos – Tema: Na minha comunidade eu aprendo", trabalhando a proposta de como utilizar os espaços da comunidade nas aulas práticas dos planos de curso e como pensar jeitos diferentes de ensinar em turmas multisseriadas. Também apresentamos o projeto "Viveiros educativos" e como ele pode colaborar para a prática pedagógica do professor.

O objetivo principal foi propiciar ao professor repensar a realidade da escola rural e, a partir desta realidade, explorar o ambiente vivido nas aulas usando os espaços da comunidade. Ainda, refletir sobre como fazer dessa possibilidade um meio de trabalhar com turmas multisseriadas. Estas são uma realidade das escolas rurais ribeirinhas, pois o professor trabalha com turmas e alunos de diferentes idades e anos escolares ao mesmo tempo. Em

entrevista a Paola Gentile, Claudia Molinari afirma que

> uma das características da Educação feita em regiões rurais é a organização da turma em classes multisseriadas. Por causa das grandes distâncias entre as propriedades e do baixo número de crianças em cada ciclo ou série, é comum encontrar as que estão em fase de alfabetização estudando com quem já sabe ler e escrever – e todos sob a orientação de um só professor. (GENTILE, 2009)

Diante desse contexto, muitas vezes a falta de formação adequada faz com que os professores encontrem dificuldades em propor seus planos de aula lidando com a diversidade dos seus alunos. A este respeito são interessantes as considerações de Rodrigues:

> Para que exista uma prática educativa crítica nas escolas do campo, é preciso enxergar os alunos como sujeitos de suas histórias, suas realidades, suas memórias, ou seja, como sujeito histórico. Uma prática emancipatória (não se sujeitar ao outros, seguir seu próprio caminho, desatar as amarras que prende e impede o homem de ser livre), com a intervenção do professor havendo a coletividade, a afetividade, a solidariedade. (RODRIGUES, 2017, p. 187)

Pensando nesta prática necessária foram inicialmente feitas algumas reuniões com as comunidades e gestores das escolas com as quais desenvolvemos as atividades. Posteriormente as oficinas foram aplicadas, todas no contexto de um projeto de Educação Ambiental. Inicialmente na comunidade Manacabi, posteriormente na comunidade Nova Betânia e por fim na comunidade Ubim, abrangendo professores do Polo Educacional que envolve comunidades próximas.

Na comunidade Manacabi a oficina objetivou refletir com a comunidade sobre a realidade local e em específico sobre a educação. Para tanto partimos do questionamento: "Quando eu penso na escola eu penso em quê?", propiciando aos partícipes levantar os problemas e as qualidades da escola. Na sequência solicitamos que retomassem suas memórias ao responder: "Como era a es-

cola quando eu era aluno?" Nessa etapa, em trabalho coletivo, os diversos grupos evidenciaram a estrutura das escolas, os materiais didáticos, como eram os professores, os alunos e os modos de ensinar, ou seja, procuraram também identificar as metodologias utilizadas em suas histórias de vida como alunos.

FIGURA 2 – REGISTRO ESCRITO PELOS PARTICIPANTES DO MOMENTO DE PENSAR OS PROBLEMAS E OS MÉRITOS ENCONTRADOS NAS ESCOLAS RURAIS DAS RESERVAS.

Fonte: Claudioney Guimarães (2016).

Constatamos pelo relato que na maioria das escolas rurais do passado, pelas quais os professores atuais passaram, o que imperava eram práticas autoritárias de professores sem formação pedagógica (alguns com somente a 3ª série do antigo primário, que eram denominados professores leigos). Esses professores eram rígidos e os alunos que não obedeciam recebiam inclusive castigos físicos, como na utilização da palmatória. Ainda, consta no relato

que as metodologias eram centradas no ensino repetitivo, com ênfase na memorização e, na maioria das vezes o único recurso didático vinha do livro didático, de "cartilhas" e das lições passadas no quadro, que eram copiadas e deveriam ser decoradas.

Em contraponto propusemos a reflexão: "Uma outra escola é possível?" A partir das respostas, também discutidas em grupos, foi pensado como deveria ser a estrutura da escola, os materiais didáticos, os professores, os alunos e o modo de ensinar. Das respostas dos participantes, registradas por um dos professores de cada grupo encarregado de fazer as anotações, destacamos com relação à estrutura a necessidade de salas climatizadas, escolas maiores com salas para informática, mobília adequada às necessidades especiais dos alunos e, para educação infantil, transporte, luz, áreas de lazer, equipamentos como vídeo (DVD), TV, biblioteca e cozinhas. Sobre os materiais didáticos, foi apontada a necessidade de livros adequados de acordo com a realidade da região, jogos pedagógicos em geral, materiais para crianças especiais, computadores, além de cadernos, lápis e borracha para os alunos.

Sobre os professores, as respostas destacaram a necessidade de capacitações, formação continuada e em serviço, valorização profissional (incluindo melhores salários que sejam pagos pontualmente, auxílios para alimentação, moradia e transporte). Para a capacitação, apontaram as oficinas pedagógicas e o acesso a cursos universitários como demandas.

Com relação aos alunos, os professores almejam que eles sejam interessados, participativos, reflexivos, pesquisadores e dinâmicos; que participem da comunidade como lideranças. Ainda, que tenham boa relação com os professores, os respeitando. Também trouxeram as seguintes demandas para os alunos: acesso à internet, fardamento (uniforme) para alunos e professores, aulas de música e computação, cursos profissionalizantes, artesanatos entre outros.

No que concerne ao modo de ensinar, as respostas dadas apontaram as necessidades de liberdade no exercício profissional, para pesquisar, para que os docentes sejam mais flexíveis, dinâmicos e qualificados. Além disso, que busquem conhecimento, se-

jam pesquisadores, planejem suas ações e que haja o incentivo aos profissionais através de oficinas de aperfeiçoamento.

FIGURAS 3 E 4 – IMAGENS DO REGISTRO FOTOGRÁFICO DO TRABALHO DE IDENTIFICAÇÃO DOS AVANÇOS E RETROCESSOS.

Fonte: Claudioney Guimarães (2016).

Os resultados proporcionaram discussões sobre possibilidades educacionais ao contexto geográfico da região, como, por exemplo, as particularidades sazonais do ecossistema de várzea. As discussões foram no sentido de pensar quais seriam as estruturas e dinâmicas mais apropriadas ao campo, considerando as particularidades locais, como infraestrutura e equipamentos tecnológicos.

As imagens (figuras 3 e 4) registram a produção dos profes-

sores a partir da proposta de pensar a escola (a experiência enquanto aluno dos professores da comunidade) destacando os retrocessos e avanços comparando com a escola em que atuam. Na sequência questionamos: "Como trabalhar com o ensino multisseriado?" A partir da reflexão suscitada, propusemos a pedagogia de projetos a partir de temas geradores a serem levantados nas comunidades. Na prática da oficina, os temas apresentados estavam relacionados a produtos locais como: açaí, melancia, bacuri[6], camu-camu[7] e banana.

Partimos para uma proposta para trabalhar com o ensino multisseriado inspirada na Escola da Ponte, por meio do texto "A escola dos meus sonhos", de Rubem Alves, e na pegagogia de projetos partir da proposta apresentada por Claudia Molinari (GENTILE, 2009), que foca no aluno através do entendimento das redes de relações "ajuda", direitos/deveres; disciplina/regras de convivência; assembleia para solucionar os problemas da escola.

Realizamos uma dinâmica para construir um planejamento a partir da pedagogia de projetos. A atividade foi em grupo, e os professores tinham que lidar com alunos fictícios com diferentes especificidades, que foram apresentados e deveriam pensar tarefas que incorporassem o uso do ambiente da comunidade nas aulas por meio de temas geradores. Na composição do tema foi colocada a pergunta: "Há falta de madeira para atender às necessidades da comunidade? (Construir casas, canoas, bóias)". Este foi o tema gerador para montagem do projeto.

6 O bacuri (*Platonia insignis*) é um fruto da região amazônica. Uma de suas substâncias, a moreloflavona, possui ação antioxidante e anti-inflamatória, conforme estudado por Maria Luiza Zeraik, professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em seu estágio de pós-doutorado no Departamento de Química da Universidade Estadual Paulista (Unesp) em Araraquara, integrante do Centro de Pesquisa e Inovação em Biodiversidade e Fármacos (CIBFar), um dos Centros de Pesquisa, Inovação e Difusão (Cepid) da FAPESP, sob a supervisão da professora Vanderlan Bolzani. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/2015/12/15/segredos-do-bacuri-da-amazonia/. Acesso em: 3 dez. 2019.

7 O camucamuzeiro é espécie nativa da Amazônia, ainda não domesticada e em estado incipiente de cultivo. Ocorre naturalmente em áreas alagadas nas margens de rios e lagos da Amazônia (NASCIMENTO; CARVALHO, 2012, p. 9).

FIGURA 5 – IMAGENS DO REGISTRO FOTOGRÁFICO DO TRABALHO REALIZADO PELOS PARTICIPANTES DA COMUNIDADE NA DINÂMICA PARA PENSAR UMA ESCOLA DOS SONHOS ADEQUADA AO AMBIENTE RURAL/DO CAMPO

Fonte: Claudia Santos (2016).

Para o direcionamento do trabalho, indicamos que os grupos pensassem em: o que fazer, como fazer, quando, com quem, onde, para que os são recursos necessários. Resultaram propostas de projetos interessantes com abordagens criativas e possibilidades de trabalho interdisciplinar com os conceitos das áreas de conhecimento.

Nossas intervenções também ocorreram no trabalho com 3 grupos inspirados nos ambientes que poderiam ser usados para as práticas de ensino, como trilhas, roças, capoeiras, viveiros, lagos e restingas representados por meio de mapas didáticos. Os grupos planejaram projetos com as temáticas: água, sementes, folhas, insetos e solo.

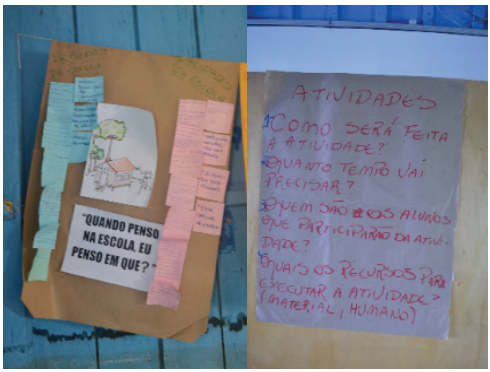
Posteriormente, dividimos o grupo em duas turmas, que separadas passaram por diferentes experiências didáticas para estudo do mesmo tema, solos. Uma das turmas passou pela experiência de uma aula expositiva com leitura de texto, no interior da escola. Outra turma, passou pela experiência de assistir a uma aula no ambiente externo, sem leitura de texto, com o desenvolvimento do conteúdo feito por meio de diálogo aberto e prático. Após isso, os grupos foram novamente reunidos para análise da assimilação

de conteúdo, mostrando-se visivelmente mais efetivo o método prático em campo.

Na avaliação do trabalho, cada participante destacou no que a Oficina contribuiu para o caminhar individual, o que cada um poderia oferecer na sequência, quais os sentimentos com relação ao grupo e aos educadores da Oficina, quais ideias haviam surgido a partir da oficina e as reclamações e sugestões. Os resultados foram positivos e possibilitaram a continuidade do trabalho.

Na comunidade Betânia, organizamos uma oficina semelhante à já descrita. Foi organizada em 3 dias. O 1º dia foi composto de abertura/agradecimentos, dinâmica de apresentação/distribuição de crachás, trabalho direcionado a pensar a escola, identificando os problemas/qualidades, teatro com situações sobre a escola e reflexões sobre a posição da escola no todo da sociedade. No 2º dia foi realizado o resgate do dia anterior e, prosseguindo, foi proposta a reflexão sobre como era a escola quando eram alunos e como seria uma outra escola possível; "a escola dos sonhos". Trabalhou-se ainda com a pedagogia de projetos. No 3º dia, apontamos como é possível aprender pela experiência. Também mapeamos os locais na comunidade para experiências e realizamos planejamentos coletivos.

FIGURA 6 – IMAGEM DO REGISTRO FOTOGRÁFICO DA ATIVIDADE DE MAPEAMENTO DOS LOCAIS PARA ATIVIDADES PRÁTICAS NA COMUNIDADE E RESULTADO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS.




Fonte: Os autores.

Na comunidade Boa Esperança realizamos uma sistemática semelhante na oficina. Refletimos sobre as realidades, identificamos os problemas e as possibilidades de trabalho. Ainda, os participantes planejaram projetos de trabalho pedagógico em grupos, que sistematizaram 5 atividades diferentes direcionadas a seus alunos, potenciais para práticas futuras.

## OS RESULTADOS E OS POSSÍVEIS AVANÇOS

Do trabalho realizado destacamos os resultados promissores do ponto de vista de estarmos contribuindo para a formação continuada dos professores. Além disso, o processo de refletir sobre a prática docente oportuniza aos professores a percepção de que são sujeitos do seu trabalho e que, além da necessidade de serem valorizados, é premente a busca por novos conhecimentos, a prática da investigação sistematizada sobre a realidade dos alunos e das comunidades. Destacamos a necessidade de maior atuação do poder público na implementação dos direitos reservados às particularidades da Educação do Campo, já preconizadas na própria legislação brasileira, para além das discussões teóricas sobre suas especificidades.

Também ressaltamos que foi a partir desse e de outros trabalhos realizados que organizamos um material mais adequado aos conhecimentos dos povos das florestas, dos ribeirinhos, enfim das comunidades com as quais trabalhamos, nas áreas protegidas ou para além delas. Os materiais produzidos foram denominados de cartilhas e foram entregues aos professores e alunos. Também em junho de 2016 ocorreu o lançamento *on-line*[8] dessas cartilhas de Educação Ambiental (GUIMARÃES *et al.*, 2016a, 2016b).

8 As Cartilhas estão disponíveis para *download* em: https://www.mamiraua.org.br/publicacoes/cartilhas/

Divulgações a respeito do lançamento *on-line* das cartilhas do Instituto Mamirauá estão disponíveis em: http://www.mcti.gov.br/noticia/-/asset_publisher/epbV0pr6eIS0/content/mamiraua-lanca-cartilhas-de-educacao-ambiental-para-aproximar-as-comunidades-das-escolas

http://www.florestabilidade.org.br/site/noticias/instituto-mamiraua-disponibiliza-cartilhas-de-educacao-ambiental

FIGURAS 7, 8 E 9 – IMAGENS FOTOGRÁFICAS REPRODUZINDO O MATERIAL PRODUZIDO

**Cartilha 1**

**Encarte**

**Cartilha 2**

Fonte: Autores

Foram impressas e distribuídas no total 3.500 cartilhas e 1.000 Encartes. A Cartilha 1 ("Educação e Ambiente: aprendendo com viveiros educativos") tem 32 páginas. A Cartilha 2 ("Na comunidade eu aprendo: conservando nosso ambiente") está composta por 42 páginas. O Encarte Acompanha a Cartilha 1 e é composto por 4 páginas.

Concluímos dessa produção que há a possibilidade concreta da construção de uma educação contextualizada, que reflita a realidade dos moradores do bioma amazônico, educação esta que vá ao encontro dos diferentes aspectos da vida escolar e que consista na abordagem contextualizada das realidades locais. Entretanto, só é possível essa contextualização com a efetiva participação dos que vivenciam a escola de diferentes ângulos: os educadores, educandos, familiares e membros da comunidade. Dessa forma, as oficinas com professores realizadas pelo Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá contribuem na construção de uma educação direcionada à formação crítica da perspectiva local, ou seja, uma educação vivenciada e não importada de outros contextos. Iniciativas assim permitem a reflexão pelos atores envolvidos no processo e o engajamento necessário à transformação da realidade.

## REFERÊNCIAS


ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In*: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BORGES PEDRO, J. P.; MULLER, P.; NUNES, A. P.; GOMES, M. C. R. L. Assessment of WASH scenarios in urban and rural schools of a small city in the Brazilian Amazon. **Acta Amazonica**, Manaus, v. 48, n. 1, p. 75-82, jan./mar. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, C.; BARBOSA, C.; NEVES, E.; MENDONÇA, M.; REGATIERI, S.; CONSERVA, A. **Educação e ambiente**: aprendendo com viveiros educativos. Tefé: IDSM, 2016a. 32 p. Disponível em: https://www.mamiraua.org.br/publicacoes/cartilhas/. Acesso em: 15 out. 2019.

GUIMARÃES, C.; BARBOSA, C.; NEVES, E.; MENDONÇA, M.; REGATIERI, S.; CONSERVA, A. **Na comunidade eu aprendo**: conservando o nosso ambiente. Tefé: IDSM, 2016b. 40 p. Disponível em: https://www.mamiraua.org.br/publicacoes/cartilhas/. Acesso em: 15 out. 2019.

IBGE. População da cidade de Maraã. 2019. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/maraa/panorama. Acesso em: 25 mar. 2020.

INEP. Consulta IDEB, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/consulta-ideb. Acesso em: 10 nov. 2019.

GENTILE, Paola. **Claudia Molinari defende a diversidade no avanço de classes multisseriadas.** [Entrevista]. Revista Nova Escola, 2009. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/977/claudia-molinari-defende-a-diversidade-no-avanco-de-classes-multisseriadas. Acesso em: 12 dez. 2019.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos.

*In*: MUNARIM, Antônio *et al.* (org.). **Educação do Campo**: Reflexões e Perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 9-18.

NASCIMENTO, A. C. S *et. al*. **Sociobiodiversidade da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã (1998-2018)**: 20 anos de pesquisas. Tefé: IDSM, 2019. 352 p.

NASCIMENTO, W. M. de O. do; CARVALHO, J. E. U. de. **A cultura do camu-camu**. Brasília: Embrapa, 2012.

RECORTES e cenários educacionais em localidades rurais ribeirinhas do Amazonas. Manaus-AM: Fundação Amazonas Sustentável (FAS): Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), 2017. 84 p. Disponível em: http://fas-amazonas.org/versao/2012/wordpress/wp-content/uploads/2013/06/Recortes-e-Cen%C3%A1rios-Educacionais-em-Localidades-Ribeirinhas-do-Amazonas.pdf. Acesso em: 15 de out. 2019.

RODRIGUES, Fabiana A. F. O trabalho pedagógico em escola localizada no campo com classes multisseriadas. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, número especial, p. 166-190, 2017.

11

# 11

# PESQUISAS DE ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVIZADAS EM PORTAIS DE NOTÍCIAS: O CASO INAF 2018

*Uiara Chagas Silva*[1]

*Ultimamente a coisa se tornou mais complexa porque as instituições tradicionais estão perdendo todo o seu poder de controle e de doutrina. A escola não ensina, a igreja não catequiza, os partidos não politizam. O que opera é um monstruoso sistema de comunicação de massa, impondo padrões de consumo inatingíveis e desejos inalcançáveis, aprofundando mais a marginalidade dessas populações.*

***Darcy Ribeiro***

Estudos referentes à educação contribuem para que cada vez melhores práticas de ensino-aprendizagem sejam conduzidas. Uma vez que cabe também à escola a formação do cidadão, é preciso estar alinhado com novas tendências manifestadas na sociedade. Uma tendência bastante atual é o processo de ressignificação da leitura e da escrita, contempladas nos estudos de letramen-

1 Mestranda em Linguagem e Tecnologia na área de "Multiletramento, discurso e processos de produção de sentido" da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: uiara-ucs@hotmail.com.

tos devido à disponibilização massiva de ferramentas tecnológicas que marcam nosso tempo.

Brian Street (2014, p. 19) diz que o conceito de letramento vem sofrendo ressignificações e tais ressignificações mostram, entre outros, que o papel da escola é ampliar o letramento dos alunos para que eles possam ampliar suas capacidades de leitura e escrita em diversos contextos sociais, o que se estende também à esfera digital. A linguagem é o que torna o contexto digital prático: a leitura e a escrita são inseridas aqui em práticas sociais e linguísticas reais que lhes conferem significado. Ainda segundo Street, existem variações de letramento ao longo de toda uma gama de diferentes práticas, contextos e domínios, e em cada caso existem discursos concorrentes.

Para Street:

> Dois conceitos operacionais que têm permitido aos pesquisadores aplicar esse princípio geral a dados específicos são os de evento de letramento e práticas de letramento. Eventos de letramento são atividades particulares em que o letramento tem um papel: podem ser atividades regulares repetidas. Práticas de letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado. (STREET, 2014, p. 18)

Dessa forma, pode-se definir hoje que as práticas específicas da escola passam a ser práticas que desenvolvem alguns tipos específicos de habilidades e não outros, e que determinam uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita e leitura. A escola, que é uma das mais importantes agências de letramento – termo citado por Street (2014) –, preocupa-se não com o letramento enquanto prática social, mas na maioria dos casos apenas com um tipo de prática de letramento: a alfabetização, o processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico.

Nesse cenário, a sociedade que, em tese, espera receber jovens que saibam ler e escrever, e entendam de matemática o suficiente para desempenhar bem as funções de um futuro emprego, é

a mesma sociedade que em grande maioria não sabe ler e interpretar dados das pesquisas sobre educação. Por essa razão, fica à mercê dos grandes veículos de notícias e, mais recentemente, dos portais de notícias da internet que esmiúçam essas informações e divulgam tais dados. É claro que isso não acontece só com pesquisas de educação, acontece com notícias de um modo geral e nem sempre os dados e informações são confiáveis, como tem mostrado o enorme movimento de *fake news*[2].

Contudo, é fato que o Ideb e tantas outras avaliações, pesquisas e medidores são importantes, por isso, cada vez mais avaliações e pesquisas têm surgido. Fazer pesquisa e analisar dados é tão importante quanto divulgar esses mesmos dados de maneira a colocar o tema em pauta na sociedade e construir possibilidades para melhorias. É nesse sentido que buscamos aqui analisar a discursivização em portais de notícias olhando para quatro notícias sobre os resultados preliminares do Inaf Brasil 2018.

## CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Por muito tempo nos foram familiares termos como: alfabetizado, analfabeto, analfabetismo. Para Soares (2006), nosso problema era apenas "estado ou condição de ser analfabeto". Só recentemente passamos a essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o surgimento do termo "letramento". Soares expõe que:

> Analfabetismo, define o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, é o "estado ou condição de analfabeto", e o analfabeto é o "que não sabe ler e escrever", ou seja, é o que vive no estado ou condição de quem não sabe ler e escrever; a ação de alfabetizar, isto é, segundo o Aurélio, de "ensinar a ler" (e também a escrever, que o dicionário curiosamente omite) é designada alfabetização, e alfabetizado é "aquele que saber

2 Tradução: "notícias falsas". O termo em inglês é mais comumente utilizado e por isso optou-se pelo seu uso.

> ler" (e escrever). Já letrado segundo o mesmo dicionário, é aquele "versado em letras, erudito". (SOARES, 2006, p. 16)

Dessa forma, entendemos que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas para o cidadão. E é a essas práticas, mais amplas e mais complexas que as práticas do ler e escrever, resultantes do aprendizado de escrita, que se deu o nome de letramento. Street (2012) afirma que uma variedade de conceitos teóricos sobre letramento surgiu em anos recentes, particularmente entre aqueles e aquelas que defendem uma concepção social da leitura e da escrita: evento de letramento, atividades de letramento, padrões de letramento, estratégia de letramento, situação de letramento. Muitos desses termos estão relacionados entre si e são usados alternadamente.

Segundo Street (2012), evento de letramento é um conceito útil porque capacita pesquisadores e praticantes a focalizar uma situação particular na qual as coisas estão acontecendo e observar estas coisas enquanto acontecem. Esse seria o clássico evento de letramento em que podemos observar uma situação que envolve a leitura e/ou a escrita e delinear suas características. Street (2012) ainda cita como exemplos a observação de um evento de letramento acadêmico e outro, bem diferente, o evento de verificar horários e tomar o ônibus.

Já sobre o conceito de práticas de letramento, o autor pensa que é uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social:

> Podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento. Temos de começar a conversar com pessoas, a ouvi-las e a ligar suas experiências imediatas de leitura e escrita a outras coisas que elas também façam. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado. (STREET, 2012, p. 78)

As práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais. Isso nos remete ao conceito de *modelo ideológico* de letramento, apresentado por Street (2012), que sustenta que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. O que contrapõe o *modelo ideológico* seria o *modelo autônomo* de letramento, que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que esta forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização e a mobilidade social.

No *modelo autônomo* de letramento a escrita é tida como produto completo em si mesmo, não está presa ao contexto de sua produção para ser interpretada e o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade. Assim, a escrita representaria uma ordem diferente da comunicação distinta da fala, visto que esta estaria ligada à função interpessoal da linguagem. De acordo com Kleiman e Assis (2016), o *modelo ideológico* de letramento é usado por Street para destacar que as práticas de letramento não são apenas aspectos da cultura, mas também da estrutura de poder de uma sociedade. Para a autora, o *modelo ideológico* não deve ser compreendido como negação do *modelo autônomo* de letramento, mas como um modelo que, ao relacionar o desenvolvimento cognitivo com a escrita, tenta compreender as relações culturais e de poder no contexto social em que a escola está inserida.

Kleiman e Assis (2016) ressaltam que o cuidado que se deve tomar é com o "mito do letramento", o qual atribui ao sujeito alfabetizado a detenção do poder de ascender cultural, social e economicamente. Diferente desse modelo ideológico, o *modelo autônomo* relaciona a falta de sucesso na escola à falta de sucesso na vida, atribuindo a responsabilidade e o fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo de pobres e marginalizados nas sociedades

tecnológicas. Kleiman e Assis, na mesma obra, ainda afirmam que não existe evidência para a correlação entre letramento universal e desenvolvimento econômico, igualdade social, modernização. Entretanto, as vozes de historiadores, educadores e sociólogos raras vezes se fazem ouvir na mídia entre as vozes mais fortes dos políticos profissionais e dos burocratas.

Aqui está o indício de que a escola, como uma das mais importantes agências de letramento, precisa exercer cada vez mais este conceito como prática social, ampliando as práticas de letramentos para além da alfabetização. Além disso, as pesquisas e o enfoque midiático nelas precisam ir além da aquisição de códigos alfabéticos e numéricos e considerar as diversas práticas de letramentos.

## DESCRIÇÃO DA PESQUISA INAF

A ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro vêm realizando desde o ano 2001, em parceria com o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), um estudo para medir os níveis de alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos. Ao analisar os níveis de alfabetismo no país, o Inaf busca contribuir para a defesa dos direitos educativos dos brasileiros incidindo na agenda acerca do desenvolvimento educacional do país. Assim, coloca em debate o próprio significado de analfabetismo que, segundo o órgão, não pode se restringir a uma visão binária de alfabetizado x não-alfabetizado, e sim de um processo gradativo de aquisição e consolidação de habilidades, o que corrobora com os estudos recentes de letramentos apresentados anteriormente.

Para o Inaf (RELATÓRIO..., 2018), alfabetismo é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor.

Dentro desse campo, distinguem-se para o Inaf (RELATÓRIO..., 2018) dois domínios: o das capacidades de processamento

de informações verbais, que envolvem uma série de conexões lógicas e narrativas, denominadas pelo Inaf como *letramento*; e as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, chamadas de *numeramento*.

No texto do relatório de resultados preliminares da pesquisa de 2018, consta que no ano de 2015 a escala de interpretação de resultados do Inaf foi reestruturada com o objetivo de melhor dimensionar os resultados. Os quatro níveis de alfabetismo originalmente definidos foram reorganizados em cinco. Ficaram inalterados os níveis de Analfabeto e Rudimentar, que juntos definem o Analfabetismo Funcional. Já os níveis Básico e Pleno, que compunham o grupo dos Funcionalmente Alfabetizados, foram reorganizados em três: Elementar, Intermediário e Proficiente. Esse novo agrupamento permitiu melhor discriminar a população com maior domínio das habilidades de alfabetismo, bem como melhor descrever as práticas que compõem esses grupos com base na revisão da escala de proficiência e análise dos itens que integram o naco do Inaf. A nova escala atende também a uma crescente demanda por uma análise mais detalhada do processo contínuo de aquisição e domínio das habilidades de letramento e numeramento.

Sobre a metodologia da prova, a cada edição do Inaf são entrevistadas 2.002 pessoas entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. O intervalo de confiança estimado é de 95% e a margem de erro máxima estimada é de 2,2 pontos percentuais, para mais ou para menos. O estudo é organizado com base em um teste cognitivo e um questionário contextual. Os itens que compõem o teste de alfabetismo envolvem a leitura e interpretação de textos do cotidiano (bilhetes, notícias, instruções, textos narrativos, gráficos, tabelas, mapas, anúncios etc.). O questionário contextual aborda características sociodemográficas e práticas de leitura, escrita e cálculo que os sujeitos realizam em seu dia a dia.

Ao retratar os níveis de alfabetismo da população brasileira adulta, a edição 2018 do Inaf – a décima desde 2001 – permite acompanhar a evolução da série histórica e, ao mesmo tempo, traz

dados inéditos e complementares que evidenciam cada vez mais a necessidade de implementar e fortalecer estratégias que combinem políticas públicas e iniciativas da sociedade civil capazes de assegurar a incorporação de crescentes parcelas de brasileiros à cultura letrada, à sociedade da informação, à cidadania plena, à participação social e política e ao leque de oportunidades de trabalho digno, responsável e criativo.

Observando os resultados da pesquisa Inaf (2018), é possível refletir sobre o sentido que a educação formal pode adquirir para jovens e adultos, assim como fazer algumas inferências sobre propostas de aprendizagens. Essa pesquisa foi escolhida como *corpus* de análise deste artigo também por fazer referências sobre como outros espaços da vida social contribuem, em maior ou menor grau, para o desenvolvimento das competências de letramento dos estudantes brasileiros.

## O ESTUDO

A divulgação de notícias em portais eletrônicos sobre os resultados da pesquisa Inaf 2018 possibilitou a seleção do *corpus* para análise desta pesquisa. Foram selecionadas quatro matérias publicadas no período de 8 de agosto de 2018 a 19 de novembro de 2018, nos seguintes portais de notícias: *Revista Veja On-line*, *Observatório do 3º Setor*, *BBC News Brasil* e *Revista Educação On-line*. Nosso intuito é observar possíveis semelhanças e diferenças entre os dados, os discursos sobre eles apresentados pela pesquisa Inaf e como eles são discursivizados nas notícias, buscando depreender concepções de letramento e alfabetização.

Os resultados obtidos ao longo de mais de uma década mostram uma significativa redução do número de analfabetos, caindo de 12%, em 2001-2002 para 4% em 2015, embora os dados desta última edição sinalizem uma inflexão nessa tendência, indicada por um novo aumento desse patamar em 2018. Ao longo dos anos, houve ainda uma redução da proporção de brasileiros que conseguem fazer uso da leitura, da escrita e das operações mate-

máticas em suas tarefas do cotidiano apenas em nível Rudimentar (de 27% em 2001-2002 para um patamar estabilizado de pouco mais de 20% desde 2009).

Indivíduos classificados nesses dois níveis de alfabetismo compõem um grupo denominado pelo Inaf como Analfabetos Funcionais. Os Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura, da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto, ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas.

A amostra investigada para essa edição do Inaf 2018 é proporcionalmente distribuída conforme a população brasileira na faixa etária estudada: 43% vivem na região Sudeste, 27% no Nordeste, 15% no Sul, 8% no Norte e 8% no Centro-Oeste. As mulheres representam 52% e os homens, 48%. Quanto à faixa etária, 24% têm entre 15 e 24 anos, 23% de 25 a 34, 31% entre 35 e 49 anos e 23% entre 50 e 64 anos. Em termos educacionais, 37% declararam estar cursando ou ter cursado os anos iniciais ou finais do ensino fundamental, 40% o ensino médio e 17% a educação superior. De modo geral, o perfil da população e da amostra variaram pouco significativamente ao longo desses 17 anos nas principais variáveis demográficas, exceção feita à variável escolaridade, que reflete a sensível elevação do número de pessoas que chegam aos níveis mais elevados da educação formal.

Apresentados dados gerais da pesquisa, é importante ressaltar que, para este estudo, os dados da pesquisa Inaf 2018 aos quais queremos nos ater são, especificamente, os dados referentes à categoria Analfabetismo e Escolaridade por corroborarem com o aporte teórico apresentado anteriormente no que tange à perspectiva do *modelo autônomo* que deprecia as práticas escolares e o *modelo ideológico* quando relaciona o letramento às práticas do sujeito.

## ANÁLISE

O quadro abaixo apresenta as matérias selecionadas para a análise do presente trabalho, expondo a síntese das notícias referentes ao relatório Inaf 2018 de maneira a destacar o que foi tratado com mais ênfase por cada matéria.

QUADRO 1 – SÍNTESE DAS NOTÍCIAS SELECIONADAS

| Notícia 1 (OLIVEIRA, 2018) | Notícia 2 (ALVES, 2018) | Notícia 3 (FAJARDO, 2018) | Notícia 4 (TRÊS..., 2018) |
|---|---|---|---|
| **Manchete:** Analfabetismo funcional: novos dados, velhas realidades | **Manchete:** 3 em cada 10 brasileiros são analfabetos funcionais, segundo Inaf | **Manchete:** Como o analfabetismo funcional influencia a relação com as redes sociais no Brasil | **Manchete:** Três em cada 10 brasileiros são analfabetos funcionais |
| **Sobre a pesquisa Inaf:** "Não há boas notícias" | **Sobre a pesquisa Inaf:** "Apenas menciona a pesquisa." | **Sobre a pesquisa Inaf:** "O Inaf acompanha os níveis de analfabetismo no Brasil em uma série histórica desde 2001, mas, pela primeira vez neste ano, trouxe informações relacionadas ao contexto digital" | **Sobre a pesquisa Inaf:** "estudo realizado pelo Ibope Inteligência e coordenado pela ONG Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro" |

FONTE: A autora.

### Notícia 1

Ao longo do texto da primeira matéria analisada observamos a recorrência do discurso de depreciação da escola como agência de letramento. Trechos como: "apesar do aumento da taxa de escolaridade"; "o nível de escolaridade da força de trabalho continua alarmante"; "o sistema escolar, embora produza mais diplomados, não produz mais gente capaz de usar a leitura para fazer bom uso dela" (OLIVEIRA, 2018) são claramente construções textuais depreciativas para com a escola. Também é possível perceber um tom jocoso ao longo da matéria como nesse registro: "Os relatórios do Inaf – sempre de altíssima qualidade – podem ser lidos como capítulos adicionais de Cem Anos de Solidão: nada muda em Macondo" (OLIVEIRA, 2018).

Muitos dos dados sem dúvida são preocupantes, mas a matéria faz questão de enfatizar os dados negativos, principalmente correlacionando os números à ineficiência da escola como agência de letramento. Em nenhum momento a reportagem apresenta qualquer definição ou conceito acerca de letramento ou alfabetização.

Aqui fazemos referência para a dicotomização dos modelos autônomo e ideológico apresentados por Street (2014) e referenciados por Kleiman e Assis (2016), que explicam que o modelo ideológico de letramento é usado por Street para destacar que as práticas de letramento não são apenas aspectos da cultura, mas também da estrutura de poder de uma sociedade. O modelo ideológico de letramento não deve ser compreendido como negação do modelo autônomo de letramento, mas como um modelo que, ao relacionar o desenvolvimento cognitivo com a escrita, tenta compreender as relações culturais e de poder no contexto social em que a escola está inserida. Só dessa forma é possível mudar afirmações como as que são feitas nesses trechos da reportagem, nos quais a relação de causalidade entre o fracasso do indivíduo na força de trabalho está diretamente relacionada à escola.

## Notícia 2

A categoria de Alfabetismo e Escolaridade é apresentada pela pesquisa Inaf para corroborar com a tese de que a escolaridade mais uma vez se confirma como o principal fator explicativo da condição de alfabetismo. Segunda o relatório da pesquisa realizada em 2018, quanto mais alta a escolaridade, maior a proporção de pessoas nos níveis mais altos da escala da pesquisa.

Quando olhamos para o texto da segunda matéria, notamos a preocupação com a apresentação desses dados da pesquisa. Inicialmente, já são apresentados os níveis de alfabetismo definidos pelo Inaf: "O instituto classifica os níveis de alfabetismo em cinco faixas: analfabeto (8%) e rudimentar (22%) (são considerados analfabetos funcionais); e elementar (34%), intermediário (25%) e proficiente (12%) (ficam na classificação de alfabetizados)" (AL-

VES, 2018). Na sequência, a matéria aborda uma questão bastante significativa da pesquisa, que são os dados relacionados à tecnologia: "Mesmo diante de tais dificuldades, os analfabetos funcionais são usuários frequentes das redes sociais. 86% usam WhatsApp, 72% são adeptos do Facebook e 31% têm conta no Instagram (ALVES, 2018). Isso nos remete à afirmação de Street (2014) no tocante às ressignificações do conceito de letramento devido à necessidade de ampliar as capacidades de leitura e escrita em diversos contextos sociais, o que se estende também à esfera digital. Conceitos como o de letramento digital e letramento *on-line*, segundo Barton e Lee (2015), ganham novos significados todos os dias com o uso massivo das redes sociais.

O estudo ainda aponta que a diferença entre o grupo de alfabetizados e não-alfabetizados não é tão grande, pois 89% dos considerados proficientes usam o Facebook. Em nenhum momento nessa reportagem a escola é mencionada, fica evidente a relação que a reportagem faz do uso da leitura e escrita com o uso cotidiano e social, que é o caso dos usuários de rede sociais, o que sem dúvida nos remete ao conceito de práticas de letramento em Street (2012). O conceito de prática de letramento é realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, e é no cotidiano que o indivíduo adquire competências para participar desses eventos.

**Notícia 3**

O terceiro texto analisado discursiva os dados de maneira bastante interessante ao positivar informações como: "Eles hoje representam praticamente 30% da população entre 15 e 64 anos, mas o grupo já foi bem maior: em 2001, chegou a 39%, de acordo o Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf)" (FAJARDO, 2018). Assim como na segunda reportagem, nesse texto há uma preocupação com a apresentação de dados da pesquisa e percebemos um cuidado ainda maior na discussão dos dados, quando a matéria inclui em seu texto fala de especialistas: "Teriam a mesma

limitação com um jornal escrito, por exemplo; a diferença é que este elas não vão acessar", afirma a pesquisadora Ana Lima, responsável pela elaboração do indicador" (FAJARDO, 2018). Nesse ponto é preciso atentar para a voz do especialista que funciona como estratégia argumentativa: ao apresentar os fatos através da fala de uma pesquisadora, essa voz endossa o estudo e traz um valor de verdade ao enunciado.

A matéria também concede grande destaque aos dados voltados à área da tecnologia, remetendo a questões de uso social e cotidiano da leitura e escrita, inclusive registrando espaço para mais um especialista: "Pollyana Ferrari, jornalista, pesquisadora de mídias digitais e professora da PUC-SP, diz que o brasileiro aderiu integralmente ao WhatsApp" (FAJARDO, 2018). A recorrência do uso da voz de um especialista reafirma a estratégia argumentativa para que o leitor aceite os dados como verdade.

Na sequência, a matéria ainda se debruça sobre questões contemporâneas ligadas ao déficit de letramento como a disseminação de *fake news*: "Um dos reflexos do baixo nível de alfabetismo no contexto digital é que estas pessoas ficam mais vulneráveis à desinformação" (FAJARDO, 2018). Nesse sentido, a matéria aborda inclusive uma questão de letramento digital: "Ela cita o caso de Portugal, que oferece aulas de letramento em mídias digitais nas escolas de educação básica desde os anos 90" (FAJARDO, 2018). A questão da *qualidade do ensino no Brasil não é ignorada*: "Somos um país pobre, de baixa escolaridade, a gente saiu da TV aberta, mas houve um deslocamento para as redes sociais sem nenhuma capacidade de discernimento" (FAJARDO, 2018). No entanto, em nenhum momento a pauta é relacionada com uma ineficiência da escola.

Conforme Barton e Lee (2015), a linguagem tem papel fundamental nas mudanças e transformações de comunicação e construção de sentidos que temos vivenciado. Ainda segundo os autores, entender a linguagem como uma ferramenta de comunicação parece já ultrapassado, precisamos ir além e compreender como a linguagem é representada tanto no *on-line* como na sociedade de forma mais ampla. A língua está atualmente potencializada pela

mídia digital; nesse sentido, o letramento digital é ainda mais empoderador do que o analógico. Há também a relação com as novas formas de saber de aprendizados configurados pela cibercultura (LÉVY, 1999), que interferem diretamente nas práticas de leitura e escrita do mundo digital.

## Notícia 4

A quarta matéria analisada neste *corpus*, apesar de apresentar uma manchete bastante negativa, aborda os dados de maneira construtiva: "O primeiro Inaf foi realizado em 2001. De lá para cá, houve avanços no nível de escolaridade da população. A proporção de brasileiros entre 15 e 64 anos que chegaram ao ensino médio, por exemplo, aumentou de 24% para 40%. No caso do ensino superior, o número passou de 8% para 17%" (TRÊS..., 2018). Ao abordar a categoria de escolaridade, a matéria destaca: "Os dados demonstram que, quanto maior a escolaridade, maior a condição de alfabetismo. Entre aqueles que chegam ao ensino médio ou concluem a etapa, por exemplo, cerca de 13% são analfabetos funcionais – contra uma média de 34% nos anos finais do ensino fundamental e 70% nos anos iniciais da etapa" (TRÊS..., 2018).

A reportagem não faz nenhuma correlação dos dados com a escola de forma depreciativa, apenas apresenta os dados que de fato são alarmantes, mas sem contextualizá-los de forma a estabelecer julgamentos à escola como agência de letramento. A estratégia de argumentação nesse texto são os dados da pesquisa, e foi a única notícia dentro do recorte que aborda a categoria de escolaridade fazendo menção do critério apontado pela pesquisa, que seria a relação de maior grau de escolaridade com o maior grau de alfabetismo. Ao trabalhar apenas com a apresentação dos dados da pesquisa, sem fazer nenhum tipo de julgamento de valor para com a escola, a matéria cumpre o papel de informação sem nenhum tipo de depreciação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que estão envolvidas nos textos analisados questões de discursivização no que tange à apresentação dos dados de forma imparcial. Fica evidente que ao longo da notícia 1 existe uma pauta tendenciosa de forma a contextualizar a matéria, depreciando a escola como principal agência de letramento, e a estabelecer o discurso do "fracasso da escola brasileira". De forma geral, os dados das notícias se aproximam dos dados da pesquisa, mas o nível de detalhamento e a preocupação de cada veículo em interpretar esses dados para o leitor é bastante diferente de matéria para matéria. Na notícia 3, por exemplo, há o esforço do texto em apresentar diversas e diferentes opiniões acerca do tema, tornando assim a matéria mais objetiva e rica em informação. A seleção de certos dados e apagamento de outros também fica evidente ao compararmos as notícias. As reportagens 1 e 4, por exemplo, sequer fizeram menção das questões de uso de tecnologia por parte dos pesquisados, enquanto as reportagens 2 e 3 reforçaram a questão. Com certeza existem ainda muitas outras questões que podem ser analisadas a partir desse *corpus* e temos a intenção de olhar para novas análises que possam dele emergir considerando a relevância e a importância do tema.

## REFERÊNCIAS

ALVES, I. 3 em cada 10 brasileiros são analfabetos funcionais, segundo Inaf. **Observatório 3º Setor**, nov. 2018. Disponível em: https://observatorio3setor.org.br/noticias/3-em-cada-10-brasileiros-sao-analfabetos-funcionais-segundo-inaf/. Acesso em: 3 dez. 2018.

BARTON, D; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.

FAJARDO, V. Como o analfabetismo funcional influencia a relação com as redes sociais no Brasil. **BBC News Brasil**, nov. 2018. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46177957. Acesso em: 3 dez. 2018.

KLEIMAN, B. A; ASSIS, A. J. (org). **Significados e ressignificações do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

OLIVEIRA, J. B. Analfabetismo funcional: novos dados, velhas realidades. **Revista Veja On-line**, nov. 2018. Disponível em: https://veja.abril.com.br/blog/educacao-em-evidencia/analfabetismo-funcional-novos-dados-velhas-realidades/. Acesso em: 3 dez. 2018.

RELATÓRIO INAF 2018. Resultados preliminares. INAF, 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 25 mar 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, B. Eventos de letramento e prática de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. *In*: MAGALHÃES, Izabel. **Discurso e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TRÊS em cada 10 brasileiros são analfabetos funcionais. **Revista Educação On-line**, ago. 2018. Disponível em: http://www.revistaeducacao.com.br/tres-em-cada-10-brasileiros-sao-analfabetos-funcionais-1/. Acesso em: 3 dez. 2018.

12

# 12

# PROJETO "UTIL": UNIVERSIDADE DA TERCEIRA IDADE DA LAPA

*Valéria Borges da Silveira*[1]

Trata-se da apresentação e detalhamento de um projeto de autoria, coordenação e supervisão de Valéria Borges da Silveira que foi viabilizado por meio de convênio firmado entre a Faculdade Educacional da Lapa e o Instituto Borges da Silveira, desde o ano de 2002. A publicação deste projeto tem como principal objetivo servir de parâmetros para projetos semelhantes.

## RESUMO

Temos uma contribuição importante no Plano do Projeto Social por conta da UTIL – Universidade da Terceira Idade da Lapa. Acreditamos na responsabilidade social e por conta disso é nosso dever tentar responder aos desafios da longevidade. O idoso está na sociedade e, portanto, deve ser analisado através de diversos

1 Graduada em Administração-habilitação em Comércio Exterior. Escritora, Poetisa e palestrante. Coordenadora da UTIL – Universidade da Terceira Idade da Lapa. Especialista em: 1. Direito e Gestão Empresarial; 2. Gestão, Orientação e Supervisão Escolar; 3. Gestão Cultural; 4. Gestão de Eventos; 5. Gestão em Projetos Turísticos.

olhares que desenvolvem o diálogo. A partir disso, trabalhamos com temas diversos ao promovermos eventos sobre atividade física, instituições asilares, estresse, distúrbios do sono, serviços voluntários, menopausa, aposentadoria, sexualidade, memória, internet, experiência vivida e diversos outros. A ação diferenciada de abordagem do trabalho com esse público de imediato mostrou ser algo inovador. Partimos então para a busca de uma integração social, incentivando a formação de novos vínculos de amizade, para pessoas que, ao se aposentarem ou verem seus filhos emancipados, acabavam por se isolar e ter uma existência muito solitária.

Também trabalhamos com o Projeto Integração de Gerações, que viabiliza encontros dos idosos com crianças de escolas carentes para uma troca de experiências. Ficou cada vez mais evidente durante o projeto que, além da formação de vínculos de amizade, também era importante para os idosos uma oportunidade de atualização de conhecimentos, principalmente porque vivemos em uma sociedade de rápidas transformações. Neste contexto, ter uma vida mais participativa passou a ser um dos desafios. Existe em alguns idosos o desconhecimento de suas potencialidades: muitos não acreditam que podem continuar com suas habilidades, sonhos e projetos de vida. São ofertados passeios em outras instituições que proporcionam projetos em prol da terceira idade, confraternizações e diversas visitas turísticas enfocando principalmente características históricas, culturais e ambientais. Questões culturais acerca do modo como estamos acostumados a olhar as pessoas de terceira idade também fazem parte da discussão. Isso se dá porque a sociedade deve se preparar de imediato para lidar com a perspectiva de que, em pouco tempo, grande parte da população não será constituída de jovens, mas de pessoas com mais de 60 anos.

Independentemente da idade, a educação é um processo interminável que, portanto, perpetua-se ao longo da vida. Ensinar o envelhecimento ativo é promover a compreensão de que essa é mais uma etapa de crescimento pessoal, cheia de experiências e interações que desenvolvem novos olhares sobre a vida, sobre si mesmo e sobre o outro, com autonomia e dignidade. Educar deve ensinar

a viver a realidade da condição humana; não nascemos prontos – há um vir a ser constante, nada é eterno ou imutável. Saberes são sempre parciais e relativos, requerem reconstrução e integração contínuas e impõem ao indivíduo a disposição de construir conhecimentos considerados relevantes, seja pela sociedade, seja para si.

É importante exercer, de modo pleno, nossa condição de cidadãos no cumprimento de nossos deveres e na defesa de nossos direitos em todas as fases da vida, inclusive na velhice, como sujeitos responsáveis pela construção, valorização e transformação da cultura. Como sujeito, a pessoa de qualquer idade é um ser de ação e reflexão, capaz de criar, recriar, decidir e construir coletivamente soluções e encantamentos. Considerando as experiências incorporadas na história de vida do idoso, prepará-lo para a reflexão acerca de como se constrói o contexto em que ele vive aumenta sua conscientização dos problemas que afetam o coletivo e o motiva a entender o quanto ele pode contribuir para a elaboração de respostas aos desafios que emergem.

Os processos de ensino e aprendizagem do idoso devem ter como aliados a maturidade e o saber acumulado dessa geração no estabelecimento de discussões e questionamentos em torno do conhecimento formal, cuidando para que a educação promova a autonomia crítica de pensamento e a compreensão da realidade para seu empoderamento. Para tanto, é preciso que as atividades propostas tenham significado para cada idoso em particular e lhes dê a oportunidade de falar, expressar seus sentimentos e relatar suas experiências.

O estímulo do convívio solidário e a consequente formação de novas redes de contatos sociais favorecem, pela partilha, a colaboração e construção coletivas, a promoção e o aumento da autoestima e a socialização do idoso como o registro da memória e resgate da história pessoal, de maneira a identificar temas geradores que permitam seu aprendizado.

Viver plenamente é estar sempre pronto a se posicionar, a responder a desafios e a ressignificar a própria existência. É aceitar, divergir, participar, envolver-se, estar presente, ousar novas expe-

riências, ser propositivo, exercer a cidadania. Assim, reforça-se o significado e a importância da educação, que pode, de acordo com a realidade vivida pelo idoso, possibilitar o desenvolvimento de uma visão crítica sobre si mesmo e sobre a sociedade em que está inserido. As ações educacionais devem envolver crianças, jovens, adultos e idosos, preparando-os, individual e coletivamente, para viver com dignidade e plenitude a fase da velhice.

## JUSTIFICATIVA

A responsabilidade social é hoje um fator importante para as organizações porque as torna corresponsáveis pelo desenvolvimento social e isso melhora seu relacionamento com a comunidade. Visando essa interação e melhora, implantou-se esse Projeto "UTIL" – Universidade da Terceira Idade da Lapa. Esse projeto é de caráter social e visa uma maior qualidade de vida às pessoas de terceira idade. Envelhecer é um processo e, a partir da meia-idade, alguns cuidados tornam-se fundamentais para o bem-estar futuro. Os momentos de lazer, a interação social e o desenvolvimento de hobbies e interesses diversos colaboram para que a mente se mantenha ativa e saudável. É preciso desmistificar mitos e preconceitos relativos ao processo de envelhecimento e à velhice propriamente dita. Tudo isso para que se mude o cenário do envelhecimento de nosso país e para que se possa pensar sobre novos arranjos que as pessoas idosas podem vir a desenvolver.

## OBJETIVO GERAL

Temos como objetivo proporcionar alternativas para as pessoas de terceira idade em termos de conhecimentos e conteúdos programáticos, incentivando-as e motivando-as através de aulas teóricas e práticas e atividades. Visamos, com isso, uma melhor qualidade de vida a todos os participantes.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Estimular o senso crítico;
2. Estimular a atividade física;
3. Propiciar atualização de conhecimentos;
4. Valorizar experiências vividas e conhecimentos adquiridos;
5. Promover a interação dos alunos com a comunidade;
6. Ofertar oficinas estimulando o lado artístico-cultural;
7. Expor os direitos do idoso e do cidadão.

## OBRIGAÇÕES DA FAEL

1. Disponibilizar instalações físicas, móveis e equipamentos para as aulas serem ministradas;

2. Viabilizar recursos necessários aos professores aplicadores das disciplinas – início das atividades: maio de 2002, completando no mínimo 100 horas/aula por ano desde então;

3. Fornecer lanches nos dias das aulas.

## OBRIGAÇÕES DO INSTITUTO BORGES DA SILVEIRA

Coordenação do projeto, organização e supervisão dos trabalhos: Coordenadora e Supervisora Valéria Borges da Silveira**.**

## DISCIPLINAS OFERTADAS

1. Cidadania (direitos do idoso – estatuto do idoso, direitos do consumidor, direitos da mulher, economia doméstica, etc);

2. Saúde (saúde da mulher, doenças mais frequentes da terceira idade, odontologia, nutrição, sexualidade na terceira idade, etc),

3. Filosofia;

4. História;
5. Literatura;
6. Língua portuguesa;
7. Educação física;
8. Autoestima;
9. Autoconhecimento;
10. Musicoterapia;
11. Cromoterapia;
12. Espiritualidade;
13. Artesanato;
14. Estética;
15. Etiqueta;
16. Oratória;
17. Turismo;
18. Cultura;
19. Qualidade de vida e valorização do idoso;
20. Mulher;
21. Segurança;
22. Violência doméstica;

## OUTROS CONTEÚDOS DA ATUALIDADE

Questões referentes ao envelhecimento, política, aspectos sociais, problemas sociais, etc.

## PALESTRAS

Turismo, comunicação eficaz, relações humanas, afetividade na melhor idade, cidadania, saúde, meio ambiente, qualidade de vida.

## PASSEIOS E CONFRATERNIZAÇÕES

Passeio histórico a Curitiba // PUC-PR – programa da terceira idade // Centro Histórico da Lapa // Pousadas rurais da Lapa e região // Programa terceira idade Pontal do Sul // Ponta Grossa (PR) // München Fest – baile da terceira idade // Parques ecológicos e de lazer em Curitiba // Monges Trapistas – Campo Tenente (PR) // Lapinha – Lar Lapeano de Saúde // Centro Comercial O Tropeiro da Lapa // Confeitaria e panificadora Zeni Pão // Restaurantes diversos na Lapa // Chácara em Balsa Nova // Feira Porcelana Campo Largo // Nova Trento (SC).

## EXPOSIÇÃO NA "CASA VERMELHA"

Exposição de objetos antigos e antiquários dos participantes (Lapa, PR, em 2006 e 2008), entre outras atividades artísticas e culturais.

# AUTORES

# AUTORES

## ANDREZA VIANA DE OLIVEIRA

Possui graduação em Bacharelado Educação Física pelo Centro Universitário de Volta Redonda (2016) e Licenciada em Educação Física pelo Centro Universitário de Volta Redonda (2015). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas de formação docente e absenteísmo. Possui curso Shuttle Time Badminton Teacher (BWF), incluindo curso para Treinadores BWF NIVEL1 Badminton. Atuou como Vice-Presidente da Federação de Badminton do Estado do Rio de Janeiro -FEBARJ (2016-2018). Atua como professora de Badminton no Colégio Garra unidade 2.

## CLAUDIA TALOCHINSKI CORDEIRO

Mestranda em estudos da Linguagem pela Universidade Tecnológica do Paraná. Pós graduada pela Universidade Federal do Paraná. Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade do Contestado. Atualmente lecionando na modalidade Eja Educação de Jovens e adultos na instituição Ceebja Paulo Leminski e no Ensino Regular da Escola Estadual Professora Irma Antonia Bortoleto Bianchini. Experiência em letras com ênfase em Linguagens. Participa do NUPECAMP Núcleo de pesquisas em Educação do Campo pela Universidade Tuiuti do Paraná. Membro do GRUPLA Grupo de pesquisa em Estudos da Linguagem pela Universidade Tecnológica do Paraná.

## CLÁUDIA DOS SANTOS BARBOSA

Possui graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (2006) e Especialização em Educação Ambiental pela Universidade Cândido Mendes (2011). Atualmente é Educadora Ambiental do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSM) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino Das Ciências Ambientais (PROFCIAMB). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente com Educação Ambiental em comunidades ribeirinhas na região do Médio Solimões, Amazonas.

## CLAUDIONEY DA SILVA GUIMARÃES

Possui graduação em Engenharia Florestal pela Universidade Federal do Amazonas (2010) e Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia pelo Centro de Ciências do Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (2013). Já atuou em diversas iniciativas e contextos socioambientais e desde 2013 desenvolve atividades como analista em educação ambiental no Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá (IDSM).

## FLÁVIO JOSÉ DE OLIVEIRA SILVA

Doutor em Educação pela UFRN, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1992), Especialização em Formação de Professores numa perspectiva Interdisciplinar e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012). Consultor em Educação credenciado pelo SEBRAE. Atualmente é professor, atuando principalmente nos cursos de Pós Graduação na UniNassau e na Universidade Potiguar.

## GILBERTO ANTONIO BIANCHINI DE QUADROS

Possui Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa(2001). Graduação em Fisioterapia pela Universidade Católica do Paraná(2006).Pós Graduado em Fisioterapia pela Universidade Católica do Paraná(2007).Pós Graduado pela Universidade Federal do Paraná(2012). É Professor do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná atuando como professor de Ensino Fundamental e Médio no Colégio Estadual "Manoel Antonio da Cunha" e Colégio Estadual do Campo "Trajano Ehlke Pires".

## IVANETE DA ROSA SILVA DE OLIVEIRA

Doutora em Educação na área Políticas Públicas (UERJ). Mestre em Educação Física (UGF). Pós-graduada em Gerontologia (UniFOA), em Docência Superior (UGF), em Psicopedagogia Inclusiva (UGF), em Orientação, Supervisão e Administração Escolar (UniRedentor). Licenciada em Pedagogia (UNIRIO), Licenciada e Bacharela em Educação Física (UniFOA). Atuou como Professora da rede pública de ensino (1983-2018), em todas as etapas da Educação Básica, incluindo o curso de magistério em nível médio. Atuou como Assessora da Secretaria de Educação (Pinheiral). É Professora Universitária do UniFOA (desde 1997), Procuradora e Pesquisadora Institucional do UniFOA, Coordenadora do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid/CAPES). Integra o Banco de Avaliadores Ad Hoc do MEC (Portaria nº 430/2018). Atuou como Vice-Presidente Associação Nacional de Procuradores e Pesquisadores Institucionais Educacionais das Instituições de Ensino Superior Privadas - ANPI – IES (2017-2019) e atualmente está como Presidente. Atua como professora de pós-graduação lato e stricto sensu. É autora de artigos, capítulos de livros e livros que abordam a Educação, com ênfase em Ensino Superior, Avaliação Institucional, Didática, Formação do Docente, Educa-

ção Física Escolar e Gerontologia. Foi uma das autoras do Atlas do Esporte Nacional, publicado pelo Ministério do Esporte e publicou seu último livro em 2016, com o título Políticas Públicas de Avaliação- Impacto e (re)configuração da Educação Superior Brasileira (2004-2014)

## JAHYR DE ALMEIDA PINTO JÚNIOR

É mestre em Letras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (2019), bacharel e licenciado em Letras (português -espanhol) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) (2006 e 2008). É professor de Linguagens da Equipe Multidisciplinar da Gerência de Educação do Sistema Fiep. Coordena ações e projetos de educação junto aos níveis fundamental, médio e superior.

## KARLA ANDREA DE PAULA LEITE PEREIRA

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem pela UTFPR (2019). Graduada em Licenciatura em Letras Português/Inglês pela UTFPR (2018). Graduada em Tecnologia em Marketing pela Faculdades Opet (2012). Foi bolsista do programa PIBID Interdisciplinar - Língua Portuguesa e do PIBID Língua Inglesa pela UTFPR. Trabalha como revisora de texto, especialmente livros acadêmicos e literários.

## LUCIANO RÉGIS CARDOSO

É bacharel em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário do Planalto de Araxá e bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Também possui o título de Mestre em Espaços Naturais Protegidos pela Universidade Autônoma de Madri, Universidades Complutenses de Madri e Alcalá, Funda-

ção Interuniversitária Fernando González Bernáldez e Fundação Europarc na Espanha. Trabalhou como gestor de Unidades de Conservação de Minas Gerais, especializando-se em processos de gerenciamento de áreas protegidas, com especial atenção ao monitoramento da biodiversidade, resolução de conflitos, educação ambiental, representação institucional e desenvolvimento local. Também trabalhou como estagiário acadêmico e voluntário em áreas protegidas do Brasil, Peru, Espanha e Portugal. Atualmente trabalha como Analista de Gestão Participativa no Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá com o fortalecimento de comunidades tradicionais e associativismo na maior área de inundação do mundo, a Floresta Amazônica.

**MARCIANE GUTIERREZ BARBOSA CZELUSNIAKI**

Pós-graduada em Tecnologias Aplicadas da Educação Básica pela Faculdade Bagozzi. Pós-graduada em Gestão Escolar Faculdade Integrada Camões. Habilitada na disciplina de Matemática pelo Programa Especial de formação Pedagógica pelo Centro Federal de Educação do Paraná/ CEFET/PR. Graduada em Ciências pela Universidade do Contestado/UNC. Docente do quadro próprio do Magistério do Estado do Paraná. Tem experiência na área de Ciências, Matemática e Gestão Escolar. Foi Diretora do Colégio Estadual " Trajano Ehlke Pires". Foi Coordenador da Equipe Multidisciplinar dos Colégios Estadual Professora " Irmã Antonia Bortoletto Bianchini" e Colégio Estadual "Trajano Ehlke Pires". Atualmente é docente na Instituição de Ensino Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos "Paulo Leminski" Ensino Fundamental e Médio/ CEEBJA.

## MARIA CECILIA ROSINSKI LIMA GOMES

É engenheira ambiental pela Universidade Estadual do Centro Oeste e mestre em engenharia ambiental pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é estudante de doutorado da Universidade Federal de Minas Gerais. Desde 2010 épesquisadora do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, instituição fomentada pelo Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações (MCTIC). Tem experiência em saneamento, atuando principalmente nos seguintes temas: saneamento rural, saúde pública, tratamento domiciliar de água, aproveitamento de água de chuva, tratamento simplificado de água de consumo, saneamento em escolas e tratamento de esgoto in situ.

## MARIANA CORDEIRO SUPLICY

Graduanda em Direito na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR (2016/2020). Participou do Processo Seletivo do Ministério Público do Paraná onde atuou como Estagiária. Atualmente é estagiária de Graduação na Associação da Vila Militar, atuando nas áreas Criminal, Remuneração e Família. Desenvolve projetos de inclusão em escolas públicas com temas relacionados a Educação e Direito.

## RAFAELA CORDEIRO SUPLICY

Pós-Graduanda em Direito "Prática na Advocacia" no Curso Jurídico. Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUCPR (2019). Advogada. Participou de Processo Seletivo onde atuou como Estagiária nas Varas Civil, Criminal e Ministério Público na Comarca da Lapa, estado do Paraná (2014-2018).Atua como estagiária de Pós-Graduação no Tribunal de

Justiça do Estado do Paraná. Desenvolve projetos de inclusão em escolas públicas com temas relacionados a Educação e Direito.

**ROSÂNGELA CRISTINA ROSINSKI LIMA**

Doutoranda em educação pela UTP, linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas: elementos articuladores. Mestre em educação pela UNICAMP (1995). Pedagoga pela UFPR (1985). Bacharel em direito pela UNivali (2011). É pesquisadora do NUPECAMP desde 2016. Trabalha com formação de profissionais da educação.

**TIAGO SILVIO DEDONÉ**

É Jornalista pela Faculdade Cristo Rei (FACCREI) (2006), licenciado em Pedagogia pela Faculdade Dom Bosco (FDB) (2018). Pós Graduação nas seguintes áreas: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (FACIBRA) (2017), Gestão Pública, Gestão e Administração Escolar, MBA Executivo em Marketing, MBA Executivo em Gestão de Negócios (FACIBRA) (2018), Biblioteconomia (FACIBRA) (2019) . É Diretor de Comunicação Institucional do Colégio ECEL Positivo , em Bandeirantes - Paraná. Mestrando em Formação de Gestores Educacionais (UNICID). Integra, como pesquisador membro do Conselho Fiscal, a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom). Tem experiência em gestão da comunicação organizacional e é pesquisador das intersecções entre os campos da comunicação e educação. Em suas pesquisas, destaca-se o interesse pelo papel da comunicação democrática, através do debate sobre Ecossistemas Comunicacionais, dentro dos espaços da educação formal; além de permear pelas construções epistemológicas sobre o processo de formação de professores.

## UIARA CHAGAS SILVA

É mestranda em Linguagem e tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (2020), especialista em Comunicação Empresarial e Institucional pela mesma Universidade (UTFPR) (2012), e graduada em Letras-Português pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) (2009). É professora e consultora educacional pelo SAE – Sistema de apoio ao ensino, atuando principalmente com questões de tecnologia educacional. Em suas pesquisas, destaca-se o interesse pela área da análise do discurso, educação, linguística aplicada, letramentos e tecnologia educacional.

## VALERIA BORGES DA SILVEIRA

Curso Técnico em Desenho Artístico e Publicitário. Graduada em Administração-habilitação em Comércio Exterior. Com Especializações em: 1. Direito e Gestão Empresarial; 2. Gestão, Orientação e Supervisão Escolar; 3. Gestão Cultural; 4. Gestão de Eventos; 5. Gestão em Projetos Turísticos e; 6. Credenciamento em Jornalismo. Atuações:Itaipu Binacional (1992-1994) – áreas: administrativa e jurídica; Fiep (1995-1999) – setores: CIDET – Centro Integrado de Desenvolvimento Empresarial Tecnológico, CIN – Centro Internacional de Negócios, CEXPAR – Centro de Comércio Exterior do Paraná e ainda Programa de Internacionalização da Empresa Paranaense; Diretora/Coordenadora Faculdades do Paraná (1999-2008) – FADEP, FACSUL, FAEL; Diretora de Turismo da Lapa-Pr (2005-06); Secretária de Cultura e Turismo da Lapa-Pr (2009-2012); Diretora da Empresa Santa Barbara Produções (desde 2013).Escritora, Poetisa e palestrante. Coordenadora da UTIL – Universidade da Terceira Idade da Lapa. Presi-

dente Associação Literária Lapeana. Presidente do Instituto Borges da Silveira. Diretora Cultura ACCUR – Academia de Cultura de Curitiba. Coordenadora Cultural Instituto Histórico e Cultural da Lapa. Membro Diretoria Centro de Letras Paraná – Comissão Divulgação Literatura Paranaense, Membro Academia Paranaense da Poesia, Membro Centro Paranaense Feminino de Cultura, Membro Academia Feminina de Letras do Paraná, Membro e Fundadora Academia de Letras e Artes de Pato Branco (Presidente 2000-2001). Destaques: Produtora e Organizadora Festival de Cinema da Lapa (2019 – 12° edição). Produtora Projeto "Corais da Lapa". Organizadora e Idealizadora Projeto Integração de Gerações. Organizadora e Idealizadora Projeto Biblioteca Interativa. Organizadora Festa Etnias. Produtora e Apoiadora Apresentações Congada Ferreira da Lapa-Pr. Produtora e Organizadora de mais de 50 exposições de artes plásticas, artesanato, fotografias. Idealizadora, produtora e organizadora de mais de 40 eventos literomusicais. Entre outros projetos.Livros publicados: Rastos, Tantos Eus e Reticências – de poesias. Livro "Lapa Tropas e Tropeiros – Caminhos da História" (coautoria Maria Ines Borges da Silveira). Organização da coletânea "Cada Conto um Ponto". Organização com equipe diretoria Associação Literária Lapeana das coletâneas: "Lapa em Prosa e Verso", "Histórias que Vi, Vivi e Ouvi I e II", "Fatos e Causos Pitorescos", "Saberes e Sabores – Costumes e Histórias da Lapa I", "Monsenhor Henrique Falarz". E participação em diversas outras coletâneas.

## VIVIAN DE CASSIA DE CAMARGO BASTOS

Possui graduação em Matemática Curso de Formação Pedagógica pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (1999) e graduação em Bacharelado em Processamento de Dados (Bacharelado) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1987). Concluinte em 2008 do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Estado do Paraná, pós graduada nas áreas de Educação de Jo-

vens e Adultos, Gestão Pública Contemporânea e Metodologias da Educação a Distância. De 2007 a 2009 foi Coordenadora do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), entre 2001 e 2016. Professora estatutária na Educação de Jovens e Adultos pela Secretaria de Estado da Educação, atuando em Sala de Recurso.

SYNTAGMA