

Marlene Barbosa de Freitas Reis
Olira Saraiva Rodrigues
Hélvio Frank
João Henrique Suanno



Educação, Linguagem e Tecnologias



Possibilidades
interdisciplinares de
formação integral
e compromisso social



EDITORA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS

Presidente

Antonio Cruvinel Borges Neto (Reitor)

Vice-Presidente

Claudio Roberto Stacheira (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral

Elisabete Tomomi Kowata

Revisão Técnica

Thalita Gabriele Lacerda Ribeiro

Projeto Gráfico e Capa

Adriana da Costa Almeida

Conselho Editorial

Alessandro José Marques Santos (UEG)
José Leonardo Oliveira Lima (UEG)
Julierme Sebastião Morais Souza (UEG)
Luciana Rebelo Guilherme (UEG)
Leonardo Lopes do Nascimento (UEG)
Osvaldo José da Silveira Neto (UEG)
Sabrina do Couto de Miranda (UEG)
Thiago Henrique Costa Silva (UEG)
Vinicius Gomes de Vasconcellos (UEG)
Wellington Hannibal (UEG)

Marlene Barbosa de Freitas Reis
Olira Saraiva Rodrigues
Hélvio Frank
João Henrique Suanno

The title is surrounded by several line-art icons. At the top right, there are three speech bubbles of varying sizes. To the left of the word 'Educação', there is a speech bubble containing a smiley face and two upward-pointing arrows. Below the word 'Tecnologias', there is a speech bubble containing a smartphone icon.

Educação, Linguagem e Tecnologias

Possibilidades
interdisciplinares de
formação integral
e compromisso social



ANÁPOLIS | 2022

© Editora UEG – 2022
© Autoras e autores – 2022

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Catálogo na Fonte
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Universidade Estadual de Goiás

E24 Educação, linguagem e tecnologias: possibilidades interdisciplinares de formação integral e compromisso social / Marlene Barbosa de Freitas Reis... [et al.]. – Anápolis, Editora UEG, 2022.

206 p. : il.

ISBN 978-65-88502-24-2 (impresso)

ISBN 978-65-88502-23-5 (e-book)

1. Cibercultura. 2. Diversidade sexual 3. Educação. 4. Formação de professores. I. Rodrigues, Olira Saraiva II. Frank, Hélio III. Suanno, João Henrique. IV. Título.

CDU: 37

Elaborada por: Ceila da Silva Rodrigues – CRB1/2218

Esta obra é em formato de e-Book e foi produzida com recursos do PROAP/CAPES 2021. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores e das autorasg.

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
Br-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903 Fone: (62) 3328-4866 – Anápolis – GO
www.editora.ueg.br / e-mail: editora@ueg.br

SUMÁRIO

Prefácio	7
Apresentação	
PPGIELT: Um estuário da formação docente em Goiás.....	11
1	
Percepções sobre a inclusão dos surdos na educação brasileira	17
Marlene Barbosa de Freitas Reis	
Lívia Silveira do Carmo	
Cleonice Bicudo da Rocha Ferreira	
2	
Experiências e desafios na educação intercultural bilíngue: um olhar sobre a Escola Maurehi	35
Gláucia Vieira Cândido	
Gisele Luiza de Souza	
3	
Capital cultural, BNCC e escola: a luta pelo direito à educação contínua.....	48
Núbia Regina Telles	
João Roberto Resende Ferreira	
4	
Superman e o beijo homossexual: investigando discursos com Foucault	66
Eliézer Reis Vicente	
Lúcia Gonçalves de Freitas	

5	O ensino de Português no Ginásio Auxilium de Anápolis-GO (1943)	82
	Roselene Candida Barroso Mendonça Sandra Elaine Aires de Abreu Tarsio Paula dos Santos	
6	Humanidades Digitais: entre conceitos e contextos.	106
	Thiago Augusto Narikawa Olira Saraiva Rodrigues	
7	Flexibilidade pedagógica e educação híbrida no contexto da cultura digital e da pandemia de Covid-19	124
	Achilles Alves de Oliveira Yara Fonseca de Oliveira e Silva	
8	Mescla – The Podcast!: possibilidades outras na educação linguística crítica via mídias digitais	140
	Barbra Sabota Letícia Gottardi Wilker Ramos Soares	
9	“Professor, você está aí? Está me ouvindo?”: escrevendo a formação docente em tempos pandêmicos e de ensino remoto.	159
	Hélvio Frank	
10	Pesquisa colaborativa na formação continuada docente: desafios e particularidades de um estudo com professoras de uma escola pública.	177
	Silvia Rodrigues Rosa Viviane Pires Viana Silvestre	
	<u>Sobre os autores/as organizadores/as</u>	<u>193</u>
	<u>Sobre os autores/as</u>	<u>195</u>



VOLTAR AO
SUMÁRIO

PREFÁCIO

Estamos em tempos de festa, de comemorações, de gratidão pela atuação de todos os professores, docentes e técnicos que possibilitaram que chegássemos aonde estamos! O Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT) faz dez anos!!! Dez anos de muito trabalho, dedicação, de esforço hercúleo na formação do pesquisador docente na área de Educação e Linguagem, num mundo de tecnologias distribuídas de forma desigual. Esses dez anos são muito mais que dez anos: inclui o tempo de formação dos docentes, da equipe que organizou o documento de APCN apresentado à Capes em 2011. A alegria com a resposta positiva foi tão intensa que, mesmo às vésperas das festas natalinas, o grupo se reunia diariamente para construir o edital de seleção e providenciar as muitas coisas necessárias ao início das primeiras disciplinas, documentos, elaboração de provas... Tudo novo para todos! Foi um rico tempo de formação da equipe. Como primeira coordenadora do Programa, agradeço a cada um que teve a capacidade de dobrar as energias e não medir esforços para tudo dar certo. E deu! Gratidão a cada um. Lembro-me de que no dia da prova escrita de seleção alguns candidatos vieram pedir declaração de participação da prova, a fim de justificarem ausência no trabalho... Não tínhamos modelos, pois tudo deveria ser criado, tudo era responsabilidade nossa! Cada modelo, cada documento, tudo isso foi fruto do trabalho dedicado dos docentes e funcionários da UnUCSEH.

O reitor da UEG, à época, dizia de boca cheia que a Universidade tinha aumentado em cinquenta por cento o número de mestrados – havia dois (Ciências Moleculares e Engenharia Agrícola) e passaram a existir três! Sorriamos quando isso acontecia. Com a UEG tendo a maioria dos seus cursos de graduação na modalidade de licenciatura, fomos o primeiro mestrado da área de Humanas na universidade. Essa situação, ao mesmo tempo que nos honrava, mostrava a imensa responsabilidade que estávamos assumindo.

Eram muitas as novidades. Primeiro, por se tratar de um mestrado interdisciplinar, sobre o qual muita gente entendia equivocadamente não ser acadêmico. O debate sobre o conceito de interdisciplinaridade se intensificou, tanto no nosso programa, como na Capes, o que promoveu, à época, muitos seminários e publicações sobre o que isso significava. Ser interdisciplinar é algo epistemológico, relativo ao conhecimento, ou é apenas volitivo, dependente da vontade do pesquisador em reconhecer validade nos saberes de diferentes campos científicos? O que ficou desse aprendizado é que os problemas atuais, os quais a ciência deve levar em conta, são tão complexos que um campo científico isolado não consegue oferecer as respostas necessárias à resolução de tais questões, de tais problemas. Trabalhar e pesquisar coletivamente se fazia premente e desafiador, pois cada um de nós tinha uma história de formação individualista, que considerava, desse modo, desnecessário ministrar disciplinas com dois professores ao mesmo tempo. Confesso que a gestão teve de ter ações fortes para manter esse aspecto do projeto original. Passados dez anos, uma avaliação pode mostrar se valeu ou vale ainda a pena manter a prática. Dez anos é considerado pouco para um programa, mas o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT) amadureceu nesse período e deu muitas contribuições, tanto às instituições de ensino superior do nosso estado como às de outros. O IELT formou e ofereceu à sociedade muitos professores pesquisadores. Até maio de 2022, foram defendidas 168 dissertações, um número que merece ser comemorado! Grande parte desse contingente já se titulou em doutorado e compõe corpo docente de várias instituições de ensino superior. A própria UEG foi bastante beneficiada pela formação docente oferecida aos professores da instituição, os quais careciam de um título *stricto sensu*, e por novos professores que foram titulados no IELT.

Vale lembrar que, nesse período, o Brasil gozava de credibilidade internacional, chegando a ingressar no G-20 (constituído pela União Europeia e 19 maiores economias mundiais). Também fazia parte do BRIC, que, em 2011, ano de elaboração do projeto do IELT, era formado por Brasil, Rússia, Índia, China e incluiu a África do Sul, passando a sigla para BRICS. A produção do pré-sal estava se iniciando e o país poderia mais ainda desenvolver sua soberania e se tornar uma grande nação. O IELT fazia parte desse projeto e ainda luta por ele!

Este livro que prefacio, *Educação, Linguagem e Tecnologias: possibilidades interdisciplinares de formação integral e compromisso social*, organizado pelos professores doutores Marlene Barbosa de Freitas Reis, Olira Saraiva Rodrigues, Hélvio Frank e João Henrique Suanno, apresenta dez capítulos sob uma pequena amostra do que tem sido o poder produtivo dos seus docentes. Esses dez textos foram escritos por 22 professores/as, mestrandos/as e ex-mestrandos/as do PPGIELT. Esses profissionais lutam para que uma educação de qualidade se mantenha, apesar das inúmeras dificuldades vividas uma década após o início do PPGIELT. Meus cumprimentos a todos os autores/as e coautores/as.

A metáfora do estuário, explicada na apresentação do livro, é uma forma rica de mostrar que o estuário, apesar de viver as dificuldades de misturas de água doce e salgada, é um ambiente muito produtivo, pois as águas carregam grande quantidade de matéria orgânica e nutrientes. Num silencioso movimento de garantia da vida, um estuário pode correr riscos pela ação humana gananciosa, pela extração não sustentável de recursos naturais. Ou seja, estuários precisam de preservação e ser protegidos, como temos no país vários estuários com áreas de preservação.

Com o movimento de desvalorização e de destruição a que a educação está sendo submetida pós golpe de 2016, os próprios agentes do IELT assumem mais esta tarefa: ajudar a preservar as conquistas da educação brasileira. A diversidade de temáticas deste livro evidencia a capacidade do corpo docente do Programa de continuar o trabalho de acreditar no Brasil e no seu povo, de ter claro que a educação pública de qualidade, laica e crítica é a saída que temos para que nosso país possa voltar aos trilhos do desenvolvimento e de reconquista da humanização. O contrário disso é continuar rumo à barbárie! Como agentes públicos, como cidadãos, temos esse dever cívico de defender, de cuidar

da educação brasileira, tal como se deve cuidar dos estuários para preservar a vida!

Agradeço o convite para prefaciar este livro e acredito firmemente que temos as condições objetivas de mudar o rumo das águas e ir para lugar seguro. Quem sabe daqui a dez anos, no aniversário de vinte anos do PPGIELT, possamos comemorar o doutorado e novas conquistas da educação brasileira. Meu abraço amigo a cada um dos docentes que estão no IELT desde seu início, como também aos novos docentes que, juntos e irmanados, farão o que for possível e necessário para fazer da educação goiana e brasileira o que seu povo merece!

Minha gratidão a cada um de vocês e podem contar comigo nessa luta que é minha também!

Anápolis, maio de 2022.

Mirza Seabra Toschi



APRESENTAÇÃO

PPGIELT: Um estuário da formação docente em Goiás

A metáfora do estuário abre esta obra para representar a formação docente desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT) da Universidade Estadual de Goiás, em seus dez anos de existência no estado de Goiás. Estuário é o nome que se dá ao corpo d'água formado pelo encontro das águas de um rio ou córrego com as águas do oceano. É, portanto, um lugar de transição formado por uma fluidez hídrica que, em características e rumos opostos, se une para construir um novo lugar. Em analogia à transição, podemos recuperar a variedade de conhecimentos ofertados à formação docente pelo PPGIELT e relacionados à linguagem, educação e tecnologia. Aqui, as águas salgadas e doces em fluidez simbolizam as diferenças – entre pessoas, teorias, instituições, áreas de conhecimento etc. – em conexão e a formar o estuário tão necessário à educação docente para o ensino e a pesquisa.

Por muito tempo, a modernidade acadêmica cismou em deixar esses conhecimentos ilhados: ou se tem água salgada ou se tem água doce (ou insípida). Talvez por isso a água salobra, meio termo, não tenha sido tão bem compreendida em relação à sua função para com o meio ambiente, assim como a interdisciplinaridade ainda parece um não lugar diante da fixidez de cada conhecimento que parece não confluir, afluir.

Entretanto, pensar a formação docente como compromisso social é deixar as águas que se chocam, com suas diferenças de sabor, formarem a novidade, transformarem, fluírem. Nesse caso, a fluidez das diferenças precisa ser positivamente reinaugurada, sem pensar o rumo que as distintas águas possam perseguir, se em direção ao rio ou ao mar, mas, sobretudo, pensar o seu potencial de qualidade às vidas, à sua própria construção. O estuário da formação docente construído com o PPGIELT possui águas que fluem tanto para as cidades interioranas de Goiás quanto para outros estados do Brasil; elas cursam rios, riachos, córregos, regatos, ribeirões... escoam, como conhecimentos, por oceanos.

A hibridez e o hibridismo que compõem as águas doces e salgadas da formação docente do PPGIELT são exatamente observados sob a ótica do lugar em construção; é nesse entremeio da terra e do mar que se forma um habitat muito relevante para a grande variedade que por ali se forma. Da mesma maneira que o estuário se constitui para o ecossistema: como um lugar fundamental à manutenção e à preservação do meio ambiente, assim é o PPGIELT para com a educação: um lugar interdisciplinar fundamental à manutenção e à preservação da sociedade, de modo geral. Porque sem a educação – de pessoas e das pessoas que se formam para educar outras – não haveria sociedade. Sem o estuário, não haveria determinados tipos de vida.

Aliás, o legado de formar integralmente docentes é o grande compromisso social do Programa sediado em Anápolis, com uma educação que transborda mundo afora por intermédio das pesquisas que realiza; com uma formação integral e integrada, em referência a Candau (1983), envolvendo as dimensões técnica, humana, política e social, que viabiliza o fluir profissional docente.

Os estuários, além de várias formas e tamanhos, possuem vários nomes: baía, lagoa, enseada, canal etc. Mas cada qual, igualmente a vários programas *stricto sensu*, possui suas respectivas peculiaridades e particularidades, porque, no caso, o relevo é relevante. E não esqueçamos que, biologicamente, estuários são lugares de abrigo que, com suas barreiras de proteção, cuidam tanto das espécies terrestres quanto das aquáticas. Quando vêm as tormentas e inundações de áreas costeiras, é o estuário que impede que as enchentes se avancem e sacrifiquem a vida terrestre, ao passo que, de maneira inversa, é a drenagem da terra proposta pelos

estuários que filtra os poluentes e as impurezas das águas dos rios, evitando o caos à vida marinha.

Não obstante, os estuários são viveiros que figuram entre os mais produtivos da Terra, criando, a cada ano, mais matéria orgânica do que outras áreas, se comparadas em semelhante tamanho. Assim é o PPGIELT, que antes era chamado de MIELT: um lugar de formação docente que não se compara com outros, de maior ou de menor relevo. O que o mantém certamente é a sua qualidade representada pela riqueza de composição das diversidades de formação produzida. Nele, o ensino e a pesquisa têm como afluentes diferentes águas de conhecimento, diferentes canais institucionais e teóricos, diferentes pessoas que formam e se formam, o que pode ser visto por intermédio da variedade de artigos que compõe esta obra. A composição de formação é integralmente humana, pessoal e profissional.

Em meio ao evento CELT – Congresso Nacional de Educação, Linguagem e Tecnologias – que celebra os dez anos de existência do estuário que é o PPGIELT, falar sobre aquilo que se forma a partir de determinado lugar é humanamente compreender a vida acontecendo e se arranjando dentro desse espaço em que vai (se) formando (em) convivências. Há muito material bom produzido a partir dessa relação entre seres dentro de um estuário, e esta obra é um exemplo vivido e vívido que manifesta esse algo produzido.

O livro *Educação, Linguagem e Tecnologias: possibilidades interdisciplinares de formação integral e compromisso social*, organizado pelas autoras Marlene Barbosa de Freitas Reis e Olira Saraiva Rodrigues, e pelos autores Hélvio Frank e João Henrique Suanno, torna-se, por assim dizer, o mais novo produto que surge neste e sobre o PPGIELT. Sua composição é permeada de artigos científicos que se caracterizam pela interface entre as diversas áreas de conhecimento e entre temas que fluem teórica e metodológica em seu habitat. As diferentes águas podem ter seu curso em direção ao oceano ou jorrar em direção aos rios. Todavia, o que importa é que permanecem igualmente a formar estuários.

No primeiro capítulo, intitulado **Percepções sobre a inclusão dos surdos na educação brasileira**, sob autoria de Marlene Barbosa de Freitas Reis, Lívia Silveira do Carmo e Cleonice Bicudo da Rocha Ferreira, são promovidas discussões sobre as interlocuções entre educação e inclusão de pessoas surdas no ambiente educacional. Partindo da premissa de que

o modelo vigente inclui estudantes com deficiência em salas de aula de ensino comum, dentre eles, aqueles com impedimento sensorial auditivo, as pesquisadoras analisam o referido processo de uma perspectiva histórica da educação inclusiva.

Em **Experiências e desafios na educação intercultural bilíngue: um olhar sobre a Escola Maurehi**, Gláucia Vieira Cândido e Gisele Luiza de Souza apresentam a trajetória da educação escolar indígena na comunidade Buridina, na cidade de Aruanã – Goiás, ressaltando as experiências e desafios escolares enfrentados por esse povo Karajá na busca pelo respeito e reconhecimento à diversidade cultural ameríndia. Problematizando as políticas educacionais do Estado, as autoras refletem sobre as divergências entre as determinações não indígenas para a Escola Maurehi e os anseios da comunidade, abordando o significado da escola para esse povo Iny e relatando a presença do não indígena na comunidade e, conseqüentemente, sua interferência na efetividade da educação numa perspectiva intercultural que envolva, de fato, a língua e a cultura materna no processo ensino-aprendizagem.

Na sequência, Núbia Regina Telles e João Roberto Resende Ferreira, apresentam-nos o texto **Capital cultural, BNCC e escola: a luta pelo direito à educação contínua**. Nele, à luz de Bordieu, é interpretada e problematizada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – um documento que possui caráter normativo e definidor de um conjunto de aprendizagens essenciais, dedicado, portanto, à qualidade do ensino, à questão cultural e ao papel da escola no Brasil. Além da análise dos propósitos e reflexos de reforma educacional e de alteração no trabalho docente e na aprendizagem de alunos ocorridos com a implementação da BNCC, os autores confrontam o documento sob aspectos da educação integral e de seus fundamentos pedagógicos voltados para competências e habilidades.

No quarto capítulo, denominado **Superman e o beijo homossexual: investigando discursos com Foucault**, Eliézer Reis Vicente e Lúcia Gonçalves de Freitas centram-se no acontecimento discursivo “Superman assume ser bissexual em quadrinho da DC”, que causou grande polêmica e reverberou na mídia digital no final de 2021. O autor e a autora, então, analisam, de uma perspectiva foucaultiana de discurso, alguns enunciados produzidos, a fim de investigarem as relações de saber e poder e de resistência instauradas.

Roselene Candida Barroso Mendonça, Sandra Elaine Aires de Abreu e Tarsio Paula dos Santos escrevem o capítulo **O ensino de português no Ginásio Auxilium de Anápolis/GO (1943)**, no qual analisam a organização didático-pedagógica da disciplina de Português do primeiro estabelecimento feminino ginásial de Anápolis, o Ginásio Auxilium, durante o ano letivo de 1943, ano de fundação e primeiro de funcionamento. Para a análise, é adotada a concepção historiográfica renovada com base na leitura de diferentes documentos produzidos à época por e para a instituição, como decretos, portarias, estatuto, relatórios com dados gerais, entre outros.

No sexto capítulo, **Humanidades Digitais: entre conceitos e contextos**, escrito por Thiago Augusto Narikawa e Olira Saraiva Rodrigues, entre as convergências e divergências, aproximações e distanciamentos proporcionados pelas Humanidades Digitais, isto é, pelas novas perspectivas assumidas pelos espaços físicos e digitais na cibercultura, o autor e a autora nos brindam com histórias e contextos em que a condição desse conceito transforma não somente os espaços físicos, mas adentra, produzindo em nós novos conceitos, visões de mundo e de como devemos interagir com o outro sem perder a humanidade que existe em nós.

O ensaio **Flexibilidade pedagógica e educação híbrida no contexto da cultura digital e da pandemia de Covid-19**, de autoria de Achilles Alves de Oliveira e de Yara Fonseca de Oliveira e Silva, levanta reflexões sobre a flexibilidade pedagógica e a educação híbrida em tempos de cultura digital e do contexto da pandemia de Covid-19, visando articular esses fazeres pedagógicos entre si e com vistas às suas possibilidades na educação pós-pandemia.

Barbra Sabota, Letícia Gottardi e Wilker Ramos-Soares, por intermédio do capítulo **MESCLA – The podcast! – Possibilidades outras na educação linguística crítica via mídias digitais**, além de registrarem o mo(vi)mento do projeto por elas e ele idealizado, buscam entrecruzar percepções, narrativas e reflexões acerca da experiência com o podcast, aventando-o como proposta de educação linguística, na tentativa de propiciar, em meio a sua execução, des(re)construções identitárias e praxiológicas.

O penúltimo capítulo, **“Professor, você está aí? Está me ouvindo?”: escrevendo a formação docente em tempos pandêmicos e de ensino**

remoto, produzido por Hélio Frank, adota a concepção evaristiana para ‘escrever’ experiências de formação docente em contextos de graduação e de pós-graduação vivenciadas durante a pandemia e o ensino remoto obrigatório. Suas problematizações evocam, para tanto, a regularidade discursiva do enunciado-título, tecendo reflexões sobre aspectos da formação docente atrelada a aspectos socioculturais, tecnológicos e afetivos e, visando a uma trans/formação docente crítica.

Finalmente, no capítulo **Pesquisa colaborativa na formação continuada docente: desafios e particularidades de um estudo com professoras de uma escola pública**, Silvia Rodrigues Rosa e Viviane Pires Viana Silvestre retomam uma pesquisa desenvolvida no âmbito do PPGIELT para discutirem alguns dos desafios e algumas das particularidades que o estudo, conduzido em 2020, apresentou para sua realização, com o intuito de compreender os limites e as possibilidades da pesquisa colaborativa na formação continuada docente.

Cada capítulo que inspira esta obra simboliza a variedade de contribuição do PPGIELT à educação no estado de Goiás e no Brasil como um todo. O livro é apenas uma parte do nosso trabalho, pois sabemos que, em seus dez anos de existência, foi produzido muito mais. Ao mesmo tempo, cada texto celebra a variedade do que pode ser encontrado nesse estuário de formação docente. Esperamos que, por intermédio da leitura, jorrem reflexões e inspirações, com vistas a fluir, influir, influenciar e desembocar em outros canais de conhecimentos, formando uma mistura entre vazões, um lugar tão produtivo e abrigador quanto um estuário na vida de vocês; um lugar úmido, onde águas, tanto marítimas quanto fluviais, doces, salgadas, salobras, sejam sinônimo de vidas que se formam. É hora de valorizarmos a interdisciplinaridade existente entre as ciências da Educação, da Linguagem e da Tecnologia como repertórios de formação ética e humana, e que não seja mais necessário tentarmos fazer o impossível: separar a real união entre rios e mares. Mergulhem!

Anápolis, céu azul de maio, 2022.

Organizadoras/es

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. F. A didática e a formação de educadores da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 13-24.



PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DOS SURDOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Marlene Barbosa de Freitas Reis
Lívia Silveira do Carmo
Cleonice Bicudo da Rocha Ferreira

Estudos na área da educação inclusiva têm perpetrado avanços significativos para os alunos com surdez. De acordo com Reis (2013) as transformações sucessivas advindas da globalização avança em processo contínuo e coloca a educação em destaque nas políticas públicas e consequentemente nas reformas educacionais. Essa autora enfatiza que a diversidade sob a ótica da educação inclusiva abrange todos os alunos e não faz distinção da sua condição afetiva, cultural ou socioeconômica. Refletir sobre a educação inclusiva perpassa a garantia do direito à educação para todos os alunos na escola regular e, sob esse princípio, não deve haver qualquer tipo de discriminação ou preconceito.

Nas últimas décadas foram notáveis as transformações nos paradigmas no que diz respeito à educação e diversidade, trazendo à tona diversos temas que antes eram relegados ao esquecimento. E, mesmo diante dos significativos avanços no âmbito das políticas públicas, ao iniciar este estudo, notamos a escassez de dados e a diminuta quantidade de pesquisas na área da educação de/para surdos; e, mais especificamente, em relação à educação e atendimento voltados para os alunos surdos e que busque compreender os processos pedagógicos nos quais esses sujeitos estão inseridos no ambiente escolar.

Com base na necessidade de pesquisas no âmbito da educação de pessoas surdas, nós, componentes do Grupo de Estudos e Pesquisas em

Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI-UEG/Inhumas¹), temos desenvolvido estudos dentro dessa temática. E, nesse sentido, realizamos o projeto de pesquisa intitulado ‘Educação e cultura de pessoas surdas: um diálogo sob a perspectiva da inclusão e da diversidade’. Esse projeto tem como eixo norteador promover uma discussão sobre as interlocuções entre a tríade – educação, diversidade e inclusão –, sobretudo, na educação de pessoas surdas. Para tanto, partimos do pressuposto de que este diálogo possibilita refletir sobre questões relevantes que carecem de análises, a fim de que a inclusão, nas suas diferentes nuances, possa ser problematizada no âmbito social e educacional. Desse modo, é importante ressaltar que acreditamos na relevância de um processo de interdisciplinaridade que possa discutir entre matérias, conteúdos, metodologias, formas que nos façam, em conjunto, romper com o estruturalismo e toda essa intervenção que é trabalhada como sendo ‘normativa’, conforme destaque de Bell Hooks (2013).

Para este estudo apresentamos como proposta metodológica a pesquisa bibliográfica e documental de cunho qualitativo. Nesse sentido, utilizamos autores que reverberam sobre essa temática da inclusão, diversidade e educação de surdos, tais como: Reis (2013), Hooks (2013), Lacerda (2006), Mantoan (2006), Candau (2008), Sasaki (1997), Quadros (2003) entre outros. E, dentre os documentos consultados, destacamos: a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva de 2008; dentre outros.

Evidenciamos neste estudo a maneira como a educação dos surdos aconteceu ao longo da história brasileira e de que forma tem afetado a educação desses alunos assim como os reflexos no ensino aprendizagem. Nesse sentido, a fim de conduzir o entendimento do leitor, esse trabalho está dividido em Referencial Teórico, Metodologia, Discussões e Considerações Finais.

1 Cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Espelho do grupo: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8099952118699877>.

REFERENCIAL TEÓRICO

A sociedade atravessou fases diversas no que tange à inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência, principalmente no ambiente escolar. Para Silva (2010) a história da Educação Especial no Brasil teve início somente após a segunda metade do século XIX; e, ainda assim, era ofertada em instituições especializadas, ligadas tão somente a instituições psiquiátricas.

De acordo com Silva (2010), no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência denota ao período do Império. Este processo foi marcado pela criação de duas instituições: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos (1857), os dois localizados na cidade do Rio de Janeiro, antiga capital do Império.

Segundo o autor, somente após a década de 1960 houve um aumento significativo em relação à criação de instituições de ensino especializadas para pessoas com deficiência. E, a partir do século XX teve início alguns questionamentos sobre a segregação na educação. No entanto, em consonância com Silva (2010) não houve uma mudança nas estruturas da educação para que, de fato, pudéssemos considerar uma transformação no âmbito da exclusão já existente.

Diante disso, é importante destacar, em conformidade com Mantoan (2006, p. 22), que uma educação que busca inclusão em todas as suas facetas deve abarcar a diversidade e trabalhar em favor de erradicar a “indiferença às diferenças” “que ainda assolam o espaço escolar devido à desvalorização da heterogeneidade”. Então, para o desenvolvimento de uma Educação inclusiva, a escola deve significar espaço aberto às diferenças, ao novo, à inovação didática, metodológica, pedagógica, entre outros aspectos que representam acolhimento ao fato inegável da multiplicidade da especificidade humana.

A inclusão educacional deve ser entendida como princípio ético e humano, como um processo contínuo e permanente (CARVALHO, 2005); assim, se faz necessário romper com a pseudo inclusão (incluir somente em aspecto físico, que reproduz a exclusão) e colocar em prática o desafio para a educação que é incluir pedagogicamente e atender a todas as diferenças – situação essa que é agravada pela barreira comunicacional enfrentada pelo aluno surdo. Diante das dificuldades enfrentadas pelo processo de exclusão, foi preciso desenvolver políticas públicas que

defendessem os direitos educacionais das pessoas com algum tipo de limitação – em aspectos físicos, sociais, psicológicos, entre outros – no acesso e desenvolvimento educacional.

Nesse contexto, Reis (2013) defende que

[...] tais princípios convergem para o reconhecimento do papel estratégico que ocupa a educação na construção de uma nova feição da escola ao ressignificar a ética e a solidariedade, de modo a incluir, todos os alunos na escola regular a partir da valorização da diversidade como processo inclusivo, não só dos grupos historicamente excluídos, mas de todos que a procuram. [...] Desta forma, os fundamentos de um processo inclusivo na perspectiva da diversidade implicam em mudanças tanto no sistema quanto na escola. E, principalmente, requer uma nova visão das pessoas, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independentemente de suas diferenças. Entende-se, então, que a diversidade é muito mais ampla do que simplesmente inserir no ensino regular aquele que é “diferente”, referindo-se ao deficiente, ao negro, e a outros, considerados aptos para esta regularidade. Implica dar outra lógica para a escola, de forma que não seja possível pensar na possibilidade de criança nenhuma estar fora dela. (REIS, 2013, p. 76-81).

Guerra (2016) explica que foi somente a partir da segunda metade do século XX que se puderam observar, verdadeiramente, mudanças nas políticas voltadas à educação inclusiva. No ano de 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabeleceu a inserção do direito das pessoas com deficiência ao ensino, preferencialmente no sistema regular. Esse seria o início da ideia de integração escolar. No entanto, ao ser colocado em prática, foram criadas as classes especiais dentro das escolas comuns e, a partir de então, foi inaugurado um sistema de educação: Escola Especial – Classe Especial – Classe Comum. Sob esse sistema entendia-se que o aluno com alguma deficiência, ‘avançaria’ até chegar à Classe Comum, o que quase nunca acontecia. Embora fosse um princípio, uma tentativa, a ideia ainda se demonstrava muito incipiente, haja vista que o aluno continuava separado dos demais, não havia uma inclusão real.

A partir da década de 1970 podemos identificar um avanço na legislação brasileira no que se refere à Educação inclusiva, tendo em vista que políticas públicas foram criadas, especificamente para alunos com deficiência e aconteceram diversos movimentos e convenções acerca desse tema. Segundo Kassar (2011), no ano de 1990, o Brasil participou

da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia, e coube ao país, como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação.

Em consonância com a ideia propagada a partir desse evento e de outros que ocorreram no início da década de 1990, a Unesco (1994) publicou a Declaração de Salamanca, que é considerada um dos documentos mais importantes em relação à promoção de uma educação inclusiva. Esse documento foi publicado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que ocorreu na cidade de Salamanca, na Espanha, entre 7 e 10 de junho do ano acima citado. Na ocasião, assim como no evento anteriormente citado, o Brasil foi signatário e, portanto, deveria a partir disso, elaborar políticas públicas que atendessem as perspectivas da educação inclusiva. A Declaração de Salamanca reiterou o compromisso já firmado anteriormente na Educação para Todos e reconheceu a necessidade e a urgência de garantir a educação para pessoas com necessidades educativas especiais.

Sob a ótica deste documento,

[...] cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994. p. 2).

No ano de 2006 foi realizada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Esse evento foi muito importante para o processo que estaria ganhando forma: a educação inclusiva; tendo em vista

que exerceu um papel fundamental na criação de políticas públicas educacionais mais eficientes.

Segundo Conceição e Mendes (2020), sob as concepções que foram estabelecidas a partir desta convenção, as pessoas com deficiência não devem ser suprimidas do sistema educacional sob a justificativa de terem alguma deficiência, ao contrário, o ensino deve ser oferecido em condições iguais com os outros alunos de maneira que possam conviver com toda comunidade escolar sem restrições.

Após a realização da Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, o Brasil se comprometeu a elaborar o Plano Nacional de Educação com vistas à inclusão. Desse modo, podemos dizer que esse evento reverberou em alterações importantes na legislação brasileira, bem como na dedicação de alguns pesquisadores para o tema educação inclusiva.

Sasaki (1997) salienta que, para que a inclusão aconteça realmente, quem de fato deve ser modificada é a sociedade, que precisa aprender a incluir todas as pessoas. É preciso que a sociedade seja capaz de atender às necessidades primordiais de seus membros. O autor ainda destaca que é dever da sociedade fornecer espaços adequados para que ocorra a inclusão. Para Sasaki (1997), a inclusão envolve processos de mudanças em uma totalidade de pessoas e é um trabalho longo e desafiador.

Souza (2020) evidencia que atualmente a sociedade passa por um momento transitório no qual está em curso um processo gradativo de superação da discriminação e do isolamento que as pessoas com deficiência sofreram ao longo do tempo. Conforme a autora, a inclusão passou a ser percebida como um princípio de equidade.

De acordo com Carvalho (1999, p. 18-19) “os movimentos históricos marcados pela exclusão e segregação das pessoas portadoras de deficiência têm sido substituídos por propostas inclusivas”. Ainda de acordo com a autora, em vez da perspectiva tradicional comumente adotada, na qual as pessoas com deficiência eram vistas como responsáveis por seus fracassos e conquistas, atualmente compreende-se que a deficiência é um reflexo das condições culturais, econômicas e ambientais que a provocam e a mantêm nos indivíduos.

Sob esse ponto de vista, corroboramos das concepções de Reis (2013) em que a autora destaca:

Cada ser humano é único justamente pelas suas diferenças. É preciso que a escola se transforme, começando por desconstruir práticas de segregação, abandonando toda forma de discriminação contra pessoas com deficiência ou contra qualquer outro aluno. As diferenças enriquecem, ampliam, são necessárias porque permitem a identificação e a diferenciação e, portanto, contribuem para o crescimento de todos os envolvidos no processo educacional (REIS, 2013, p. 80).

As considerações desta autora nos mostram a importância de pensar a educação sob um ponto de vista marcado pelas diferenças, entendendo que o ser humano precisa desconstruir fórmulas prontas nas quais há padrões estabelecidos. E, nesse sentido, com relação ao aluno com surdez, a inclusão escolar e o processo de ensino aprendizagem passam por desafios assim como os demais alunos com deficiência e, por isso, carecem de um olhar mais atento. E, ao compreendermos a perspectiva histórica da educação dos surdos, percebemos o quão importante é discutir a educação desses alunos, pensar metodologias que atendam as demandas e necessidades dos mesmos.

METODOLOGIA

Para materializar este estudo, realizamos uma pesquisa sustentada numa abordagem qualitativa que se justifica por considerarmos ser a mais adequada à nossa proposta, haja vista que não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, aqui no caso os alunos surdos.

Nas pesquisas que utilizam o método qualitativo o ponto central está em buscar explicar o entendimento das coisas e não uma quantificação com números e valores, pois com relação aos dados não há de ser medido ou quantificado. Nesse caso, o processo de investigação que ora apresentamos é de natureza qualitativa por considerar que se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social (MINAYO, 1994).

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), neste método o pesquisador é parte da pesquisa, seja como o sujeito ou como o objeto, seu conhecimento é parcial e limitado e o desenvolvimento se torna imprevisível. Esta é uma

pesquisa que tem como base o levantamento bibliográfico e documental pois relaciona a perspectiva histórica do ensino para estudantes surdos, perfazendo todo o percurso do ensino para alunos.

Conforme Gil (2002) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já existente, elaborado por outros autores e que podem ser encontrados principalmente em livros e artigos científicos. Nessa perspectiva aqui apresentada e em conformidade com as concepções do autor corroboramos com a ideia de que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45).

Adotamos, então, a pesquisa bibliográfica para fundamentar o estudo na busca de conhecer as concepções de estudiosos sobre o tema da pesquisa. Ainda no sentido de entender o processo educacional vivenciado pelos alunos surdos, consideramos a importância de perpassar pelos documentos que marcaram a implementação de uma educação que atenda aos princípios inclusivos para, desta forma, reverberar na educação dos alunos surdos. Sendo assim, analisamos os direcionamentos e orientações de políticas para a diversidade, inclusão e educação especial na educação de pessoas com surdez.

DISCUSSÕES

Sabemos que as discussões e estudos que tratam da educação de alunos surdos ganharam mais notoriedade somente no século XX. Porém, é também um fato que ao tempo em que esses estudos avançaram e debates foram suscitados percebemos mudanças de comportamentos e paradigmas na sociedade como um todo. O caminho percorrido até aqui tem uma base histórica fundada em invisibilidade social, abandono, processos de evolução, mudanças de perspectivas e avanços de leis que fundamentam e regem esse ensino.

Vale ressaltar que a família é o primeiro grupo social em que a criança é inserida e, nesse sentido, atua como agente fundamental no processo de inclusão. Por isso, é evidente a necessidade de que sejam esclarecidas à família todas as possibilidades de intervenção linguística do filho surdo, uma vez que acreditamos que a principal barreira entre a família ouvinte e o filho surdo é a comunicação. O que ocorre muitas

vezes é que o discurso médico se coloca como única alternativa de intervenção comunicacional à surdez desse filho, contudo, é notório que a expressividade da cultura manifesta pelo uso da Língua de Sinais, colabora para o desenvolvimento linguístico e social do filho surdo. Com isso, acreditamos que seja essencial que as orientações à família sejam amplas e contemplem todas as possibilidades, tanto em seus aspectos clínicos quanto culturais.

Dessa maneira, corroboramos das ideias de Barreto e Reis (2011) ao afirmarem que a singularidade de cada um deve ser considerada ao tratar a diversidade no contexto educacional e, nesse sentido, privilegiando suas competências. O crescimento intelectual dos discentes surdos ocorre ao tempo que ele também cresce enquanto sujeito.

No que se refere às pessoas com surdez, desde a Antiguidade e durante parte da Idade Média, os surdos eram considerados pessoas que não podiam ser educadas, nem mesmo exercer direitos legais, como casar e herdar bens. No início do século XVI, houve o princípio de uma articulação para a educação de surdos por meio de uma metodologia que permitisse desenvolver pensamento através do ensino da fala e da compreensão da língua falada.

Ao longo do século XIX, surgiram inúmeras instituições de ensino de pessoas surdas na Europa e diversas outras regiões do mundo. No Brasil, a primeira escola para surdos surgiu no período do Império e contou com a atuação do professor surdo francês Ernest Huet. No ano de 1857 esse professor, partidário de L. Épée, veio a convite do imperador D. Pedro II ao Brasil para fundar a escola para meninos surdos (INES, 2019).

Sobre esse fato histórico, Gomes evidencia que:

O educador francês Hernest Huet foi muito importante na Educação dos Surdos Brasileiros, sendo o introdutor dessa metodologia aqui no Brasil. Ele fundou o Imperial Instituto Nacional de Surdos-Mudos, por meio da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro, com o apoio do imperador D. Pedro II. Seu trabalho iniciou-se somente com crianças surdas do sexo masculino (GOMES, 2020, p. 47).

No ano de 1880 aconteceu um evento que deveria marcar uma mudança no processo educativo dos alunos surdos, o Congresso de Milão. No entanto, segundo Perlin e Strobel (2006) esse evento ignorou

totalmente a presença de professores surdos, ficando assim determinado que a Língua de Sinais seria retirada da Educação de Surdos, persistindo o uso da Língua Oral.

Esta decisão corroborou com o atraso da inclusão desses alunos no processo de ensino aprendizagem, pois os mesmos foram proibidos de praticarem sua língua e se viram afastados de sua própria cultura. Lembrando, ainda, que esse foi um período difícil para falar em educação para todos, pois o ensino contemplava apenas os filhos de nobres da época. Sob a perspectiva educacional evidenciada nesse período acreditava-se que a inteligência se dava através da habilidade de falar utilizando a voz. Estudantes surdos eram deixados fora do processo educacional, não os consideravam aptos à educação.

De acordo com Soares (1999), desde o início da Idade Moderna, os surdos eram alvos da medicina. O desafio era estudar indivíduos com anomalias orgânicas ou doenças, pois foi:

[...] atribuído ao importante papel da medicina no período da revolução científica, em especial da anatomia, em que passaram a se dedicar ao estudo da fala dos surdos, assim como de suas possibilidades de aprendizagem. Desta forma, estabeleceu-se uma estreita relação entre educação especial e a medicina (SOARES, 1999, p. 6).

Os surdos sempre enfrentaram muitas dificuldades. Dias (2006) pontua que devido à surdez eles eram vistos como ineducáveis e considerados como inúteis para viverem em sociedade. Assim, essa comunidade enfrentava os preconceitos, o descrédito, a comiseração, formas de tratamento desenvolvidas em função da padronização humana estabelecida na época.

A história da educação das pessoas com surdez é reflexo de como a sociedade enxergava as pessoas com alguma limitação. Um argumento importante para educar um surdo de acordo com Silva (2009) foi sustentado na ideia de que essas pessoas tinham a capacidade intelectual e eram aptos para o aprendizado. O processo evolutivo dessa forma de olhar coincide com a mudança das políticas educacionais para surdos no Brasil; assim, a trajetória da educação nesse contexto se fortaleceu e foi, aos poucos, ganhando um formato mais próximo do que vemos hoje.

Na tentativa de escolarizar os surdos, a história relata que foram inseridas filosofias educacionais que tinham como prática predominante o ensino utilizando a fala oral. Segundo Goldfeld (1997), em 1911, o Instituto Imperial de Surdos Mudos – IISM (atualmente INES) seguia a tendência mundial, e estabeleceu o oralismo puro como filosofia de educação. Entretanto, a Língua de Sinais sobreviveu na sala de aula até 1957 e, nos pátios e corredores da escola, a partir desta data, quando foi severamente proibida.

Assim, o oralismo foi definido como:

[...] processo educacional pelo qual se pretende capacitar o surdo a compreensão e na produção da linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir como interlocutor por meio da linguagem oral (SOARES, 1999, p. 1).

A abordagem oralista foi alvo de duras críticas no início dos anos 1980. A Comunicação Total como nova metodologia de ensino foi adotada em algumas escolas e trouxe ao Brasil a discussão a respeito de meios de comunicação visomanuais na educação de surdos.

Os resultados obtidos com a comunicação total são questionáveis quando observamos as pessoas com surdez frente aos desafios da vida cotidiana. A linguagem gestual visual, os textos orais, os textos escritos e as interações sociais que caracterizam a comunicação total parecem não possibilitar um desenvolvimento satisfatório e esses alunos continuam segregados, permanecendo agrupados pela deficiência, marginalizados, excluídos do contexto maior da sociedade.

Esta proposta, segundo Sá (1999), não dá o devido valor à Língua de Sinais, portanto, pode-se dizer que é uma proposta semelhante ao oralismo com nomenclatura diferente. Os dois enfoques, oralista e comunicação total, negam a língua natural das pessoas com surdez e provocam perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, sócio afetivos, linguísticos, políticos culturais e na aprendizagem desses alunos.

Nessa perspectiva, comungamos com a teoria sócio interacionista de Vygotsky (1998), quando o autor evidencia que o aprendizado é propício por meio de uma interação de ações culturais em que o aluno constrói aquisições de conhecimentos a partir de mediações educativas

advindas principalmente da escola, da família e de sua visão particular de mundo.

No Brasil, a luta dos surdos por uma educação de qualidade, que respeite os aspectos socioculturais dessa comunidade tem avançado. Nesse sentido, os surdos têm buscado um lugar de fala, de pertencimento. Strobel (2008) afirma que a história cultural de surdos quase nunca lhes é contada, visto que este seria um passo importante para a legitimação do modelo cultural do 'Ser Surdo', havendo apenas uma representação realizada por sujeitos ouvintes em relação à iniciativa de trabalhos com surdos.

A Constituição Federal de 1988 categoriza o acesso à educação como direito social (Artigo 6º), prevendo a competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para a disponibilização dos meios para o seu acesso (Artigo 23, inciso V), destacando, ainda, ser dever tanto do Estado, como da família e da sociedade a sua promoção visando o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Artigo 227).

No objetivo de garantir uma educação plena para o exercício da cidadania, fez-se necessário discutir a educação em uma perspectiva bilíngue como uma tendência viável. Acreditamos que é a partir do ensino bilíngue que conseguimos inserir o aluno surdo em uma cultura que é pensada para os ouvintes. Isto porque, a língua, espaço-visual, proporciona a comunicação e favorece a organização do pensamento. O modelo bilíngue reconhece que os surdos estão em contato com as duas línguas e por isso a língua de sinais é uma língua natural.

O modelo inclusivo de ensino propõe conectar os indivíduos em um mesmo ambiente com a finalidade de propalar um ensino/aprendizagem de qualidade para todos, sem exceção, independentemente de suas limitações. De acordo com Goldfeld:

A história da educação dos surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda. No momento em que a língua de sinais passou a ser mais difundida, os surdos tiveram mais condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social (GOLDFELD, 2002, p. 38).

Após muitos embates, lutas contra um processo educacional excludente, a comunidade surda se organiza e posiciona exigindo uma educação propositiva de surdo para surdo. Em consonância com as necessidades

dos estudantes surdos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas especificidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências:

[...] o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2003, p. 16)

O modelo inclusivo se ensino propõe a conectar os indivíduos em um mesmo ambiente com a finalidade de propalar um ensino/aprendizagem de qualidade para todos, sem exceção, independentemente de suas limitações. A educação inclusiva parte do princípio de que a escola comum é o lugar (de direito) de todos. Ali, as pessoas devem se desenvolver e aprender juntas, e cada pessoa deve ser atendida segundo suas necessidades específicas.

A educação bilíngue é uma filosofia de ensino que recomenda o acesso a duas línguas no contexto escolar, sendo a Língua de Sinais considerada como língua natural e por meio dela será realizado o ensino da língua escrita. Essa filosofia resgata o direito da pessoa surda de ser ensinada na Língua de Sinais, respeitando-se seus aspectos sociais e culturais (BRASIL, 2002).

No Brasil, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) se deu no ano de 2002 quando o Governo Federal sancionou a Lei 10.436. Posteriormente, essa lei foi regulamentada pelo Decreto 5.626 de 5 de dezembro de 2005, determinando o direito de uma educação que garanta a formação da pessoa com surdez, em que a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, preferencialmente na sua modalidade escrita, constituam línguas de instrução, e que o acesso às duas línguas ocorra de forma simultânea no ambiente escolar, colaborando para o desenvolvimento de todo o processo educativo. Nessa mesma orientação legal, torna-se obrigatória a presença de professores bilíngues em todas as escolas que possuam classes regulares.

Sobre essa maneira de ensinar os alunos surdos, Quadros (2000, p. 54) destaca que:

“quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil”.

Dessa forma, vale ressaltar que o bilinguismo do indivíduo surdo configura-se na coexistência de sua língua materna (Libras) com a Língua Portuguesa grafada; sendo assim, a educação bilíngue procura quebrar barreiras linguísticas, comunicacionais e pedagógicas que interferem e prejudicam no processo de inclusão e no desenvolvimento educacional e social dos alunos surdos.

A reflexão acerca das questões que permeiam a proposta educacional bilíngue está ancorada não apenas na garantia legal do direito ao bilinguismo em ambiente escolar e de um profissional intérprete, mas sim na necessidade de tornar possível a existência e uso de duas línguas (Libras e Português), reconhecendo-as como parte do programa escolar e, principalmente, como recursos fundamentais para o incluir pedagógico e social dos surdos.

Pensar a inclusão a partir de tais princípios exige da sociedade, em geral, na tomada de decisão, revisão de práticas, de espaços de aprendizagem, pois a questão que indagamos é como a educação bilíngue, pautada no direito à adoção da Língua de Sinais como língua materna e sua coexistência em ambiente educacional, pode contribuir para expansão de possibilidades aos surdos ao quebrar barreiras e contribuir para a constituição da pessoa com surdez e sua construção cultural.

Para que os alunos surdos sejam assistidos em suas particularidades é necessário entender a importância da comunicação como princípio de construção de conhecimento. E, sob esse entendimento, a língua ocupa a centralidade na formação e no desenvolvimento humano.

Mesmo com uma legislação que orienta e contempla as necessidades dos alunos surdos, ainda são muitos os desafios enfrentados pelos estudantes com surdez. Nesse viés, Quadros (2003) aponta discordâncias na estruturação das políticas públicas da educação inclusiva nacional. O direcionamento está fragmentado, as discussões estão pautadas

sobremodo na inserção do sujeito, ignorando o seu direito de pertencimento enquanto ser social, desconsiderando a prioridade das diferenças culturais, linguísticas e de outras ordens apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, consideramos que é fundamental compreender o processo de inclusão como um direito e desafio possível. Ao pensarmos em educação dos surdos, a inclusão comunicacional toma proporções que refletem diretamente na formação do indivíduo por expor a urgência e necessidade da discussão e formulação da questão sobre qual é a função social da educação na perspectiva da inclusão, tanto para formação integral dos indivíduos, quanto para a prática de alteridade e autonomia não só em âmbito escolar, mas em todos os aspectos de vida social. Para, assim, ser possível formar uma sociedade inclusiva que respeite as diferenças e coloque em prática os pilares fundamentais para uma educação para todos.

Tal concepção incita a pensar o espaço escolar como espaço de oportunidades de debates, de estilos e ritmos de aprendizagem diferentes. Por isso, abarca as concepções da educação inclusiva, a qual, segundo Candau (2008, p. 23) é “uma educação que prima para o reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, para o favorecimento da construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas”.

Para Lacerda (2006) os estudantes surdos, muitas vezes, apresentam déficits na aprendizagem com relação aos outros estudantes e com o conhecimento ífero do que seria previsto para a sua escolarização. Dessa forma, surge a necessidade de que haja propostas educacionais que atendam, a contento, às necessidades desses alunos e que favoreça o desenvolvimento efetivo de todas as suas capacidades.

Por fim, há de se ressaltar que as propostas educacionais direcionadas para o estudante com surdez têm como objetivo proporcionar o pleno desenvolvimento de suas capacidades e assim ressaltando a importância de desenvolver no estudante a consciência da utilidade da escrita, oferecendo-lhes uma metodologia de ensino própria e a inclusão efetiva nos espaços educacionais.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Cláudia S. G.; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. **Polyphonia**, v. 22/1, jan./jun. 2011.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. BRASIL. Conselho Nacional de Educação, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 abr. 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN** (Lei nº 9.394, de 20 de dez de 1996).
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 abr. 2002. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 24 abr. 2022.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.
- CANDAU, Vera M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: do que estamos falando?**. Revista Educação Especial. Santa Maria, RS, n. 26, p. 1-7, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395/2569>. Acesso em: 23 jun. 2019.
- CARVALHO, Rosita Edler. In: **Salto para o Futuro: Educação Especial, tendências atuais**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília, DF. MEC, 1999. p. 17-26.
- CONCEIÇÃO, L.H.P; MENDES, R.H. Histórico da Educação Inclusiva. In: **Educação Inclusiva na Prática: Experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um**. MENDES, Rodrigo Hubner (org.) São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 4-56.
- DIAS, Vera Lúcia Lopes. **Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental**. 2006. Banco de dados UERJ. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12864669/rompendo-a-barreira-do-silencioeducacao-inclusiva-u-e-r-j>. Acesso em: 27 abr. 2022.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. 1ª. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

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

GOLDFELD, Marcia. A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, Meire Luce. **Estudantes surdos no Ensino Médio**: referências da inclusão na Rede Pública Estadual de Goiás /2020. 144 f. Dissertação Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu Em Educação, Pontifícia Universidade Católica De Goiás – PUC-GOIÁS, Goiânia, 2020.

GUERRA, Gleidis Roberta. **Deficiência Auditiva**. Valinhos: 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos. 28 jul. 2019. Disponível em: Instituto Nacional de Educação de Surdos — Português (Brasil) (www.gov.br). Acesso em: 22 abr. 2022.

KASSAR, M. D. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 41, p. 61-79, set./2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=. Acesso em: 03 abr. 2022.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, ed. 69, p. 163-184, mai/ago 2006. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/261>. Acesso em: 22 abr. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. Fundamentos da educação de surdos. Florianópolis, 2006.

QUADROS, R.M. de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Textura, Canoas n 3, 2000.

QUADROS, R.M. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos**: inclusão/exclusão. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 81-112, 2003.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente**: uma interface possível. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas,

Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SÁ, N. R. L. de. Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: **questionando as práticas discursivas na educação de surdos**. 2003 • Espaço (INES), Rio de Janeiro, n.18/19, p. 87-92. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=19&idart=228>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 1. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA Tomaz. T. da. A produção Social da identidade e da diferença. In: SILVA T. T. da (Org.) **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVA, A. M. D. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

SOARES, Magda. Português na escola. História de uma disciplina escolar. In: BAGNO, Marcos. (org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, p. 155-177. 2002

SOUZA, Carla Salomé Margarida de. **A educação especial no ensino superior: o atendimento educacional especializado na Universidade Estadual de Goiás**. 2020.

STROBEL, Karin. **A imagem do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. 1 reimp. – Florianópolis: Ed da UFSC. 2008. 146 p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 23 abr. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ufba/170/3/Educacao%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.



EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE

Um olhar sobre a Escola Maurehi

Gláucia Vieira Cândido
Gisele Luiza de Souza

Quando falamos em bilinguismo, imediatamente nos remetemos a ideia de que numa sociedade existem sujeitos com competências em duas ou mais línguas e, em relação a interculturalidade, se pressupõe que duas ou mais culturas estão, de alguma forma, se relacionando. Nesse contexto, a categoria ‘escola indígena’, que baliza nosso estudo, tem sua mais expressiva identidade no binômio bilinguismo e interculturalidade, uma vez que esses elementos são constitutivos indispensáveis a uma instituição que pretende ser diferenciada. Com efeito, essa educação diferenciada, conquista dos povos indígenas, garantida por instrumentos jurídicos nacionais e internacionais, tem apresentado avanços importante es nas últimas décadas, porém é inegável dizer que, infelizmente, ainda existem muitos desafios a serem vencidos.

Nessa perspectiva, o estudo apresentado neste artigo é um desdobramento de uma pesquisa de mestrado realizada no âmbito de uma Escola Estadual Indígena, nomeada Maurehi, situada na Aldeia Buridina, Terra Indígena Karajá I, na cidade de Aruanã – Estado de Goiás. A implantação da Escola Indígena aconteceu nesta comunidade em 1994, por iniciativa do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi idealizado e gerido pela saudosa Maria do Socorro Pimentel e, desde a sua criação, foi pensada no intuito de ofertar um ensino intercultural e bilíngue (Português e Iny Rubè), sobretudo, às gerações mais novas da comunidade. Todavia, a problemática levantada neste estudo diz respeito

ao fato de que, segundo os participantes das entrevistas para coleta de dados para a dissertação de mestrado, a Escola Maurehi, desde 2004, quando passou a ser uma instituição estadual de ensino, dirigida pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC-GO), vem sofrendo significativas mudanças que trouxeram implicações práticas ao trabalho anteriormente desenvolvido pela escola.

Embora a SEDUC tenha uma equipe específica, vinculada à Superintendência do Ensino Fundamental, nomeada Educação do Campo, Indígenas e Quilombolas, para lidar com as escolas indígenas distribuídas pelo estado, o trabalho prático de visitas e acompanhamentos frequentes das instituições, fica a cargo das subsecretarias regionais que, infelizmente, não dispõem dessas mesmas especificidades para educação intercultural, sendo a Escola Estadual Indígena Maurehi atendida, portanto, por integrantes da equipe da regional da Cidade de Goiás que, quinzenalmente, visitam a escola e fazem o acompanhamento e assessoramento tanto no que diz respeito à área pedagógica quanto no tange aos serviços administrativos da instituição.

Durante o desenvolvimento do trabalho de campo para a dissertação, tivemos a oportunidade de encontrá-las na escola indígena por duas vezes, entretanto não houve brechas para que conversássemos a respeito de qualquer questão referente às políticas educacionais e linguísticas desenvolvidas em Maurehi.

Contudo, notando uma tensão nessa relação entre comunidade escolar e regional de educação decidimos voltar nossos olhos para a incidência da política da SEDUC sobre o projeto educacional desse povo indígena, no intuito de propor neste artigo uma reflexão acerca das políticas educacionais e linguísticas do Estado de Goiás para essa comunidade indígena.

Desse modo, todos os apontamentos aqui feitos decorrem das observações e entrevistas realizadas com a equipe gestora, o corpo docente da escola indígena e os moradores de Buridina que, por diversas vezes, manifestaram, ao longo de nossos diálogos, descontentamento em relação aos ordenamentos que essas tutoras trazem à instituição, por considerarem que estes acabam afastando o trabalho desenvolvido em sala de aula daquilo que era esperado dentro da proposta da comunidade.

Essas situações que dizem respeito às experiências e aos desafios na educação intercultural bilíngue desenvolvida na EEI Maurehi serão apresentadas nos tópicos a seguir, a fim de que se faça uma reflexão sobre a maneira como essa educação intercultural bilíngue tem se desenhado na comunidade.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO: DIVERGÊNCIAS ENTRE AS DETERMINAÇÕES NÃO INDÍGENAS E OS ANSEIOS DA COMUNIDADE

Os professores e membros da equipe gestora de Maurehi contam que, a cada novo ano letivo, novas dificuldades, como: a falta de professores indígenas e não indígenas, surgem na escola, e que é preciso muita flexibilidade para desvencilhar dos inúmeros obstáculos que aparecem pelo caminho. Através do relato deles, foi possível notar que, embora a legislação garanta o funcionamento da escola em suas especificidades, a proximidade com a sociedade não indígena e a constante interferência das políticas educacionais desenvolvidas pelo Estado também tornam o trabalho mais complexo.

Apesar de o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) trazer em suas determinações que todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade, nem sempre o Estado e outras instituições de apoio reconhecem, incentivam e reforçam os projetos comunitários. Afinal, não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola.

Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada.

A secretária da escola, D.F.F.F., nos contou um sério problema que eles enfrentaram. Segundo ela, até o fim de 2016, a escola atendia alunos entre o 1º e o 5º ano e era assim desde 2004. Contudo, em 2017 a demanda por matrículas mudou. Não houve solicitação de nenhuma vaga para

alunos do 1º ano, entretanto os alunos que concluíram o 5º ano não quiseram sair da escola, alegando sofrerem preconceito étnico nas escolas regulares da cidade. Sob a mesma alegação, alunos que haviam deixado a escola em 2015 e, cursariam o 7º ano em 2017, também retornaram solicitando vaga. Diante de tal situação, fez-se necessária uma reunião do conselho escolar da escola que, amparado pelo PPP da instituição que já previa a necessidade de abertura de novas turmas, deliberou em favor do funcionamento destas novas séries, 6º e 7º ano.

De acordo com a secretária, entre os fatores que motivaram esta decisão estavam o direito da educação diferenciada e intercultural garantida às crianças e adolescentes indígenas, conforme consta no art. 210 da Constituição Federal Brasileira de 1988 e no art.79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, e o número reduzido de alunos na Escola Indígena. Já que, sem a abertura destas séries, ficariam matriculados na escola, apenas 9 estudantes.

Tendo optado pela abertura das turmas, a equipe gestora da EEI Maurehi enviou, no início de janeiro de 2017, ofício à SEDUC-GO explicando a situação e solicitando autorização para o funcionamento das duas novas turmas. Segundo a secretária, a resposta tardou a vir e quando, em meados de março, trouxeram, enfim, a autorização para o funcionamento daquelas séries, veio junto a surpresa de que elas não teriam inclusas, na carga horária, as aulas do núcleo específico, ou seja, as aulas de língua e cultura Iny.

Tal orientação de apenas substituir os conteúdos propostos na disciplina de Educação Artística pelas aulas de artesanato Iny, deixando a língua materna da comunidade às margens do projeto educacional, sendo trabalhada apenas em situações específicas de datas comemorativas ou em algum evento, evidencia o quanto a instituição Maurehi, embora seja uma escola indígena, tem sua proposta pedagógica comprometida em virtude da matriz curricular enviada pela SEDUC-GO que contempla apenas as disciplinas do núcleo comum, não valorizando, portanto, nenhuma disciplina específica.

Conforme relato da secretária, a situação acima mencionada gerou indignação por parte de toda comunidade escolar, especificamente, por parte dos pais que desejavam (e ainda desejam) que os filhos aprendam a língua e a cultura de seu povo.

Nas conversas com os pais notamos que, embora os Iny de Buridina não falem mais exclusivamente a língua de seu povo, eles resistem à dissolução total de sua identidade linguística tradicional. E, nesse cenário, percebemos o fato de que, se os alunos da EEI Maurehi deixam de ter as aulas de língua Iny, ocorre aquilo que Maher (1998) denomina assimetria linguística, isto é, o discurso pedagógico torna-se desigual e, consequentemente, favorece a língua portuguesa.

Conforme relata a professora de língua Iny, A.M.S., as crianças também ficam bastante chateadas com a situação e é difícil para elas entenderem que uma determinação de fora mude aquilo que para sua comunidade é algo natural. Durante o período de trabalho de campo, vivenciamos diversas vezes situações nas quais os alunos do 6º e do 7º pedem licença de suas salas de aula, alegando necessidade de beber água ou irem ao banheiro, e ‘fogem’ para a sala onde está sendo ministrada a aula de língua.

Conversando com os estudantes do 6º e 7º ano sobre essa situação, ouvimos deles alguns relatos que evidenciam o desejo dos mesmos em ter as aulas de língua Iny. E, embora desconheçam as leis que amparam seu povo no direito a uma educação intercultural e diferenciada, bem como desconheçam, também as questões burocráticas que impedem a inserção desses conhecimentos no currículo de suas séries, eles questionam o fato de a escola ser indígena, mas ‘ser igual’ a escola da cidade.

A comunidade tem lutado para reverter esta proposta e incluir, no contra turno, as disciplinas do núcleo específico. Entretanto, embora o PPP da escola prevesse a inclusão dessas disciplinas em todas as séries atendidas pela instituição, não foi emitido nenhum parecer favorável por parte da SEDUC-GO em relação a esta situação. E, por isso, os alunos continuam sem essas aulas.

Essa realidade vivenciada pela EEI Maurehi nos permite refletir sobre o quanto as políticas públicas educacionais e linguísticas desenvolvidas no Brasil ainda são pensadas e construídas numa perspectiva hegemônica que compromete a garantia do funcionamento dos projetos interculturais e diferenciados, principalmente, no tocante ao ensino das culturas e das línguas indígenas. E, conforme destaca Pimentel da Silva (2008), a tradição da educação escolar indígena brasileira foi e, infelizmente, continua sendo, em sua maioria, pensada numa visão monolíngue

e monocultural e, por isso, é comum vermos ignoradas as especificidades dessa modalidade de ensino.

Para Pimentel (2004), as escolas indígenas, ainda não são, de verdade, nem bilíngues, nem interculturais; elas continuam enquadradas nos cânones da cultura hegemônica. Por meio desse tipo de educação, torna-se difícil a desconstrução da subalternidade, ou seja, da possibilidade de os indígenas se colocarem em relação aos não indígenas numa relação nem hierárquica, nem binária de sujeição, mas de reciprocidade, de respeito e diálogo.

De acordo com as situações narradas pelos membros da escola, podemos notar que, mesmo com a afirmação do Estado de que a educação indígena em Goiás seja política prioritária e que a SEDUC-GO esteja formulando políticas específicas para a EEI Maurehi, de Aruanã, na perspectiva da educação integral e integrada, o que acontece na realidade é que o ensino da língua indígena continua tratado como periférico, constituindo-se na visão de um bilinguismo de subalternidade no qual ministra-se o conteúdo, fixado pelo governo através do Currículo de Referência do Estado de Goiás, exclusivamente em Língua Portuguesa, ficando as especificidades dos saberes e conhecimentos indígenas em segundo plano. Pois, na escola, conforme já citamos anteriormente, não são oferecidas as aulas de língua e artesanato Iny aos estudantes do 6º e 7º ano, e, pelo fato de a instituição não funcionar em tempo integral, as turmas do 2º ao 5º ano têm as aulas do núcleo comum e as aulas da parte diferenciada no mesmo período, o que, indubitavelmente, em função do fator tempo, dificulta o trabalho pedagógico.

Nesse contexto, os envolvidos com a escola argumentam que garantir uma aprendizagem significativa e um ensino bilíngue e intercultural que fortaleçam a identidade do povo Iny tem se tornado cada vez mais desafiador para a comunidade.

O cacique R.M.S. e a professora de língua Iny A.M.S. evidenciam outros aspectos que, na visão deles, distanciam a escola de seu projeto educacional. Entre os citados, eles problematizam a presença do não indígena na instituição e do espaço que, segundo eles, vem sendo invadido pelo mundo dos tori, isto é, dos não-indígenas.

A.M.S. destaca o fato de que a escola Maurehi foi criada por causa da cultura Karajá, no entanto, hoje, o tempo da aula de língua, artesanato

e mitos é cada vez mais reduzido. Já o cacique, ressalta a interferência do não indígena na gestão da escola. Pelas palavras dele, podemos notar que a presença de membros da SEDUC-GO na Escola Maurehi é frequente. E que, por ser uma instituição estadual, muitas vezes esta sofre interferências que, aos olhos do cacique, não são positivas para o projeto educacional indígena.

R.M.S. é, dentre todos os entrevistados, o que mais ressalta a importância da escola de Buridina. Ele faz questão de dizer que conheceu o projeto ainda no papel e que viu tudo ser construído. Porém, se mostra bem chateado com algumas mudanças que a organização da escola vem sofrendo. R.M.S. destaca que para os Iny a tradição da oralidade é muito forte e que as histórias contadas, principalmente, pelos mais velhos, são tão ou mais valorosas do que aquelas que foram escritas. Ele reflete, ainda, que, com as determinações não indígenas, escola vai perdendo as características de escola indígena e a população vai se afastando do projeto educacional, assim, embora a educação indígena seja garantida por lei como diferenciada, intercultural e bilíngue, muitas vezes não se valoriza “o conhecimento do índio e só dá importância ao que vem de fora” e, nesse sentido, desvaloriza-se a cultura oral em nome da valorização da escrita.

Freire (2004) também problematiza essa questão levantada pelo cacique R.M.S. e, ao analisar a proposta de ensino desenvolvida em algumas escolas indígenas brasileiras, o pesquisador destaca que muitas comunidades têm vivenciado uma situação na qual a educação escolar indígena ainda não é gerida nem fundamentada nos conhecimentos indígenas e, assim, muitas vezes ignoram-se as formas tradicionais de educação indígena e as especificidades de cada povo.

Nesse sentido, o autor destaca que a transmissão de conhecimento entre os indígenas é norteadora por três valores.

O valor da tradição oral, uma espécie de arquivo dos saberes da sociedade capaz de orientar as ações e decisões dos indivíduos em qualquer circunstância; o valor da ação, levando pessoas adultas a envolverem crianças e adolescentes em suas atividades, e [...]o valor do exemplo, dado por pessoas adultas e, sobretudo, pelas mais velhas, cujo comportamento tinha de refletir o sentido modelar do legado de antepassados e o conteúdo prático das tradições. (FREIRE, 2004, p. 15)

Por isso, o ‘conhecimento do índio’, expressão diversas vezes utilizada por R.M.S. durante as entrevistas, não pode ser tratado como periférico no projeto escolar de nenhuma escola indígena, pois não basta ter, apenas no nível do discurso, uma educação qualificada como bilíngue, intercultural e diferenciada, mas é preciso que se desenvolva, de fato, ações que realmente possibilitem uma política educacional e linguística específica para as sociedades indígenas.

A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E O PROFESSOR NÃO INDÍGENA EM PERSPECTIVA

Considerando o que temos delineado nas principais políticas que orientam as bases da Educação Escolar Indígena no Brasil, como a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei 9394 (LDB), o Plano Nacional de Educação/Lei 10.172 (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (DCNEEI), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), dentre outras, a presença do professor indígena nas escolas ameríndias espalhadas pelo país é fundamentalmente necessária e indiscutível. Entretanto, é indiscutível também que essa escola indígena ideal, protagonizada por indígenas, está longe de ser dar efetivamente e, como argumenta Gruppioni (2001, p. 64), “a tão propalada participação indígena fica mais no discurso que na prática”, pois a presença de professores não indígenas nas escolas indígenas não é uma questão de sim ou não, mas sim uma necessidade tendo em vista que não há ainda um número suficiente de indígenas professores e pedagogos para assumirem as escolas de suas comunidades.

Em Maurehi, tal situação não é diferente. Dos sete professores atuantes na instituição escolar da comunidade, apenas três são Iny, ou seja, para manter-se em funcionamento a escola tem uma grande dependência da presença dos professores não indígenas, chamados por eles de *tori*.

Durante as visitas a campo, tivemos a oportunidade de conversar com a professora de Língua Portuguesa do 4º e 5º ano, I.S.F.S, sobre o fato de ser uma professora *tori* atuando numa escola indígena. Na ocasião, ela falou sobre os desafios que enfrenta e enfatizou que sua principal dificuldade é conseguir associar as determinações da subsecretaria de

educação aos anseios da comunidade local tendo como elementos complicadores o fator tempo e a sala multisseriada.

Segundo a professora, além das salas multisseriadas serem, por si só, muito complicadas de se trabalhar, tendo em vista que ela precisa se desdobrar e atender à conteúdos de duas séries diferentes e à estudantes em diferentes etapas de aprendizado, há também um número reduzidos de aulas, pois, para atender a parte diferenciada do currículo que refere-se, especificamente, ao ensino da língua e cultura Iny, o tempo das aulas destinadas ao núcleo comum é fragmentado.

A professora nos possibilitou comparar a página do Currículo Referência com o planejamento elaborado por ela atendendo às orientações das tutoras pedagógicas. Nele, pudemos observar algumas das dificuldades práticas na efetivação da educação intercultural. E, chamou-nos especial atenção o fato de que, embora nessa referida semana um dos conteúdos propostos fosse ‘Contos populares’, o planejamento da professora não contemplava nenhum conto Iny, o que de certa forma reflete, dentre outros aspectos, o que Albuquerque (2011, p. 10) ressalta como a falta de integração entre os professores não-indígenas e a comunidade indígena na tentativa de

tornar o espaço-subjetivo escolar como um local de construção de representações do povo, auxiliando na identidade de sua cultura, no fortalecimento de sua língua materna e na mediação de debates.

Devido situações como essa, o RCNEI (1998) considera a presença dos professores não indígenas um problema, porque eles não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural. Esta situação se deve, basicamente, ao fato de que, no Brasil, é difícil o acesso a informações adequadas sobre os povos indígenas. Sua divulgação fora do círculo dos pesquisadores e especialistas é ainda bastante deficitária, o que dificulta a plena compreensão do que seja a educação escolar indígena tal como se quer definir (BRASIL, 1998, p. 40).

Segundo o documento, por desconhecer a realidade das comunidades indígenas, os professores não-indígenas podem impedir que o caráter intercultural da escola indígena se efetive. E inclusive a formação

superior a que tiveram acesso contribui para esse desconhecimento, pois grande parte dos cursos oferecidos pelos estados e municípios não oferecem uma abordagem consistente para a questão da interculturalidade e da diversidade linguística, ocorrendo, por vezes, uma desvalorização da língua e cultura local.

Além do caso supracitado no qual a professora *tori*, por algum motivo, não aproveitou-se da perspectiva intercultural para enriquecer suas aulas, o desconhecimento da cultura *Iny* e o favorecimento à língua portuguesa também pôde ser observado em outros momentos do trabalho de campo deste artigo. A professora de Língua Portuguesa do 2º e 3º ano, D.C.S.B.C, por exemplo, quando questionada sobre o ensino de línguas desenvolvido nas séries iniciais da Escola Indígena Maurehi, relatou-nos algumas situações que permitem significativas reflexões sobre a subalternidade da língua indígena mesmo em uma escola que se propõe intercultural e bilíngue.

A professora em questão tem em sua sala de aula apenas 4 alunos, todos eles indígenas com idade entre 7 e 9 anos. Estes se encontram na fase de alfabetização e, de acordo com ela, uma das grandes dificuldades dessa etapa escolar é o pouco envolvimento das famílias com o aprendizado dos estudantes, já que os pais não leem com os filhos e também não têm o hábito de fazer tarefa de casa com as crianças. A bem da verdade, as colocações da professora demonstram certo desalinhamento entre suas concepções e a cultura da comunidade onde atua, pois ao enumerar tais situações notamos que ela parece ignorar o fato de que a leitura e a escrita por ela mencionadas, referindo-se exclusivamente à língua portuguesa, não fazem parte da vivência diária da maioria das famílias de seus alunos e, por isso talvez, as famílias não se ‘preocupem’ em cobrar que suas crianças leiam, escrevam e façam tarefas, ou seja, não se ‘preocupem’ com a transposição da oralidade para a escrita.

Sobre as problemáticas comumente expostas em pesquisas que tratam do letramento de crianças indígenas, Albuquerque (2011,) discute que a alfabetização bilíngue, isto é, a aquisição da leitura e da escrita pelos povos indígenas brasileiros surge em razão da necessidade de se estabelecer formas de comunicação entre estes e a sociedade nacional e, por isso, ainda hoje, embora haja um aparato de leis que garantam o contrário, vemos desenvolvidas ações construídas a partir de perspectivas monolíngues e monoculturais.

Na tentativa de reverter tais situações, o autor argumenta que é preciso emanar das próprias comunidades didáticas interculturais que possibilitem a efetivação de uma educação diferenciada e intercultural. Nesse sentido, cabe ao professor não indígena o papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, que certamente não eliminarão conflitos, mas permitirão uma aproximação aberta e empática à realidade do ‘outro’.

Maher (1998, p. 182) também alerta a respeito da valorização escolar da escrita e diz que é preciso “apertar o cerco à tendência diglôssica pró-língua portuguesa a fim de expandir o escopo funcional da língua minoritária.” Pois, as línguas não são excludentes e a escola, que se quer intercultural e diferenciada, precisa visar a formação de leitores/escritores não só de Português, mas também da língua minoritária.

De fato, o relato dessa professora nos permite entender o quanto o modo como encaramos as outras culturas perpassa a forma como observamos a nossa própria realidade. Pois, ao contrário do pensamento *tori*, para a sociedade *Iny*, o fato de um menino nadar bem e estar diariamente em contato com o Araguaia, é tão importante para quanto seria para nós (não indígenas) a fato dele ler bem. Desse modo, num sentido mais amplo, podemos entender que a preocupação da professora não é a preocupação dos *Iny*. Pois, para eles, assim como para tantas outras etnias, a educação indígena não carece de artificializações de situações para passar uma informação e as atividades são ensinadas e cobradas de acordo com o sexo e com a idade da criança; respeitando os limites físicos e cognitivos. Daí a necessidade do professor não indígena romper com a tendência homogeneizadora e padronizada que impregna as práticas educativas.

Olhar a realidade da Escola Maurehi nos permite enxergar que, apesar de todas as determinações na legislação brasileira que amparam a educação escolar indígena, os povos ameríndios continuam a vivenciar um período de fragmentação de suas culturas e línguas e, como afirma Candau (2012), a escola ainda tem dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, tendendo sempre a querer silenciá-la e neutralizá-la.

E, como diz Ladeira (1999, p. 12), em função das imposições da política linguística homogeneizante enraizada no país, “muitas escolas indígenas são obrigadas a reduzirem o debate do desejável ao

pragmaticamente possível. Perdendo a utopia”. Por isso, situações similares a de Buridina se devem ao fato de que a escola indígena no Brasil é, ainda hoje, palco da sociedade não índia e, enquanto não se alcançar o objetivo de uma instituição pensada, organizada e trabalhada pela maioria dos membros da aldeia na qual se insere, ela não se tornará espaço de afirmação da identidade, nem de lutas por direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dados dessa pesquisa de campo nos mostram que, embora a própria comunidade busque ações a fim de evitar a substituição da cultura e da língua materna pela majoritária, há uma situação social e linguisticamente complexa.

Apesar da presença da escola indígena na comunidade, vimos que a efetivação da educação diferenciada, intercultural e bilíngue, em prol desse fortalecimento da língua e da cultura Iny, tem sofrido constantes interferências de fatores internos e externos à comunidade que dificultam o funcionamento da instituição escolar em suas especificidades e, conseqüentemente, retardam a revitalização social e linguística desse povo.

Além das intensas relações sócio educacionais com a sociedade não indígena que, por si só, contribuem com um acentuado uso da língua majoritária e, conseqüentemente, um afastamento da cultura Karajá, a escola tem também sido espaço de um contato linguístico e cultural assimétrico no qual existem grandes chances de a cultura minorizada assimilar completamente a majoritária.

Diante de tal situação, o que se vê é que essa comunidade, assim como tantas outras espalhadas pelo Brasil, tem enfrentado intensos desafios na efetivação de uma educação intercultural bilíngue, tendo como principais impasses as políticas públicas estaduais, a formação do professor não indígena e a relação da instituição com a sociedade não indígena.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edvigés (Org.). **A educação escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: Editora da PUC, 2011.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96** de 20 de dezembro. Brasília, 1996.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. Revista Educação e Sociedade, vol.33, jan-mar 2012, PUC – Rio.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Trajatória de muitas perdas e poucos ganhos**. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis – tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

GRUPPIONI, Luis Donisete Benzi (Org.). **Índios do Brasil**. São Paulo: Global, 2001.

LADEIRA, Maria Elisa. **Educação Escolar Indígena: projetando novos futuros**. São Paulo, mai. 1999. Disponível em: <http://docplayer.com.br/11630812-Educao-escolar-indigenaprojetando-novos-futuros-maria-elisa-ladeira-cti-usp.html>. Acesso em: 08 dez. 2016.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Sendo índio em Português...** In: SIGNORINI, Inês (Org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **Fenômeno do bilinguismo na sociedade Karajá e no processo escolar**. LIAMES 4, p. 121-128, Primavera 2004.

_____. **Fronteiras etnoculturais: educação bilíngue intercultural e suas implicações**. In: ROCHA, L. M.; BAINES, S. G. (Coord.). *Fronteiras e espaços interculturais. Transnacionalidade, Etnicidade e Identidade em regiões de fronteira*. Goiânia: Editora da UCG, 2008. p. 107-17.

SOUZA, Gisele Luiza de. **A educação bilíngue na escola Karajá de Buridina e as influências dos sistemas tecnológicos de informação e comunicação**. 2018. 173f. (Dissertação de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis, 2018.

CAPITAL CULTURAL, BNCC E ESCOLA

A luta pelo direito à educação contínua

Núbia Regina Telles
João Roberto Resende Ferreira

A universalização do direito à Educação Básica é uma conquista histórica, presente no artigo 208 da Constituição Federal (Brasil, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394/1996, e no capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2017), assegurando a responsabilidade do Estado e da família em garantir e viabilizar a todos os indivíduos o acesso e permanência na escola em igualdade de condições. A formação escolar é a segunda instância de socialização das crianças e o alicerce indispensável para sua aproximação aos saberes científicos, artísticos e filosóficos produzidos historicamente pela humanidade para que possam exercer suas lutas pela vida, por direitos sociais, econômicos, civis e políticos. Nesse sentido, a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

Assim, a questão que nos dispusemos analisar vai além do direito à educação, porque isso já está dado conforme enunciemos acima. O central aqui é problematizar sobre como a BNCC, um documento de caráter normativo, que define um conjunto de aprendizagens essenciais, pretende elevar a qualidade do ensino no Brasil.

Vivenciamos na contemporaneidade, uma crise que aflige a escola. As análises podem ser extremadas sob duas perspectivas: a da contradição,

que denuncia a maneira como a escola se transformou em local de formação de subjetividade do modus operandi do sistema capitalista, contra a dos neoconservadores, que a culpabilizam pela ineficácia em relação às demandas do mundo do trabalho.

A educação deve ser pensada para além da formação para o mercado de trabalho. Deve ser considerado também o papel das escolas como possibilidade para conduzir, sem distinção, os envolvidos no processo educacional às práticas culturais elevadas, ao autoconhecimento, e assim, à autonomia de pensamento, de ação e de perspectivas, e não apenas como lócus de transmissão de objetos de conhecimento.

Entretanto, estamos vivenciando o pragmatismo na educação e a fragmentação do saber frente às diferenças culturais e a maneira como essas diferenças se projetam na realidade dos alunos, principalmente das classes desfavorecidas, e delimitam suas possibilidades de ingressarem no ensino superior.

Uma análise histórica da educação brasileira nos dá conta de importantes progressos, como é o caso da universalização da alfabetização, porém, o índice de escolaridade no Brasil vai decrescendo conforme as faixas etárias e níveis de ensino vão crescendo. Isso significa que o país tem conseguido alfabetizar as crianças ainda na infância, mas a relação de indivíduos que concluem a educação básica e se inserem no ensino superior ainda é desproporcional. Ou seja, ainda temos obstáculos e problemas que despertam preocupações e assombram o sistema educacional do nosso país.

No Brasil o analfabetismo está diretamente associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. A proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que terminaram a educação básica obrigatória – ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio – manteve uma trajetória de crescimento e alcançou 48,8% em 2019. Destaca-se o percentual de pessoas com o ensino superior completo, que passou de 16,5% em 2018 para 17,4% em 2019. (IBGE, 2019)

Essa análise evidencia que nem todos os indivíduos que se matriculam na escola concluem com êxito o Ensino Médio no Brasil. Esses dados representam apenas o mérito ou fracasso dos alunos? Aos que poderiam responder que sim, apresentamos a esse esquema um novo dado: à medida que aumentamos as variáveis de análise e consideramos,

além da faixa etária, outras categorias, ou seja, quando relacionamos os dados educacionais ao gênero, cor, regionalidade ou classes sociais as diferenças se alargam ainda mais.

O direito humano à educação, responsabilidade do Estado e da família, pode consolidar diferentes projetos: questionar a ordem social e buscar a autonomia do indivíduo ou cumprir seu papel no grande organismo social, como forma de manter a ordem, a moral, e zelar pela instrução e formação de uma grande massa de trabalhadores aptos para manter o *status quo*. É importante desvendar o sentido que acompanha os enunciados.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. (BRASIL, 2017).

Ao inferir que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia toda a educação do país, deve superar as desigualdades educacionais por meio de um nivelamento do que deve ser ensinado e ainda assim, elevar a qualidade do ensino há um desprezo pelo reconhecimento da estrutura social e do papel da escola.

O CAPITAL CULTURAL E A DESIGUALDADE SOCIAL

Para o entendimento das relações sociais, bem como da maneira como se estrutura determinada sociedade, é importante discutir de antemão os conceitos basilares dessa relação: diferença e desigualdade. Embora exista uma forte ligação entre os dois conceitos, podemos considerar que a desigualdade é a consequência das diferenças sociais. As diferenças sejam elas naturais (cor da pele, sexo, por exemplo) ou culturais, são categorizadas pela sociedade e com isso se estabelece os grupos de pertencimento. Como as relações que partem desses grupos, que apresentam traços distintos, nunca são neutras, as diferenças, são categorizadas e organizadas hierarquicamente, assim, surgem as desigualdades sociais.

A diversidade é algo vivido, experimentado e percebido, gozado ou sofrido na vida cotidiana: na imediatez do dado sensível ao mesmo tempo que mediante códigos de diferenciação que implicam classificações,

organizam avaliações, secretam hierarquizações, desencadeiam subordinações (PIERUCCI, 1999, p. 33)

As desigualdades sociais são fruto dessa prática pela qual os indivíduos e grupos são posicionados hierarquicamente na estrutura social. Tais posições conferem a esses indivíduos privilégios e vantagens ou desvantagens com base nos seus atributos sociais. As diferenças entre as classes sociais, a cor da pele, o gênero, e a maneira como essas categorias se entrelaçam são algumas de tantas maneiras possíveis e eficientes para analisar a realidade brasileira.

A característica mais marcante do Brasil para suas classes populares é o fato de o país apresentar uma desmesurada desigualdade social. Não é por sua dimensão continental, nem mesmo pelo fato de estar entre os mais populosos do mundo, possuidor de uma variedade natural riquíssima e uma significativa diversidade cultural. A desigualdade social brasileira é sentida, pois faz com que as populações alijadas dos direitos sociais carreguem essa carência em todos os campos de sua realidade, a saber, o político, econômico e cultural.

Ao nos referir ao termo classes populares, nos aproximaremos da teoria de Pierre Bourdieu, que ao longo de seus escritos explicita as classes a partir de suas práticas, sendo essas práticas diversas, dinâmicas e conjunturais. Assim sendo, classe se define pelos tipos de capitais, pela organização interna dos diferentes campos e, principalmente, da lógica das relações estabelecidas dentro desses campos, ou seja, espaços em que se posicionam os agentes e nos quais estes lutam pela distribuição dos capitais acumulados em lutas anteriores.

A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores. Esta estrutura, que está no princípio das estratégias destinadas a transformá-la, está ela própria sempre em jogo: as lutas cujo lugar é o campo têm por parada em jogo o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, quer dizer, em última análise, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico. (BOURDIEU, 2003, p. 120-121)

Para cada campo, há um capital correspondente, seja o cultural, econômico, educacional etc., que constituem uma bagagem socialmente

herdada. A posição social dos agentes é determinada pelos capitais que estes detêm, ao mover pelos diferentes campos, configurados pelas relações que neles se desenvolvem. “A luta permanente no interior do campo é o motor do campo” (BORDIEU, 2003, p. 209).

As desigualdades sociais que as crianças apresentam diante da escola, não são só por falta de desenvolverem competências e habilidades, mas sim por meios de mecanismos culturais históricos que determinam a exclusão contínua das crianças das classes trabalhadoras. Esses mecanismos são considerados por Bourdieu (2007), uma série de ativos culturais, como educação, contanto com a arte, com a leitura, local de residência, que cada pessoa possui. Por serem elementos intangíveis, fica difícil mensurar o quanto cada pessoa o possui. E a ação do privilégio cultural é adquirida ao longo do tempo de vida de cada pessoa, levando em consideração suas relações sociais. Assim, para o autor em tela, a desigualdade social e cultural tem sua explicação no *capital cultural* herdado pelos familiares, de maneira direta e indireta.

Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2007, p. 41-42).

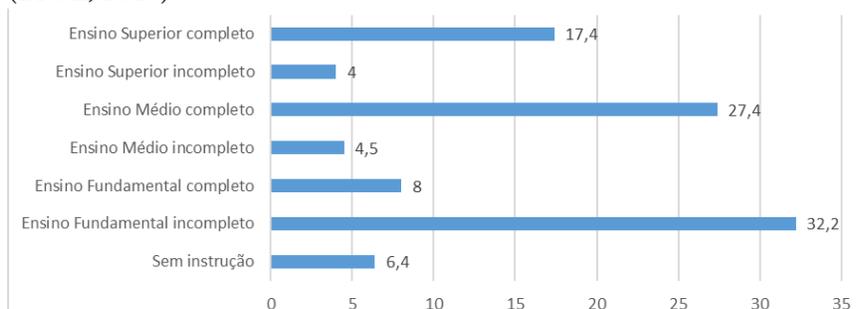
A herança do capital cultural recebida pelas crianças de classes sociais distintas constitui como uma das chaves para o êxito escolar através do acesso à escola, da sua permanência e conclusão. Esse capital cultural além de garantir o status dos estudantes no *ranking* escolar e na travessia desse processo de conhecimento contribui para deixar a aprendizagem mais atrativa para aqueles privilegiados com esse capital. Sua relação com objetos de conhecimento através da formatação das diretrizes curriculares, além dos critérios metodológicos e de avaliação já lhes são cotidianos. Já para alunos das classes populares além de não enxergarem os conteúdos escolares como atrativos a hierarquização e objetivos do conhecimento estão bem distantes dessa realidade. Assim, o sistema escolar é só mais um espaço social em que essas diferenças culturais se apresentam e contribui para evidenciar as desigualdades do capital cultural de cada pessoa. A família tem um papel importante na transmissão

do capital cultural que terá interferência na vida escolar e profissional de seus filhos.

Partindo desse pressuposto, o capital cultural passa ter incidência na reprovação e na desistência de grande número de estudantes nas escolas públicas brasileiras, uma vez que a quantidade desse capital é menor nos grupos sociais menos favorecidos social e economicamente. É justamente neste ponto de análise que inventariam o fracasso escolar e o baixo desempenho dos estudantes e de um considerável número de unidades escolares aos métodos, currículos e disciplinas escolares e desconsiderando à estrutura social. Pais, professores e alunos são diretamente responsabilizados pelo malogro escolar.

O fracassado é responsabilizado pelo fracasso. O pensamento da ciência é deslocado para o senso comum. Essas asserções são o reflexo da transformação do projeto político pedagógico das escolas em mecanismos que possibilitam à educação substituir a formação totalizadora dos sujeitos pela formação de indivíduos em constante disputa no mercado de trabalho e no mercado de bens simbólicos. Essas inversões podem ser analisadas a partir de dados que explicitam os resultados do fluxo escolar.

No Brasil, como mencionado acima a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que finalizaram a educação básica obrigatória, ou seja, concluíram, no mínimo, o ensino médio, passou de 47,4%, em 2018, para 48,8%, em 2019. O nível de instrução foi estimado para as pessoas de 25 anos ou mais de idade, pois pertencem a um grupo etário que já poderia ter concluído o seu processo regular de escolarização, como veremos no quadro 1. Ainda, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD de 2019, do total, em valores percentuais, de pessoas de 14 a 29 anos que nunca frequentaram escola ou que já frequentaram e não concluíram o ensino médio ou curso equivalente, 39,1%, pois, precisavam trabalhar.

Quadro 1 – Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade (Brasil, 2019)

Fonte: IBGE, PNADC 2012 – 2019.

Esses dados refletem a intrínseca relação entre a educação e a transmissão do capital cultural global da família e o êxito escolar. Hoje temos de levar em consideração nessa transmissão o uso de tecnologias e da internet, que segundo IBGE, as diferenças regionais são mais distintas entre os estudantes da rede pública. Assim, podemos inferir que os níveis de instrução das pessoas de 25 anos ou mais, estão relacionados ao nível cultural dos pais ou responsáveis, grande parte desses jovens vão para o mercado de trabalho afastando da escola pela necessidade de trabalhar para complementarem a renda familiar.

A partir do exposto até aqui, a relação do capital cultural geral familiar com o êxito escolar dos estudantes, permite compreender que na acumulação capitalista, o processo de mercantilização dos bens simbólicos – podemos acrescentar que além da arte, também da educação e do ensino – interferem na expectativa da vida escolar dos alunos.

Não é possível analisar a educação e a cultura sem buscar sua relação com os elementos determinantes da realidade. Elementos esses, que estão presentes na proposta pedagógica que alicerça o ensino por competências e habilidades na BNCC e veicula os propósitos da educação aos interesses do mundo do trabalho. Resta, porém, adentrar nessa questão e pormenorizar se, dessa forma, a educação possibilitará romper com as injustiças sociais ou contribuirá para a reprodução de um sistema injusto comandado por uma elite e seus interesses de classe.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ENTRE O CAPITAL CULTURAL E O PROPÓSITO PARA REDUZIR AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

A perspectiva de educação adotada neste capítulo é uma educação para a totalidade, aquela que abrange todas as dimensões do ser humano e que vai além de seus aspectos cognitivos. Que busca situar o indivíduo na realidade em que vive e não apenas garantir o conhecimento objetivo sobre esta e capacitá-los para nela agir. Neste sentido, vale ressaltar o conceito de educação omnilateral.

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 265).

A educação e a cultura reciprocamente colaboram para a formação humana, no sentido amplo do termo, compreendendo tal formação como processo de emancipação, de autonomia e libertação. O sentido da vivência humana se explica pela cultura. Suas práticas no contexto social manifestam as relações entre elementos de um modo de vida global. Cabe à escola cumprir esse caráter também emancipatório e libertador capaz de formar alunos autônomos. Nesse escopo, a BNCC que se institui como normativa curricular traz em seu corpo teórico a promessa de garantir a igualdade e equidade educacionais e, ao invés disso enfatiza valores mercadológicos ao vislumbrar uma proposta pedagógica pautada no protagonismo juvenil e na pedagogia das competências. Portanto, na valorização do individualismo.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC iniciou nas escolas públicas e privadas do Brasil em 2020 com os níveis da Educação Infantil e Ensino Fundamental e 2022 para o Ensino Médio. Todavia, há que se analisar nesse documento as prerrogativas para avaliar os avanços e os retrocessos em relação ao ensino e à escola como ambiente de aprendizagem e de consagração cultural. (BRASIL, 2017, p. 7).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Trata-se de um documento de 600 páginas que traz em seu bojo as competências gerais da educação básica, os marcos legais que embasam sua proposta, seus fundamentos pedagógicos, o pacto interfederativo envolto para sua implementação e, por fim, sua estrutura dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A BNCC ao alterar o direito da educação para o direito à aprendizagem anuncia a retirada da responsabilidade do Estado para a garantia dos direitos das crianças transferindo-a em grande parte somente para a responsabilidade dos professores.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BNCC, 2017. p. 36)

O direito à aprendizagem como ressalta a BNCC, não é sinônimo nem garantia de direito à educação. Ao transferir a responsabilidade do direito a Educação para o de aprendizagem, desconsidera a Constituição Federal em seu Art. 205, que orienta desde 1988, a criação de políticas públicas, principalmente de creches para a educação infantil.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A BNCC consagra em seu texto introdutório os valores instrucionais e formativos que a educação deve se valer, em conformidade com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394/96, alterada pela Lei n. 13.415/17, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação, entre outras, que prevê uma educação como direito de todos e que, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Conquanto, conforme explicitado, isso não se apresenta, á medida em que direito à educação conforme consta na CF de 1988, vem sendo substituído na BNCC, pelo de aprendizagem.

Não se pode negar o valor e importância de reformas educacionais no Brasil. Porém se faz necessário que estas reformas possam dar conta do que está previsto na legislação de maneira a substanciar a qualidade da educação. A implantação de uma base curricular nacional prevê um sistema colaborativo de maneira a estreitar e fortalecer a relação entre o ensino público e privado e as três esferas administrativas, ou seja, municipal, estadual e federal de maneira a estabelecer uma educação de qualidade em todas estas instâncias.

No entanto, o estreitamento entre o público e privado na educação permitiu que se legitimasse no âmbito escolar o discurso da meritocracia, do protagonismo, da concorrência, do saber fazer, retirando o foco central da garantia dos direitos democráticos e de sustentação do bem comum. Os métodos utilizados para tais fins são facilmente percebidos pelo estreitamento curricular e a fragmentação do saber, a partir da implementação dos itinerários formativos e a condução da educação por meio de projetos integradores, com presença do ensino técnico e do notório saber contra um projeto político pedagógico com centralidade nas ciências e suas epistemologias. Dessa forma se busca o sentido de educação integral, problematizando sua relação com políticas mercadológicas e os sentidos de igualdade e equidade na aprendizagem, para não concretizar a escola como espaço de reprodução.

A educação é um lugar de luta e conciliação. Independente da natureza da escola seja de caráter público ou privado, da rede municipal, estadual ou federal, se ela se situa em um importante centro urbano e econômico ou numa escola de periferia frequentada por estudantes assolados por grande vulnerabilidade social ou uma escola de elite, a política educacional deve ser una e corroborar pela formação humana.

Contrário a isso, as reformas implementadas após a promulgação da Lei n. 9.394/96 tomam a guinada para promoção de uma *educação para todos*, através, por exemplo, da inclusão às populações quilombolas, indígenas, crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e além de outras minorias. Para atendimento a esse slogan, a BNCC não trata diretamente de nivelamento da aprendizagem, porém o utiliza como estratégia para garantir a inclusão e permanência de todos na escola, uma vez que uma das causas que justificam a Reforma do Ensino Médio é a evasão escolar.

A inserção dos mecanismos que determinam a exclusão dos alunos das classes desfavorecidas na continuidade de sua vida escolar vai ganhando espaço, o currículo escolar é estreitado, o programa do livro didático se torna um negócio rentável e a escola pública, sucateada. Instaura aí a crise da educação, mais especificamente, a crise da escola pública. Eis aqui uma contradição: a educação inclusiva gera excludentes para o mercado. Segundo o Manifesto sobre a medida provisória, MNEM (2016), já advertia que a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física ameaça o direito ao conhecimento e compromete a formação integral, científica, ética e estética.

A proposta pedagógica da BNCC traz sua influência nos pareceres utilizados pelas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), ao abordar os conteúdos por meio da construção das competências e habilidades. Com isso, o ensino tem se tornado essencialmente pragmático, pois as competências e habilidades envolvem a resolução de problemas práticos e cotidianos. A educação escolar, ao passo que intermedeia a apropriação dos conhecimentos pelos indivíduos, tem como pressuposto assegurar que esse processo ocorra de forma esclarecida e crítica. Isso porque o trabalho educativo deve visar além da assimilação de conhecimento e informações, também a formação e amadurecimento da consciência do aluno, o educando, como sujeito em uma sociedade.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos,

habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13).

Para dar corpo e sustentar essa crítica, colocamos em xeque, a invisibilidade das disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia nos currículos escolares e a valorização de um conteúdo pragmático das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Um dos motivos para isso é o atendimento aos critérios estabelecidos pelas avaliações externas que mensuram o índice de aprendizagem de todas as escolas pelo fluxo escolar e pela proficiência alcançada pelos estudantes das séries finais de cada ciclo, em Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que os resultados dessas avaliações hierarquizam as escolas e definem as ações e metas a serem cumpridas.

O ensino por competências propõe atender às expectativas do de uma formação para o mercado de trabalho, ou seja, um modelo dominante de sociedade, de economia e de educação. Cooperar para a formação de indivíduos polivalentes e aptos para resolver problemas complexos diante das mais variadas demandas, daí a defesa da UNESCO pelos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos.

Paradoxalmente esse modelo de educação é contraposto ao conceito de omnilariedade, defendido pela pedagogia histórico-crítica que busca na totalidade a compreensão do humano. Vê-se assim, na BNCC uma lacuna entre a formação escolar e a totalidade da vida humana, ou seja, mais um mecanismo de manutenção dos interesses da classe dominante da sociedade.

[...]o ensino deve, doravante, dotar seus alunos de “competências de organização, de comunicação, de adaptabilidade, de trabalho em equipe e de resolução de problemas nos contextos de incerteza”. A “competência” primeira, a meta-competência, consistiria em “aprender a aprender” para fazer face à incerteza erigida como entrave permanente da existência e da vida profissional. (LAVAL, 2004, p. 17).

Partir das condições desiguais de capital cultural, econômico e social para a busca de uma explicação para a manutenção das

desigualdades sociais e educacionais é, pela proposta adotada neste capítulo, um percurso perspicaz para compreender o papel da escola, das políticas educacionais e dos instrumentos de ensino para a manutenção das desigualdades sociais ou a possibilidade das transformações sociais a partir de uma educação para a autonomia e para a liberdade.

A ESCOLA COMO ESFERA REFLEXIVA

A escola é um agente de socialização e educação, onde os indivíduos geralmente iniciam seus contatos sociais secundários, ou seja, é o ambiente social em que todos são regidos pelas mesmas normas de convivências e submetidos a uma única proposta pedagógica educacional. Nesse ambiente compartilhado, é imprescindível que haja um ensino que conduza ao respeito e valorização às diversidades.

Teoricamente as diversidades cooperam para as trocas de saberes e experiências. É, contudo, importante considerar que segundo a teoria de Hooks (2013), há aqueles que acreditam que essa diversidade confronta seu conhecimento e vai significar uma perda de autoridade.

[...] certas pessoas acham que todos os que apoiam a diversidade cultural querem substituir uma ditadura do conhecimento por outra, trocar um bloco de pensamento por outro. Talvez seja essa a percepção mais errônea da diversidade cultural (2013, p. 49).

A diversidade é a condição de que não existe apenas um valor cultural, uma prática social, mas várias, e que todas devem ter seu espaço. Não se trata de substituição, mas de integração.

Essa compreensão corrobora para que a cultura e suas manifestações não sejam exauridas por seus valores canônicos ou estéticos, e sim, provoque a reflexão nos indivíduos, levando-os a buscar sua relação com o social. Essas manifestações possibilitam reflexões variadas e um meio crítico de ver a sociedade atual e suas relações sociais, políticas e de poder. Por estar sempre imersos em cultura, essas manifestações possibilitam as reflexões sobre as diversas maneiras em que a sociedade estabelece suas relações sociais de classe, de gêneros, idades e raças. Manifesta as assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades, daí seu caráter enquanto local de lutas sociais.

A questão aqui a considerar é que a disputa pelo poder coloca em pauta diferenças culturais e ou sociais que buscam na escola uma forma de legitimação. A função da escola perante a esfera cultural é justamente ensinar e formar para a distinção e para o distanciamento da massa inculta, preparando o indivíduo para a erudição. Mesmo que propague um discurso em favor do reconhecimento pela diversidade, na escola há uma formação que valoriza e coopera para a manutenção dos interesses hegemônicos.

Mesmo que haja uma homogeneização na oferta dos objetos de conhecimentos através de um currículo de base nacional, não haverá essa homogeneização na recepção desses conhecimentos, respeitando as condições diferenciadas e singulares dos alunos. Um ensino massificado e homogeneizado não resolve as questões das desigualdades culturais e sociais. Esse fator deve ser considerado e refletido diante da normatização do ensino através da implantação da Base Nacional Comum Curricular e de sua proposta de equidade e igualdade diante do ensino.

A democratização ao acesso à escola não pode ser confundida com equidade social, pelo menos no sentido mais profundo e essencial do termo. Pelo contrário, o acesso à escola foi universalizado sem, contudo, buscar uma solução para as desigualdades sociais e culturais em relação às condições apresentadas em diferentes regiões e classes sociais. Equivocadamente se interpreta a 'equidade' escolar à queda no nível da escola, buscando responsabilizar o indivíduo pelo seu sucesso ou insucesso. Assim, essa equidade formal, a que está submetido todo o sistema escolar é de fato real, mas injusta e falsa, pois protege melhor os privilegiados do que questiona a origem das desigualdades sociais e culturais.

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2007, p. 53)

Historicamente, desde sua criação, a escola persegue as perspectivas utilitaristas. A contemporaneidade e o desenvolvimento do mercado não

possibilitaram uma autonomia por parte da educação. O ensino cede lugar à gestão que relaciona o valor da escola à sua eficácia social e econômica. Nesse cenário, a cultura cede lugar aos valores do mercado e da empresa e o saber deixa de ser o centro da escola, ao mesmo tempo em que a autoridade intelectual do professor também sofre uma derrota.

As reformas impostas à escola vão ser em seguida, cada vez mais, guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. (LAVAL, 2004, p. 12)

A qualidade na educação e o progresso alcançado por esse propósito não deve buscar sua razão na universalização do ensino, por dados numéricos. A implantação de uma base comum que utiliza como procedimento o estreitamento do currículo suplantando disciplinas, não significa avanços para ampliarem a qualidade no sistema de ensino. Além disso, o que estamos presenciando é um retrocesso no sistema educacional, uma vez que entre os anos de 2019 a 2021, houve uma redução enorme de verbas públicas para a educação, sem considerar os milhões de estudantes afetados pela crise provocada pela pandemia causada pelo Covid-19. Frente a isso, podemos entender que segundo Bourdieu (2007), a prática pedagógica, que é exigida na escola, é pautada em uma igualdade formal, que mascara as desigualdades reais do capital cultural geral da sociedade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar provisoriamente para este capítulo, que a Base Nacional Comum Curricular não representa um avanço no sistema escolar, uma vez que, ao definir o ensino por competências continua centrado na formação pragmática que o sistema econômico exige do sistema escolar. Considerando que a educação está estreitamente ligada a organismos internacionais como o Instituto Unibanco, a Fundação Lemann e as avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), percebe-se que a ênfase da relação da cultura presentes na educação é valorizar o ensino científico e técnico para favorecer os mais favorecidos.

As desigualdades, tanto culturais quanto sociais e econômicas, não serão considerados nos conteúdos apresentados pela BNCC. Ao estruturar sua proposta pedagógica no ensino por competências, primeiramente defende um ensino em que o indivíduo seja útil na organização produtiva e depois, mesmo que responda ao

imperativo geral de controle fino e de avaliação rigorosa segundo normas idênticas para todos, eliminando, portanto, o que poderia ser um traço de classe ou um código implícito do meio social” (LAVAL, 2004, p. 63)

Não elimina as desigualdades de saberes, advindas principalmente pelo que Bourdieu denomina de capital cultural socialmente herdadas que as crianças mobilizam, contribuindo para manutenção das desigualdades.

A BNCC comunga com os princípios e valores que reconhecem na educação o compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, sem, contudo, questionar os posicionamentos sociais e o papel da escola na legitimação desses valores.

A educação, nesse contexto, deve ser concebida como uma ferramenta capaz de conferir unidade entre a escola e a sociedade, uma vez que é impossível educar com igualdade indivíduos que se situam em distintas posições diante da realidade que se apresenta. Qualquer reforma educacional que não levar em conta essa diferença cultural não tem perspectiva de transformação da sociedade.

Uma base curricular nacional deveria orientar ações teórico-prática com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes em uma sociedade de classes. Além disso, promover uma reflexão a partir das contradições inerentes à realidade como forma de conceber sua totalidade. Aqui cabe o reconhecimento da cultura, como conhecimento da própria sociedade, já que está ligada a todas as práticas sociais, sendo essas práticas as próprias atividades humanas, das quais as pessoas vivem e constroem suas histórias.

Conclui-se que as classes desprovidas de capital cultural científico terão um aprofundamento aos conhecimentos e fundamentos dos saberes institucionalizado no sistema escolar. Se as reformas educacionais aliadas aos interesses dominantes da sociedade fazem com que o sistema

educacional perca esse caráter, ele se transforma em uma organização definida por finalidades específicas, ou seja, atender os interesses do mercado. Essa reflexão aponta que compreender a lógica social, principalmente sob seus aspectos econômicos e culturais, é importante para superar o ponto de vista dominante do sistema capitalista.

Tal compreensão terá sentido se essa herança cultural e social tiver seu reconhecimento, para que a partir de cada condição seja distribuído os códigos e símbolos necessários para o desenvolvimento das potencialidades humanas. Como foi exposto, não é possível valorizar as diversidades culturais e ao mesmo tempo homogeneizar as práticas educativas como se pretende o ensino por competências. A luta pelo direito a uma educação omnilateral igual para todos tem de continuar.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). 9 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século Edições, 2003.

BRASIL, 1988. Constituição Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL, 2017. Estatuto da criança e do adolescente. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 115 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. 2017 **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EU_EF_110518_versãofinal_site.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Ministério Público de Educação e Cultura. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_idbm1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. ; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua anual, 2019.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2012-2019.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

MNEM. **Manifesto sobre a medida provisória (22/09/16):** Não ao esfacelamento do ensino médio. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-emdefesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 16 abr. 2022.

PIERUCCI, Antonio Flávio. **Ciladas da Diferença.** São Paulo: Curso de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo/Ed. 34, 1999.

SUPERMAN E O BEIJO HOMOSSEXUAL

Investigando discursos com Foucault

Eliézer Reis Vicente
Lúcia Gonçalves de Freitas

Figura 1 – Beijo do Superman Jon Kent



Fonte: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2021/10/11/superman-se-revelar-bissexual-nao-e-um-truque-diz-autor-da-hq.shtml>. Foto: Reprodução/DC.

A questão da sexualidade é um campo que trava batalhas, por si só, desde os tempos mais remotos aos dias atuais. As *heterogeneidades sexuais* apontadas por Foucault (1976) se inserem como formas de resistência às relações de saber e poder que produzem e sustentam verdades sobre a sexualidade, dentro de uma descontinuidade histórica que nos constitui. Michel Foucault cultivou três volumes em seus estudos sobre essa questão. No primeiro, *História da Sexualidade I: a vontade de saber* (1976), o autor investigou o *sexo em discurso* nas marcas da Nova História.

Na esteira das reflexões encampadas por Michel Foucault, podemos dizer que existe uma necessidade de se problematizar as discussões a respeito da sexualidade, motivados, principalmente, pelas questões homoafetivas e da identidade de gênero, pois tais temas se defrontam na ordem do discurso, é uma “vontade de saber que não se detém diante de um tabu irrevogável” (FOUCAULT, 2021, p. 18).

A despeito de visíveis aberturas aos segmentos homossexuais tidos na chamada sociedade heteronormativa, é importante refletir que tais relações de saber e poder envolvem relações de força, de poder e de resistência, diante de práticas divisoras para objetivar/subjetivar os sujeitos. De acordo com Foucault, há certas práticas sexuais consideradas normais/naturais e anormais/não naturais que refletem ao principal par opositor, heterossexualidade/homossexualidade.

Nesse sentido, sabemos que ainda há espaços em que persistem os relacionamentos sexuais como tabu; um deles é a infância. Campo considerado um espaço privilegiado para a disseminação de crenças, ideologias e comportamentos do mundo adulto para o infantil. Os desenhos, revistas, filmes e a mídia em geral, podem, por vezes, servir de instrumentos didáticos com vistas à normatização social.

Em 11 de outubro de 2021, a *DC Comics* anunciou que Jon Kent, o novo Superman iria se assumir bissexual no quinto episódio da revista em quadrinhos *Superman: Son of Kal-El*. A notícia veiculou a imagem do beijo homossexual entre Jon Kent e Jay Nakamura (Figura 1). A imagem repercutiu e gerou muita polêmica, reverberando na mídia digital, revistas, blogs, redes sociais e em canais do *YouTube*, despertando opiniões de diversos grupos sociais.

Sob o influxo dessas reverberações, podemos questionar tal acontecimento, como um acontecimento discursivo, e questionar que tipos de enunciados o beijo homossexual em uma revista de quadrinhos faz emergir. Que relações de poder podemos identificar nesses enunciados? Que modos de existir essa prática corporal discursiva, o beijo [homossexual] coloca em evidência?

Em função desses questionamentos, nosso capítulo objetiva discutir como esse acontecimento discursivo reverberou na mídia digital, que enunciados foram produzidos, identificando as relações de saber e poder e resistência que o constituem, pensando como ocorre a emergência das identidades na sociedade contemporânea à luz de Michel Foucault e seus comentadores, com ênfase nas noções de *acontecimento discursivo* e *enunciado*, bem como as suas reflexões sobre discurso, poder, sujeito, sexualidade enquanto *dispositivo*.

Partindo de um acontecimento discursivo – o beijo homossexual em um desenho de uma revista em quadrinhos –, vamos selecionar alguns enunciados que gravitaram em torno dele, ressignificando-o. Trata-se, portanto de uma abordagem que priorizou o método *arque-genealógico*, partindo das reflexões foucaultianas durante as análises e discussões dos dados, numa investigação restrita a um conjunto de enunciados dispersos que foram reunidos seguindo o campo associativo no qual eles se inserem, buscando-se, assim, alguma regularidade. Seguindo o método arquegenealógico, investigamos condições históricas de possibilidades dos enunciados e, ao mesmo tempo, buscamos compreender as possíveis relações que se estabelecem entre as práticas de poder, os jogos de verdade e a constituição de diferentes modos de subjetivação no discurso midiático.

SEXUALIDADE À LUZ DE MICHEL FOUCAULT

Desde 1960, as ideias do teórico social francês, Michel Foucault são amplamente discutidas, confirmando sua importância para a Análise do Discurso, bem como diversas áreas do conhecimento, ainda que ele jamais pretendesse elaborar uma teoria ou disciplina do discurso. Os estudos foucaultianos consideram as condições sócio-históricas de existência dos discursos em sua heterogeneidade. Foucault tem um olhar voltado para as margens:

Como cartógrafo de nosso tempo e de nosso mundo, Foucault teria deslocado seu olhar para as bordas constitutivas da racionalidade ocidental ao se dedicar a estudar a desrazão, a loucura, a normalidade, a monstrosidade, a sexualidade, o corpo, a literatura, os ilegalismos, os infames, tudo aquilo que a racionalidade moderna excluiu, desconheceu, definiu como passível de punição, de normalização e de medicalização (JÚNIOR; VEIGA-NETO; FILHO, 2012, p. 9).

Seu principal objetivo, “foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). E bem sabemos que, diante da sociedade contemporânea, discutir gênero e sexualidade tem sido um tabu, principalmente no universo infanto-juvenil, em ambientes domésticos e escolares, tais assuntos são interditados e, não raro, normatizados pelo dispositivo científico/biológico.

Em uma perspectiva foucaultiana, a sexualidade diz respeito a um amontoado de discursos que se transformam em um dispositivo de poder, isto é, como função estratégica que controla os indivíduos e resulta na produção de subjetividades:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1979, p. 243-244).

O sexo se tornou um objeto histórico e as sociedades ocidentais não revelam um poder essencialmente repressivo em relação ao sexo. Miranda e Navarro nos explicam que:

O Ocidente não negou a sexualidade, isto é, não disse não ao sexo, por isso a questão não deve ser posta em termos de interdição, mas de uma proliferação dispersa de discursos sobre o sexo e a sexualidade dos indivíduos. E tais formas dispersas de colocação do sexo em discurso teriam por função não impedir o indivíduo do exercício da sua sexualidade, mas justamente fazer da sexualidade um elemento constitutivo dessa ligação que obriga as pessoas a se associar com sua identidade na forma de subjetividade. (MIRANDA E NAVARRO, 2016, p. 34).

Por esse prisma, Foucault aponta que o dispositivo da sexualidade assegura a multiplicação de sexualidades e a proliferação de saberes sobre

o sexo. Assim, o que está em jogo é essa vontade de saber que se constitui dentro de uma verdade científica, extraíndo desse discurso a verdade do sujeito – “é necessário considerar esses mecanismos positivos, produtores de saber, multiplicadores de discurso, indutores de prazer e geradores de poder” (FOUCAULT, 2017, p. 82).

Diante de tais construtos, é necessário para o nosso estudo, investigar estratégias de poder que são indissociáveis a essa vontade de saber sobre a sexualidade. Isso transcorre pela relação tríade entre poder, sujeito e saber. Entendemos o poder como um conjunto de mecanismos que afetam e atuam sobre a vida, por isso, o funcionamento desse poder deve considerar como ele coloca as relações entre os indivíduos em jogo, como ele percorre os discursos e ainda, como os mecanismos de poder operam nos dispositivos produtores de subjetividades.

Do horizonte foucaultiano do poder, é necessário destacar seu caráter microfísico, o que implica em o poder estar em toda parte e se refletir em todas as competências sociais. São relações de força: “o principal objetivo dessas lutas é atacar, não tanto ‘tal ou tal’ instituição de poder ou grupo ou elite ou classe, mas antes uma forma de poder” (FOUCAULT, 1995, p. 235). Convém ainda destacar que o poder pode ser considerado como regulamento de ordens, interdições, censuras, que fazem gerar a resistência, onde aqui incide a positividade do poder, pois ele atua também sobre indivíduos livres. Segundo Machado (1989, p. 18):

Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar, ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de força”. E ainda, “como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social. (Ibid.).

Vem se confirmando, nos dias atuais, uma luta contra as formas de subjetivação, principalmente na questão da sexualidade. Nesse campo, podemos perceber as lutas como oposição aos efeitos de poder relacionado ao saber, lutas que se opõem “ao segredo, à deformação e às representações mistificadoras impostas às pessoas” (FOUCAULT, 1995, p. 235). Ao mesmo tempo também é questionado o saber privilegiado. O poder e o saber são articulados no discurso, no entanto, não se deve considerar o discurso como uma dicotomia entre discursos aceitos e

excluídos, mas “uma multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes” (FOUCAULT, 1995, p. 110).

Pensando o discurso com Foucault – admitindo sua relação com o desejo e o poder que se encontra o discurso da sexualidade na sociedade contemporânea numa tensa relação entre resistência/saber/poder.

A sexualidade, entendida como um ponto de passagem denso pelas relações de poder entre homens e mulheres, jovens e velhos, pais e filhos, entre educadores e alunos, torna-se um instrumento no qual se apoiam e se articulam as mais variadas estratégias. Com isso, entendemos que a redução do sexo à função unicamente reprodutiva, à sua forma heterossexual e adulta, tendo como único lugar legítimo o casamento, não dá conta dos mais variados objetivos e ações nas políticas sexuais no que tange aos dois sexos. (NAVARRO; MIRANDA, 2016, p. 39).

Em função dessas articulações, pensemos na polêmica que gira em torno da cena com o beijo homossexual na revista em quadrinhos como um reflexo da sociedade ocidental e na visibilidade que esse tópico possui na mídia contemporânea. Verificamos que alguns temas da sexualidade humana se apresentam como tabu na sociedade, mesmo que haja espaços conquistados pela resistência como é o caso da homossexualidade. O beijo em espaços infanto-juvenis e na mídia em geral não é uma novidade, mas o fato de ser entre dois personagens homens – o beijo homossexual – que reverberou como um acontecimento socialmente discursivo.

SEXUALIDADE EM DISCURSO: O BEIJO HOMOSSEXUAL E SUAS POLÊMICAS

De acordo com Michel Foucault, no século XVII, a história da sexualidade teve sua primeira ruptura centrada nos mecanismos de repressão e no século XX, teve sua segunda ruptura quando esses mecanismos começaram a se afrouxar. Para o autor:

a desqualificação dos perversos teria sido atenuada e sua condenação pela lei eliminada em parte”, como também, “os tabus que pesavam sobre a sexualidade das crianças. (FOUCAULT, 2017, p. 125).

O que Foucault apontou sobre o século XX temos visto proliferar ainda no século XXI, até com mais vigor. Essa vontade de saber sobre o sexo nunca na sociedade ocidental foi tanto explorada e ainda tenta dar

conta das diferentes práticas e rearranjos familiares. Ao que interessa particularmente nesse capítulo, o caso da homossexualidade, Foucault afirma que:

O aparecimento no século XIX, na psiquiatria, na jurisprudência e na própria literatura, de toda uma série de discursos sobre as espécies e subespécies de homossexualidade, inversão, pederastia e ‘hermafroditismo psíquico’ permitiu, certamente, um avanço bem marcado dos controles sociais nessa região de perversidade; mas também possibilitou a constituição de um discurso de ‘reação’: a homossexualidade pôs-se a falar por si mesma, a reivindicar sua legitimidade ou sua ‘naturalidade’, e muitas vezes dentro do vocabulário e com as categorias pelas quais era desqualificada do ponto de vista médico. (FOUCAULT, 2017, p. 111).

A comunidade LGBTQIA+¹ segue lutando para a conquista de seus espaços, combatendo o discurso heteronormativo que naturaliza as categorias, masculino e feminino, ancorados em um determinismo biológico. Hoje, presenciamos representantes da comunidade no Congresso Nacional, nas artes, na televisão, no cinema, na literatura etc, e ainda, temos a Parada do Orgulho em São Paulo que é um espaço *heterotópico*² de autoafirmação da comunidade gay e simpatizantes.

De um horizonte historicamente marcado como resistência, o movimento LGBTQIA+ vem ganhando cada vez mais força em nossa sociedade. Esse movimento incide no dispositivo da sexualidade, pois o discurso sobre a homossexualidade está em disputa, em uma relação tensa entre saber e poder, principalmente nas questões de gênero e sexualidade no universo infanto-juvenil. A partir de reflexões sobre as transformações históricas do fazer e do dizer na sociedade ocidental,

1 LGBTQIA+ é o movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para essa população. Quem não se lembra da sigla GLS, que ganhou força na década de 90? Seu significado era pessoas gays, lésbicas e simpatizantes. Com o tempo, a sigla evoluiu, com a inclusão de pessoas de diversas orientações sexuais e identidades de gênero. E por isso hoje é LGBTQIA+ (Lésbica, Gay, Bissexuais, Travestis, Queer, Intersexuais, Assexual, + que abarca todas as outras siglas e identidades que integram o movimento, como pessoas pansexuais, não-binárias, etc).

2 [...] as heterotopias são espaços do diferente, do outro, são ‘contestações míticas e reais do espaço em que vivemos’. São lugares reais, mas que estão fora de todos os lugares reais. (GREGOLIN, 2015, p. 201).

as práticas discursivas que provocam fraturas, brechas e rearranjos nas configurações do saber, do poder e da subjetividade – que se edifica o pensamento foucaultiano.” (GREGORI, 2015, p. 193).

A partir do pensamento foucaultiano e, considerando a emergência de certos enunciados sobre a sexualidade na sociedade contemporânea, entendemos que o acontecimento discursivo – o beijo homossexual em uma história em quadrinhos –, configura-se como um momento de transformação histórica que estamos vivendo.

Na história do HQ em questão, Jonathan Kent, filho de Clark Kent e a jornalista Lois Lane, assumiu o manto de super-herói e vai se envolver romanticamente com um amigo, Jay Nakamura, um ativista hacker, onde os dois aparecem se beijando na edição nº 5 da revista que foi lançada em novembro de 2021, de uma história que foi lançada em julho. No entanto, o beijo entre os dois foi divulgado em outubro, gerando comentários pelo mundo todo e em especial no Brasil de forma negativa.

Podemos pensar os desenhos em quadrinhos como instrumentos reguladores da cultura de massa que podem influenciar a formação cultural e identitária de crianças e adolescentes hoje. Em que todo discurso histórico, todo dizer é produzido dentro de certa *ordem do discurso* (FOUCAULT, 1970), que num dado momento, numa dada sociedade e cultura, determina o que pode ou não pode ser dito, o que pode ou não ser mostrado numa história em quadrinhos. Nesse sentido, as problemáticas apontadas por Foucault estão sempre articuladas a uma reflexão sobre os discursos, “de modo que só conseguimos falar de subjetividade, de sexualidade e de verdade se encontrarmos enunciados efetivamente ditos” (NAVARRO; MIRANDA, 2016, p. 32).

Para Foucault, o enunciado é uma função enunciativa, é a unidade elementar do discurso, “como um ponto sem superfície, mas que pode ser demarcado em planos de repetição e em formas específicas de grupamentos” (FOUCAULT, 2007, p. 90). Quando analisamos um enunciado, buscamos certa regularidade na dispersão, já que um enunciado faz parte de uma rede de outros enunciados, tanto que existe uma relação importante entre o enunciado e aquilo que efetivamente ele enuncia, pois envolve sujeitos, a história e a própria materialidade do enunciado. A própria natureza semiológica do conceito de enunciado pelo autor justifica a análise de imagens enquanto enunciado discursivo

“como um ponto sem superfície, mas que pode ser demarcado em planos de repetição e em formas específicas de agrupamentos” (FOUCAULT, 2007, p. 90).

Assim, no que tange à circulação e à materialidade do enunciado, todo dizer é produzido sob uma ordem do discurso e deve estar dentro do ‘verdadeiro’ da época para ter legitimidade em um dado momento histórico. Nessa lógica, cabe-nos refletir sobre a questão elaborada por Foucault (2012, p. 33): “por que esse enunciado e não outro em seu lugar?”.

Constituída, em sua materialidade, exclusivamente por signos não verbais, temos o beijo homossexual dos dois personagens da HQ. A imagem revela modo de exercer a sexualidade, sendo uma delas, a homoafetividade, que se materializa em um discurso, abordando a diversidade sexual. Tal imagem está inserida em um percurso de sentido que se efetiva diante da análise das condições históricas em que este enunciado foi produzido. Ao reverberar socialmente, esse enunciado foi ressignificado, gerando novos enunciados.

Objetivando pensar as formas de produção e circulação dos discursos na mídia digital na contemporaneidade, selecionamos alguns enunciados que circularam na internet sobre o acontecimento discursivo descrito acima.

ENUNCIADO 01:

“Superman: personagem será bissexual em nova edição dos quadrinhos da DC”

Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/cultura-geek/226677-superman-personagem-bissexual-nova-edicao-quadrinhos-dc.htm>

ENUNCIADO 02:

“Desenhistas do Superman bissexual e DC Comics recebem ameaças de fãs da HQ”

Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/vejagente/desenhistas-superman-bissexual-ameaca/>

ENUNCIADO 03:

“Superman bissexual: pastores dizem que opções de entretenimento para cristãos estão limitadas”

Disponível em: <https://noticias.gospelmais.com.br/superman-bissexual-imposicao-ideologica-cultura-pop-149834.html>

ENUNCIADO 04:

“Pastores criticam Superman bissexual: ‘Destruição da família”

Disponível em: <https://pleno.news/entretenimento/pastores-criticam-superman-bissexual-destruicao-da-familia.html>

ENUNCIADO 05:



Disponível em: Página do Deputado Federal Eduardo Bolsonaro no *Twitter*.

ENUNCIADO 06:



Disponível em: Página do Deputado Federal Eduardo Bolsonaro no *Twitter*

ENUNCIADO 07:

“Diversidade, o novo superpoder dos gibis: Superman filho de Clark Kent se apresenta como bissexual e se soma à recente aposta dos mitos modernos pela visibilidade”.

Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2021-10-28/diversidade-o-novo-superpoder-dos-gibis.html>

ENUNCIADO 08:

“Super poder da diversidade: heróis gays provocam ira de conservadores”

Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/super-poder-dadiversidade-herois-gays-provocam-ira-de-conservadores/>

ENUNCIADO 09:

“Novo Superman é bissexual e que bom que o mundo não é mais como antigamente”.

Disponível em: <https://jovemnerd.com.br/blogs-e-colunas/futuro-esquecido/superman-bissexual-mundo-nao-e-mais-como-antigamente/>

Na obra *A ordem do Discurso* (2020), o filósofo Michel Foucault faz uma abordagem mais instrínseca em relação aos discursos na sociedade. Em relação à interdição, o autor aborda o primeiro princípio de exclusão, em que se estabelecem os direitos e as proibições em relação ao ato de falar. Em nossa sociedade, um dos locais que se concentram os buracos da interdição referem-se ao discurso da política e da sexualidade.

No que tange às questões da sexualidade dos indivíduos, ela passa a ser controlada, colocando em objetivo claro, o sexo para procriação. Fernandes (2012, p. 69) pontua que os discursos sobre a sexualidade

eram/são investidos por uma injunção de saberes e análises. Os discursos sobre o sexo se deram envoltos pelo poder, integram dispositivos de verdades, uma vez que os dispositivos incitam a produção de verdades, por meio de discursos, voltados para a sexualidade.

Um outro procedimento de exclusão definido pelo autor francês refere-se à vontade de verdade. Segundo Foucault (2020), quando nos colocamos no interior de um discurso, “a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta”. No entanto, quando procuramos saber qual é a vontade de verdade que nos foi atravessada durante séculos, “o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, é então talvez algo como um sistema de exclusão [...]” (FOUCAULT, 2020, p. 14).

Assim, parafraseando Foucault, não é qualquer um que pode enunciar qualquer coisa em qualquer lugar. Dessa forma, a empresa, DC Comics não é qualquer empresa de conteúdos, é uma empresa que produz

interdições, pois o que ela produz é noticiado e acompanhado por pessoas em todo o mundo. Talvez seja essa a razão pela qual a imagem do beijo homossexual tenha reverberado com grande força pela mídia digital. A empresa neste caso age como um procedimento de exclusão, mais especificamente como interdição, que pode incidir no objeto de que se fala, no ritual da circunstância, ou ainda, na forma de direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala. A revista DC Comics sendo uma instituição, que não deixa de ser um lugar discursivo, permite que seu enunciado reverbere amplamente. E o fato de o sujeito do beijo ser o filho do Superhomem, personagem emblemático das histórias em quadrinho, é o que faz deste beijo entre Kent e Nakamura um acontecimento discursivo que reverbera mundialmente.

O fator de maior importância aqui é o beijo, que sem dúvida é um dos atos mais icônicos da história da humanidade, pois se expressa em diversas culturas e com diversos significados. Existem registros que datam aproximadamente 1200 anos a.C. O beijo é objeto de estudo como parte da história da sexualidade humana na cultura ocidental desde o indiano *Kama Sutra*. Em História da Sexualidade, Foucault nos confirma que ao pensar a sexualidade como um dispositivo que vai sendo tecido em práticas discursivas ligadas aos saberes e poderes gerados historicamente. O autor afirma que o dispositivo é de natureza essencialmente estratégica, está sempre inscrito em um jogo de poder e ligado às configurações do saber. Ao longo dos anos, foram atribuídas ao beijo várias representações, por exemplo, distinção de gêneros, de classes, substituição do ato sexual. Dessa maneira, o beijo na sociedade ocidental representa desejo, um convite ao ato sexual, mas também, no universo infanto-juvenil é uma forma de alienação do próprio desejo, pois na obra *Três Ensaios sobre a Sexualidade*, Freud (1976) afirmou que a boca é a primeira parte do corpo que usamos para descobrir o mundo e saciar as necessidades. Para ele, é o caminho natural para a iniciação sexual, pois tocar os lábios nos envolve no perigoso fascínio de se misturar com o outro.

Conhecemos o beijo desde as animações infantis como um ato poderoso que desfaz maldições. Dessa forma, o beijo pode significar a concretização do amor que substitui o ato sexual, que antecede o matrimônio. O beijo sempre esteve presente nos desenhos infantis, portanto, podemos afirmar que o que gera a polêmica nas mídias digitais é a

concretização da relação homoafetiva que se dá através da simbologia cultural de um beijo entre duas pessoas do mesmo sexo.

Nos enunciados 03 e 04, temos a voz do discurso religioso que institui um modo de significar essa polêmica. Temos a materialização de um tipo de saber e poder. Ao que parece além de pôlemico, esses enunciados se referem como um problema que requer atenção dos fiéis.

‘Destruição da família’: esse enunciado dá visibilidade ao jogo de saber e poder, pois sabemos que o beijo entre duas pessoas do mesmo sexo é um tabu na nossa sociedade e que muitos segmentos religiosos são resistentes a essas relações que militam na tentativa de proteger seus valores e verdades. Uma luta de forças!

Um dispositivo da sexualidade vai sendo tecido em práticas discursivas ligadas a saberes como a moral, a religião, a ciência, a política, a economia que, também como estruturas difusoras de poder contribuem para o controle, a normatização e o estabelecimento de verdades sobre o corpo e os prazeres (SILVA, 2014, p. 30).

Com o objetivo de tentar proteger as crianças, temos nos enunciados 05 e 06, a publicação no *Twitter* do Deputado Federal Carlos Eduardo Bolsonaro que segundo ele, os super-heróis *inspiram as crianças* e que há uma intenção em *destruir a masculinidade*. Segundo Foucault (2014), na história ocidental, a infância tem sido lugar de preservação da inocência e interdição do sexo e negação da sexualidade.

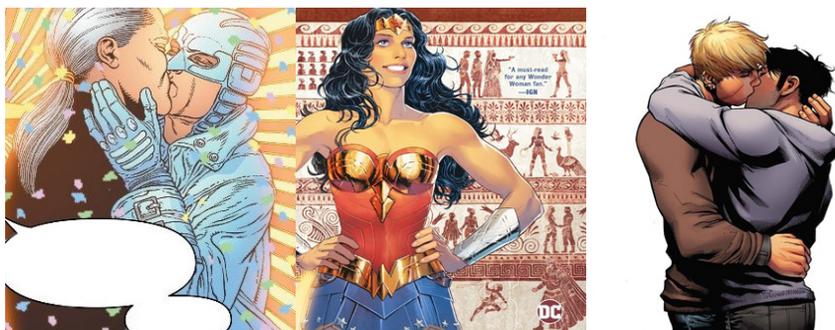
Para confirmação da luta de forças, temos no enunciado 07 e 08, em que destacamos a palavra ‘diversidade’ e ‘superpoder’ no qual podemos entender que para a comunidade LGBTQIA+, o beijo entre duas pessoas do mesmo sexo é uma espécie de vitória; uma conquista, pois veio de um espaço com uma grande abrangência trazendo visibilidade para as relações homoafetivas em um espaço sensível: o universo infanto-juvenil. Esse jogo de saber e poder entre a comunidade LGBTQIA+ e as comunidades religiosas revelam e afirmam uma disputa pela vontade de poder do qual nos fala Michel Foucault e pela vontade da verdade, pelos valores, normas e estilos de vida dos quais nos defende Bauman (2001) em seu célebre livro *Modernidade Líquida*.

No enunciado 09, podemos encontrar ainda outras formas de reverberação desse acontecimento pôlemico. Destacamos a frase “e que

bom que o mundo não é mais como antigamente“ que diferente dos outros enunciados produz um efeito de não importância ao acontecimento, normalizando o beijo homoafetivo.

Por fim, passados 80 anos da sua entrada em cena, a diversidade se normaliza entre os super-heróis. Da mesma maneira que convivem comum Batman negro (do roteirista de *12 anos de escravidão*, John Ridley), um Spiderman afro-latino (com uma década de histórias), a Batwoman lésbica, a Ms. Marvel muçulmana, Wiccano e Hulkling dos Vingadores e um Robin e Arlequina, bissexuais, o Capitão América do cinema também é afro-americano há meses. Todos estrearam sob ataques furiosos, mas também com empresas dispostas a se valer de seu caráter icônico para levar seus quadrinhos a novos públicos.

Figura 2 – O casamento entre Meia-Noite e Apolo, Mulher-Maravilha canonicamente bissexual e o primeiro beijo entre Hulkling e Wiccano



Fonte: <https://jovemnerd.com.br/blogs-e-colunas/futuro-esquecido/superman-bissexual-mundo-nao-e-mais-como-antigamente/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao cabo da trajetória teórico-analítica empreendida neste capítulo, podemos afirmar que, por um lado, a homossexualidade ainda é apresentada como um comportamento sexual desviante, mormente por alguns segmentos religiosos, por outro lado, houve uma quebra de tabu com o beijo homoafetivo entre dois personagens numa revista em quadrinhos.

Dessa forma, entendemos que, diante do avanço das discussões sobre as relações homoafetivas, a heterossexualidade resiste como uma instância que, pelas vias do discurso, alicerça construções sociais e

culturais de identidades e de gêneros. Nossa reflexão indica para ‘a luta perpétua e multiforme’ na qual se encontra a sexualidade.

Toda essa reflexão nos endereça àquilo que Foucault afirmou ser seu principal interesse, o sujeito e suas formas de objetivação e de subjetivação, pois “o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas” (FOUCAULT, 1995, p. 232). Trata-se, portanto, de rupturas, deslocamentos e transformações constantes na constituição dos sujeitos. Além disso, “é por meio dos processos de subjetivação que se chega ao que se entende modernamente por sujeito” (SILVA, 2014, p. 63), e se produzem sujeitos singulares, sob determinadas condições sociais e históricas através dos discursos que circulam atualmente.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- FERNANDES, Cleudemar. Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I – A vontade de saber**. trad. Maria Albuquerque & J. A. Albuquerque. 4. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2021.
- FOUCAULT, Michel. In: DREYFUS, Hubert L. & RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. trad. Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 294.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- FREUD, S. (1905) **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Edição Standard Brasileira das obras completas, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- GREGOLIN, M. Rosário. Discurso e imagens do corpo: heterotopias da (in)visibilidade na web. In: FLORES, G.G. B.; NECKEL, N. R. M.; GALLO, S. M. L. (Orgs.). **Análise de discursos em rede: cultura e mídia**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 191-2011.
- GREGOLIN, M. Rosário. O acontecimento discursivo na mídia: metáforas de uma breve história do tempo. In.: GREGOLIN, M. R. (Org.). **Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Claraluz, 2003, p. 95-110.

GREGOLIN, M. Rosário. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In.: SARGENTINI, V.; NAVARRO, P. **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder e subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 24-44.

JUNIOR, Durval M. A.; VEIGA-NETO, A. FILHO, Alípio S. Uma cartografia das margens. In.: JUNIOR, Durval M. A.; VEIGA-NETO, A. FILHO, Alípio S. **Cartografias de Foucault**. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 9-11.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder** (Tradução de Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal, 1989. p. 7-23.

NAVARRO, Pedro; MIRANDA, A. Zingara. Contra o que lutamos, como lutamos e de qual lado estamos? Discurso, poder e resistência. In.: CURCINO, L.; SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C. (Orgs). **(In)Subordinações contemporâneas: consensos e resistências no discurso**. São Carlos: EduFSCar, 2016, p. 31-46.

SILVA, J. J. Domingos. **Do armário ao altar: a constituição do sujeito homoafetivo nos jogos de verdade do discurso midiático**. Tese (doutorado). UFPB: João Pessoa, 2014. p. 28-49.

O ENSINO DE PORTUGUÊS¹ NO GINÁSIO AUXILIUM DE ANÁPOLIS-GO (1943)

Roselene Candida Barroso Mendonça
Sandra Elaine Aires de Abreu
Tarsio Paula dos Santos

O Ginásio Auxilium² de Anápolis era uma escola confessional católica feminina, fundada pelas Irmãs Salesianas de Dom Bosco (as Filhas de Maria Auxiliadora). Elas já dirigiam a Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora (desde 1937) e, quando o curso ginasial foi criado, em 1943, o estabelecimento de ensino passou a ser denominado ‘Ginásio Auxilium’, tornando-se o sucessor da referida Escola Normal. A instituição escolar foi criada à luz do Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942³ (Lei Orgânica do Ensino Secundário)⁴ que estabeleceu como disciplinas para o ensino ginasial: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências naturais, História geral, História do Brasil, Geografia geral, Geografia do Brasil e Artes (Trabalhos manuais, Desenho, e Canto orfeônico), que eram distribuídas em séries durante o período dos 4 (quatro) anos que compreendiam essa fase de ensino.

-
- 1 Optou-se pelo uso do termo “Português” ao invés de “Língua Portuguesa” utilizado atualmente, com o intuito de manter-se a coerência com o período histórico abordado.
- 4 O Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942 organizou o ensino secundário em dois ciclos: o primeiro, ginasial e, o segundo, colegial. Nesse estudo, o foco será mantido no primeiro ciclo do ensino secundário, portanto, o ginasial. O ensino ginasial tinha duração de quatro anos e sua finalidade consistia na formação integral da personalidade dos estudantes, dando continuidade à educação primária. No entanto, essa progressão não acontecia automaticamente. Para ingressar no ginásio, o estudante deveria, necessariamente, ser aprovado no exame de admissão. (BRASIL, 1942a).

No ano de 1943, a instituição funcionava nos períodos matutino, vespertino e noturno, atendendo 464 alunas. Deste total, 39 discentes estavam inscritas no Curso Ginásial, que funcionava no período matutino, das 7 às 12 horas. (GINÁSIO AUXILIUM, 1946). Além das matérias citadas anteriormente, vale ressaltar que, conforme o Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, estudantes de até 21 (vinte e um) anos matriculados no período diurno também deveriam atender, obrigatoriamente, às aulas de Educação Física. O ensino de Religião poderia ser ministrado, cabendo às autoridades eclesiásticas fixarem seus programas de ensino e regime didático. Ademais, no caso específico de estudantes homens sem incapacidades físicas, também se lecionava a educação militar (BRASIL, 1942a). No rol das disciplinas estabelecidas para o ensino ginásial, escolhemos Português como objeto desta análise, devido a sua relevância no ensino da língua oficial na nação, em um momento histórico em que se enfatizava a construção da identidade da juventude brasileira pautada no nacionalismo e patriotismo, contexto no qual foi criado o Ginásio Auxilium.

Para tanto, estabeleceu-se como objetivo geral analisar a organização didático-pedagógica da disciplina de Português no Ginásio Auxilium de Anápolis, em seu primeiro ano de funcionamento (1943).

Esta investigação insere-se no campo da História da educação, tendo como eixo organizador a história de instituições educativas que analisa, entre outros aspectos, as reformas educacionais e seus reflexos na organização didático-pedagógica, com destaque, neste estudo, para as disciplinas escolares. E adota como concepção historiográfica a história cultural, que tornou as pesquisas mais imaginativas e inovadoras. A inovação reflete em novas abordagens, objetos e diversificação das fontes, incorporando a ideia de que a história se faz por qualquer traço ou vestígio deixado pelas sociedades passadas.

Tratando-se de uma pesquisa que incidiu sobre a história de uma instituição educativa, o Ginásio Auxilium de Anápolis-GO, ressaltamos que além das fontes históricas existentes no arquivo da unidade de ensino, utilizamos também fontes oficiais. A opção por estas fontes justifica-se pelo fato de que os documentos existentes no arquivo da escola refletem a vida da instituição. No entanto, é necessário cruzar os dados desses documentos com outras fontes existentes fora do arquivo escolar, no caso, optamos pelas fontes oficiais, por se tratarem da normatização da

política pública educacional do país no momento de criação da unidade de ensino objeto desta investigação.

Nestes termos, destacamos o Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, fonte oficial, por normatizar o ensino secundário no país, como dito anteriormente e os documentos que integram os arquivos do antigo Ginásio Auxilium: os livros n. 17 – Portaria Ministerial – Reconhecimento do Curso Ginásial, 1943, que continha o relatório com os dados gerais do Ginásio Auxilium, incluindo seus regulamentos e estatutos; e os livros n. 76 e 77 – Relatórios do Ginásio Auxilium, 1943 e 1944, que compreendiam os registros acadêmicos completos das estudantes da instituição – disciplinas cursadas, mapa de aulas, livros didáticos adotados, conteúdos ministrados, notas, frequência e horários.

Além disso, buscando conhecer e analisar contribuições científicas e culturais acerca da temática aqui abordada a partir de referências teóricas já publicadas no âmbito científico, adotou-se a pesquisa bibliográfica (CERVO; BERVIAN, 2002). Esse tipo de investigação não é mera repetição do que já foi publicado ou produzido, ela permite o exame de um determinado assunto sob uma nova perspectiva, novo enfoque, possibilitando, nesse sentido, chegar a conclusões inovadoras. Diante disso, fez-se o levantamento bibliográfico e o estudo de um vasto acervo de produções científicas, compreendendo artigos, livros entre outros. Nesse sentido, considerando a temática abordada, os principais autores selecionados que embasaram este estudo foram: Bunzen (2011); Haidar (1972); Romanelli (2001); Bretas (1991); e Perrot (1998).

O GINÁSIO AUXILIUM: ENSINO FEMININO E ELITISTA

A análise da historiografia da história da educação brasileira demonstra que a educação escolar foi negligenciada às mulheres desde o início da organização escolar no país. Durante o período colonial (1500-1822), praticamente não havia ensino feminino no Brasil. As mulheres foram excluídas do direito à educação (HAIDAR, 1972. ROMANELLI, 2001).

Logo após, nas primeiras décadas do período imperial (1822-1889), apenas a instrução primária começou a ser destinada às meninas, por

meio da Lei de 15 de outubro de 1827⁵. A ampliação do ensino secundário para as mulheres no Brasil aconteceu, de acordo com a literatura analisada, entre o final do período imperial e a primeira República (1889-1930), principalmente, nos estados do Rio de Janeiro (DF) e São Paulo. Fato este, ocorrido, concomitantemente, com outras partes do mundo ocidental como destaca Perrot (1998, p. 104): “A maior parte dos países europeus criou o ensino secundário para moças entre 1880 e 1920”.

Já na década de 1940 no Brasil, através da Reforma de Gustavo Capanema⁶, foi estabelecido uma diferenciação da oferta de ensino secundário considerando o sexo do educando. Assim, ao público feminino foi promovido o curso ginásial, o que revelava maior interesse e aceitação em relação a educação das mulheres no âmbito social (MENDONÇA; ABREU, 2021).

O ensino ginásial concedido às mulheres significava progresso para a educação feminina e, conseqüentemente, maior espaço para elas na sociedade. Isso porque, por meio dessa etapa da educação escolar, as adolescentes tinham a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos, consolidando o ensino recebido na fase anterior (primário), obtendo um desenvolvimento mais abrangente e um aprofundamento do ensino, enquanto se preparavam para os cursos de segundo ciclo.

Esse nível de ensino primava, nos termos da referida reforma educacional, por desenvolver na mocidade a acentuação e elevação da consciência patriótica e humanística, assim como promover um ensino que preparasse intelectualmente os jovens para “[...] estudos mais elevados de formação especial” (BRASIL, 1942a). Ao concluir essa etapa, os discentes poderiam dar continuidade aos estudos, optando pelo curso colegial clássico ou científico.

Todavia, o acesso e permanência ao ensino ginásial não se mostravam democráticos no Brasil estadonovista, pois a forma como o ensino secundário estava organizado favorecia às camadas mais abastadas da sociedade, reduzindo, ao mesmo tempo, as chances de estudantes das

5 Art.11 – “Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento”. (BRASIL, 1827).

6 Foi nomeado, em 1934, para dirigir o Ministério da Educação e Saúde pelo presidente Getúlio Vargas. O ministro permaneceu no cargo até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945.

classes sociais menos favorecidas chegarem a esse nível escolar (MENDONÇA; ABREU, 2021).

Conforme Mendonça e Abreu (2021), apesar de surgir um intenso debate com relação à educação no período republicano, no qual era defendido que o ensino deveria ser para todos, o que se viu, na prática, foi a disponibilização de um ensino elementar (primário e técnico profissional) para crianças e jovens das classes populares, preparando-os para profissões menos valorizadas na sociedade, enquanto aos filhos das elites destinavam-se os ensinos de níveis mais elevados (secundário e superior) com o intuito de prepará-los para profissões mais valorizadas e de maior prestígio social.

Além disso, notava-se a escassez de instituições públicas que ofertavam o ensino secundário. De acordo com Romanelli (2002 apud MENDONÇA; ABREU, 2021, p. 3),

A maioria dos colégios era de iniciativa privada, o que acentuava o caráter classista do ensino, ou seja, apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos. Outro aspecto que deve ser ressaltado é o fato de que, a partir de 1930, com a intensificação da urbanização e as novas demandas do setor industrial, viu-se aumentar a procura pelo ensino secundário. Iniciou-se, então, um rígido processo de seletividade para o ingresso nas poucas escolas do ramo, com exames cada vez mais rigorosos. Consequentemente, essas barreiras afastavam cada vez mais os jovens das classes populares do acesso ao ensino secundário.

Nesse enquadramento, o Ginásio Auxilium teve visibilidade por ser uma escola destinada a atender somente o público feminino, oportunizando às jovens daquela época, o direito de acesso à educação secundária, que lhes possibilitavam conquistas significativas em uma sociedade conservadora e patriarcal. A educação ampliava, significativamente, a chance de mudanças e conquistas do universo feminino, inclusive na área profissional, pois, conforme Perrot (1998, p. 105), “A instrução abria de fato às moças as portas de muitas profissões”.

A referida instituição escolar foi criada à luz do Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, como dito anteriormente, que ao normatizar o curso secundário estabelecia especificidades para as unidades de ensino exclusivamente feminino. Nesse sentido, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, ponderava que:

A educação a ser dada aos dois há, porém, de diferir na medida em que diferem os destinos que a Providência lhes deu. Assim, se o homem deve ser preparado com têmpera de teor militar para os negócios e as lutas, a educação feminina terá outra finalidade que é o preparo para a vida do lar. A família constituída pelo casamento indissolúvel é a base de nossa organização social e por isto colocada sob a proteção especial do Estado. Ora, é a mulher que funda e conserva a família, como é também por suas mãos que a família se destrói. Ao Estado, pois, compete, na educação que lhe ministra prepará-la conscientemente para esta grave missão. (CAPANEMA, 1937 apud SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000 p. 124).

Diante disso, o Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942 estipulava que o ensino secundário feminino deveria ser praticado com algumas particularidades, sendo elas:

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar. (BRASIL,1942a).

Por conseguinte, de acordo com as prescrições, as mulheres não apenas deveriam frequentar espaços separados dos homens, como também deveriam receber uma educação específica, destinada a trabalhar o caráter feminino e a moldar a mulher para que fosse capaz de cumprir suas funções no seio familiar.

Além disso, constata-se o ensino de economia doméstica para as alunas. Ao se referir ao programa oficial de ensino, Serrano (1946, apud ALVES; ALMEIDA, 2019, p. 483) informa que a Economia Doméstica tinha como objetivo:

[...] ensinar às estudantes da época, entre outras ocorrências, o modo como essas deviam se portar em determinados lugares; maneiras de escolher, arrumar e manter a casa, da qual, mais tarde, viessem a ser donas; os cuidados com os filhos e o marido, desde a alimentação à maneira de educar a prole (Noções de Puericultura e Nutrologia); contabilidade doméstica e trabalhos manuais, como corte e costura, que seria útil já na confecção do enxoval das moças.

Dessa maneira, a educação escolar para as mulheres consistia em formá-las para o aperfeiçoamento e a dedicação à vida doméstica e à família, como mãe e esposa dedicada, satisfazendo, enquanto figura feminina, os anseios da sociedade daquela época.

Ademais, no tocante a instrução da mocidade em Goiás, o ensino secundário foi inaugurado, em 1846, com a criação do Lyceu de Goiás, pela Lei n. 9, de 17 de julho de 1846, na capital da província à época, a Cidade de Goiás. Até 1929, esta foi a única instituição que ofertava esse nível de ensino no Estado, sendo destinado somente aos rapazes (BRETAS, 1991). Nesse mesmo ano, foi instalado o Ginásio Anchieta na cidade de Bonfim, atual Silvânia, e o Ginásio Municipal de Ipameri. Mais adiante, nas décadas de 1940 e 1950, houve um aumento expressivo destas unidades de ensino em Goiás por meio da rede pública e particular (BRETAS, 1991).

Nesse interim, destaca-se a implementação do ensino secundário (ginásial) em Anápolis, na década de 1940, por meio da criação de 4 (quatro) Ginásios no município, 3 (três) particulares confessionais (São Francisco de Assis – 1940, Couto Magalhães – 1942 e Auxilium – 1943) e 1 (um) público municipal (Ginásio Municipal de Anápolis – 1948) (FERREIRA, 1981; GINÁSIO MUNICIPAL DE ANÁPOLIS, 1948).

Baseando-se na Lei Orgânica do Ensino Secundário e na exposição de motivos proferida pelo ministro da educação à época, Gustavo Capanema, Schwartzman; Bomeny e Costa (2000, p. 209, grifos do autor) ressaltam que “O ensino secundário deveria ainda estar impregnado daquelas “práticas educativas” que transmitissem aos alunos uma formação moral e ética, consubstanciada na crença em Deus, na religião, na família e na pátria”. Dessa forma, verifica-se a ênfase na educação moral, cívica e patriótica, permeada pelos preceitos da fé cristã, que procurava preparar a juventude para o modelo de sociedade aspirada para o país.

Na esteira dessas diretrizes, o Ginásio Auxilium de Anápolis-GO buscou ofertar um ensino pautado na

[...]formação do coração e a educação do espírito das crianças do sexo feminino, de maneira a torná-las aptas a bem desempenharem a nobre missão que lhes é reservada, na família e na sociedade, ministrando-lhes instrução moral, intelectual e física de acordo com a orientação traçada por Dom Bosco, fundador das obras Salesianas (GOIAZ, 1943).

Assim, ao estimar pela formação moral da mulher, buscando conscientizá-la de sua atribuição na família, o propósito da educação ministrada na instituição encontrava-se em consonância com os ideais da Reforma Capanema.

O ENSINO DE PORTUGUÊS NO GINÁSIO AUXILIUM EM 1943

Como já destacado anteriormente, o ano inaugural do Ginásio Auxilium em Anápolis-GO foi em 1943, seguindo as diretrizes do Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. Tal instituição era administrada e dirigida pelas irmãs Salesianas de Dom Bosco, com oferta de educação exclusiva para as moças.

Nesse primeiro ano letivo, foram ofertadas as 1ª e 2ª séries do curso ginásial, sendo ministrado em ambas a disciplina de Português por uma das Irmãs internas da instituição (Alzira Miranda). Os livros didáticos adotados para o ensino de Português, tanto na primeira como na segunda série do curso ginásial dessa unidade escolar, foram “Seleta de Aníbal Bruno. – Gramática Espositiva [sic.], de Eduardo Carlos Pereira. – (Curso Superior) 1a. 2a. 3a. e 4a. Série” (GINÁSIO AUXILIUM, 1943b).

Os dois livros didáticos⁷ adotados pelo Ginásio Auxilium, Seleta de Aníbal Bruno e Gramatica Expositiva de Eduardo Carlos Pereira, faziam parte das Coleções Biblioteca Escolar Brasileira (BEB) e Biblioteca Pedagógica Brasileira (BPB), respectivamente, e publicados pela Companhia Editora Nacional (CEN), que nos anos de 1930 era a principal editora de livros didáticos no país voltada para o ensino secundário.

7 A composição do livro didático guarda estreita relação com a demanda dos programas e diretrizes curriculares, daí os textos e autores compilados tem de estar adequados à concepção de ensino e educação preconizada nos programas governamentais.

Segundo Sampaio (2010), ambas as coleções citadas acima, a Coleção BPB organizada por Fernando de Azevedo e a BEB por Aníbal Bruno, tinham como proposta a renovação pedagógica.

A Gramática de Eduardo Carlos Pereira era expositiva e se dedicava ao programa oficial dos 3 (três) primeiros anos ginasiais. Fazia parte de um rol de manuais⁸ de Língua Portuguesa escrita por brasileiros, em decorrência da reforma do ensino de línguas, em 1887. Com a reforma privilegiou-se a gramática escrita por brasileiros. (CLARE, 2003; SAMPAIO, 2010).

A disciplina de Língua Portuguesa, baseava-se no estudo da gramática da língua e leitura de antologias que acorriam autores portugueses e alguns brasileiros. Apesar da reforma, o ensino de língua portuguesa manteve a tradição gramatical, do final do século XIX, nas décadas iniciais do século XX, preocupando-se com a boa escrita (CLARE, 2003). Aspecto criticado por alguns linguistas, que diziam que a gramática de Eduardo Carlos Pereira se pautava por uma visão elitista da língua, ou seja, a usada por pessoas cultas. Desta forma, no início do século XX

[...] Ensinar português representava levar os alunos ao reconhecimento do sistema lingüístico, com a aprendizagem de regras prescritas pela gramática normativa. Era função da escola transmitir e fixar a variedade culta da língua, garantindo-lhe a continuidade, para, dessa forma, atender aos interesses dos grupos dominantes. (CLARE, 2003, p. 4).

Segundo Clare (2003), até a primeira metade do século XX, o ensino destinava-se a uma elite. Os alunos eram de uma classe privilegiada que chegavam à escola com um domínio razoável do ‘dialeto de prestígio’, a norma padrão culta, e os professores eram teórica e didaticamente preparados com excelência. Em outras palavras, à escola cabia o ensino da gramática normativa e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, eram complementados, com os textos literários que compunham antologias.

8 Gramática expositiva, de Eduardo Carlos Pereira (em dois volumes: curso elementar e superior), a Antologia nacional, de Fausto Barreto e Carlos de Laet (publicada em 1907 e consumida em 43 edições até os anos 60, baseando-se a modalidade culta em autoridades clássicas e apresentando sobre cada escritor sucinta biografia histórica e literária), além de O idioma nacional, de Antenor Nascentes; a Gramática normativa da língua portuguesa, de Francisco da Silveira Bueno, e a Gramática metódica da língua portuguesa, de Napoleão Mendes de Almeida. (CLARE, 2003, p. 9).

Neste sentido, o (Ginásio) Auxilium adotou a ‘Seleta de Aníbal Bruno’, destinada às 1ª e 2ª séries do ensino ginásial, como dito anteriormente, cujos trechos escolhidos eram de autores estrangeiros, portugueses e brasileiros. O grande número excertos possibilitava ao professor uma liberdade de escolha e seleção. Em relação aos autores brasileiros, identificavam-se os modernistas (Cassiano Ricardo, Ronald de Carvalho, Menotti Del Picchia, Manuel Bandeira, entre outros). Segundo Sampaio (2010) tais autores foram incorporados na política cultural oficial que tiveram obras publicadas por Lobato e pela Companhia Editora Nacional (CEN)⁹.

Os textos e autores selecionados para o ensino de língua e literatura presentes nos livros didáticos das décadas de 1930 e 1940 editados pela CEN, possuíam determinados aspectos e valores da sociedade brasileira, como civismo, patriotismo, nacionalismo ligados ao projeto de nação do Governo Vargas¹⁰, segundo Sampaio (2010).

Além dos livros didáticos utilizados, a escola também contava com uma vasta quantidade de livros de Literatura e ‘leituras amenas’ para otimizar o aprendizado de Português. Fato este que corrobora com a tese de que o ensino de Português no Ginásio Auxilium era compatível com o modelo proposto pela Lei Orgânica do Ensino Secundário que, como já enunciado neste artigo, deveria trabalhar intensamente com a Literatura com vistas a alcançar o ideário nacionalista. Ressaltamos ainda que grande parte dos livros que compunham o acervo da biblioteca do Ginásio Auxilium, faziam parte do rol de livros aprovados pela Comissão Nacional de Livros Didáticos (CNLD).¹¹

9 A origem da CEN está na Editora Monteiro Lobato & Cia, que foi à falência em 1924 e ressurgiu em 1925 como CEN de propriedade de Monteiro Lobato e Octalles Marcondes (SAMPAIO, 2010).

10 “Durante o governo Vargas (1930-1945), o ensino secundário passou por duas reformas. A primeira em 1931/1932, Reforma Francisco Campos, por meio do Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, que regulamentou o ensino secundário; e do Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre o ensino secundário. A segunda foi denominada Reforma Capanema ou Leis Orgânicas do Ensino”.(MENDONÇA; ABREU, 2021, p. 4) No contexto dessa reforma, destacamos a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942), uma vez que o Ginásio Auxilium, objeto de estudo deste artigo, foi criado à luz desta legislação.

11 A CNLD foi instituída pelo Decreto-Lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que determinava as condições de produção e utilização de livro didáticos no país. Segundo Sampaio (2010), os conteúdos dos livros didáticos deveriam valorizar a pátria, a “raça

A seguir, verifica-se uma lista com os principais títulos e autores (de um total de 150 volumes) que davam suporte aos estudos literários, disponíveis na biblioteca da instituição.

Quadro 1 – Livros de Literatura/Português, Ginásio Auxilium, 1943

Título	Autor(a)
Páginas Seletas	Henrique Coelho
A análise Lógica no Diagrama	Sílvio Aguiar Souza
Seleta Vários Estilos	Arnaldo de Oliveira Barreto
Programa de Português	Júlio Mesquita
Língua Vernácula	Dr. José de Sá Nunes
Língua Portuguesa – 1a. 2a. 3a. 4a. 5a. série Ginásial	Anibal Bruno
O Idioma Nacional	Antenor Nascentes
Páginas Floridas	Silveira Bueno
Pontos de Gramática Histórica Português	Rosário f. Mansur Guérios
Idioma Pátrio	Modesto de Abreu
O Nosso Idioma	Paulo de Freitas
Compêndio de Língua Portuguesa	Artur de Almeida Tôrres
Gramática Secundária da Língua Portuguesa	N. Said Ali
Gramática Elementar da Língua Portuguesa	N. Said Ali
Gramática Histórica da Língua Portuguesa	N. Said Ali

brasileira”, as tradições do país, suas autoridades, seus heróis e a unidade nacional. E não seriam utilizados os livros que atentassem contra a honra e a unidade nacional, pregação ideológica de violência contra o regime político adotado pela nação, ofensa ao Chefe da Nação e autoridades constituídas, Exército, Marinha, entre outros aspectos.

Título	Autor(a)
Teoria da Literatura	Estevão Cruz
Programa de Vernáculo	Estevão Cruz
Gramática Intuitiva da Língua Nacional	Prof. Brant Horta
Análise Literária e Noções de Literatura	Prof. Brant Horta
Gramática e Antologia Nacional	J. Mesquita
Gramática Expositiva – Curso Superior	Eduardo C. Pereira
Português Prático	Marques da Cruz
História da Literatura Oriental, Grega, Latina, Franceza, etc., Especialmente Portuguesa e Brasileira	Marques da Cruz
Português Prático – 5a. série	Marques da Cruz
Florilégio Nacional	Coleção O.S.S.
Exercícios de Redação	Leonor Pousada
Regras Práticas para bem escrever	Laudelino Freira
Livro de Composição para o Curso Complementar	O. Bilac e M. Bomfim
Descrições e cartas	Dr. Alfredo Gomes
Antologia	Coleção F. T. D.
Língua Portuguesa – Luso Brasileiro	F.T.D.
Língua Portuguesa – Curso Médio	F.T.D.
O Bom Ginasiano	Maximo de Moura Santos
Textos para corrigir	Compilados pelo Prof. O. de Souza Reis
Língua Portuguesa – Curso Médio – Livro do Mestre	Por uma Reunião de Professores.
Analyse Logica no Diagrama	Sylvio de Aguiar Souza

Título	Autor(a)
Formação de Palavras e Syntase do Portuguez Historioco	Said Ali
Introdução ao Estudo da Literatura	Alvaro Guerra
Lusiadas	Edição comentada por Othoniel Motta
Vários Estilos	Arnaldo de Oliveira Barreto
Curiosidades Verbais	João Ribeiro
Lições de Português	Othoniel Motta
Nosso Idioma – 1a. 2a. e 3a. série.	Paulo de Freitas
Principios elementares de Literatura	Padre Augusto Magne

Fonte: Ginásio Auxilium (1943a).

Além dos livros para o ensino de Literatura/Português apontados acima, também estavam disponíveis na biblioteca da unidade escolar outros 100 (cem)volumes descritos como livros de ‘leituras amenas’, eram eles:

Quadro 2 – Livros de leituras amenas, Ginásio Auxilium, 1943

Título	Autor(a)
Emília no Paiz da Gramatica	H. C. Andersen
Revoada	Noemia Carneiro
Folhas	Noemia Carneiro
Discursos	D. Aquino Corrêa
Terra Natal	D. Aquino Corrêa
Flores da Biblia	Amelia Rodrigues

Título	Autor(a)
O ódio sem fim	Amelia Rodrigues
Valor	Wagner
Livro de Fábula	Baltazar Pereira
O cativo do corsário	B. Humberto Rohden
Memorias de um colegial	Jaçanã Altair
A Herança	Mad Bourdon
Genoveva	Cônego Cristovão Schmidt
Coleção Joaquim Nabuco	Mario de Andrade
Coleção sob o signo de Cristo	Georges Goyau
Coleção Juventude Brasileira	Maria Junqueira Schmidt
A Vestal	Hennart
Pela mão de uma menina	Pedro Sinzig
Josefina	Luiz Reinke
Contos de minha irmã	Valesca Paixão
Coleção completa das Leituras Catolicas	Varios autores
A Cabeçuda	Emmy von Rohden
A casa assombrada	Pe. Francisco Finn
O colar Perdido	Aneilla Domini
Aventuras de uma abelha	W. Bonsels

Fonte: Ginásio Auxilium (1943a).

Essas eram, portanto, as obras que davam subsídio ao ensino de Português no Ginásio Auxilium, além do livro didático. Cabe ainda ressaltar que, de acordo com a Reforma Capanema, o ensino de educação

moral e cívica deveria perpassar todas as disciplinas escolares, inclusive, Português. Desse modo, os conteúdos relacionados ao tema se faziam presentes nas aulas do curso ginásial, especificamente na disciplina de Português, por meio dos livros didáticos adotados e demais ofertados aos alunos na biblioteca da unidade escolar.

Ao se examinar os pontos avaliados nas provas parciais¹² das séries do curso ginásial, faz-se possível conhecer os conteúdos de Português ensinados, uma vez que eram cobrados nas avaliações. Os conhecimentos verificados na primeira e na segunda prova parcial¹³ da 1ª e 2ª série do curso ginásial do Ginásio Auxilium, foram:

-
- 12 Visando à promoção para a série seguinte do curso ginásial o(a) estudante deveria ser aprovado(a) nos exames de suficiência, que seriam realizados em três etapas: duas provas parciais escritas e uma prova final oral – sobre toda a matéria ensinada naquele ano, realizada perante uma banca examinadora (exceto desenho, trabalhos manuais e canto orfeônico, que eram práticas). Na última série do curso ginásial, os exames de suficiência compreendiam duas provas parciais visando à habilitação para a prestação do exame de licença. (BRASIL, 1942a).
- 13 As provas parciais deveriam ser prestadas em junho e outubro de cada ano e seu conteúdo deveria abarcar a matéria dada até uma semana antes da realização de cada uma (BRASIL, 1942a).

Quadro 3 – Pontos organizados para as provas parciais de Português, Ginásio Auxilium, 1943

	Primeira prova parcial (junho de 1943)		Segunda prova parcial (outubro de 1943)	
	1ª série	2ª série	1ª série	2ª série
1º	a) Redação – parte comum b) O substantivo c) Análise	a) Redação – parte comum b) O substantivo c) Análise	a) Redação b) Objeto direto c) Análise	a) Redação b) Hibrídismos c) Análise
2º	a) Redação b) Plural dos substantivos c) Análise	a) Redação b) O adjetivo c) Análise	a) Redação b) Objeto indireto c) Análise	a) Redação b) Arcaísmos c) Análise
3º	a) Redação b) O adjetivo c) Análise	a) Redação b) O pronome c) Análise	a) Redação b) Adjunto adverbial c) Análise	a) Redação b) Neologismos c) Análise
4º	a) Redação b) Graus dos adjetivos c) Análise	a) Redação b) O verbo quanto à conjugação c) Análise	a) Redação b) Emprego da vírgula c) Análise	a) Redação b) Sinónimos e antónimos c) Análise
5º	a) Redação b) O pronome c) Análise	a) Redação b) O verbo quanto ao complemento c) Análise	a) Redação b) Emprego do ponto, dos 2 pontos e do ponto e vírgula c) Análise	a) Redação b) Homônimos e parónimos c) Análise
6º	a) Redação b) O verbo c) Análise	a) Redação b) O verbo quanto ao sujeito c) Análise	a) Redação b) Orações coordenadas c) Análise	a) Redação b) Prefixos latinos c) Análise

	Primeira prova parcial (junho de 1943)		Segunda prova parcial (outubro de 1943)	
7º	a) Redação b) A preposição c) Análise	a) Redação b) A conjunção c) Análise	a) Redação b) Classificação da sentença c) Análise	a) Redação b) Substantivos c) Análise
8º	a) Redação b) A conjunção c) Análise	a) Redação b) O advérbio c) Análise	a) Redação b) O conetivo c) Análise	a) Redação b) Adjetivos c) Análise
9º	a) Redação b) O advérbio c) Análise	a) Redação b) A preposição c) Análise	a) Redação b) Orações subordinadas c) Análise	a) Redação b) Formação parassintético c) Análise
10º	a) Redação b) O advérbio c) Análise	a) Redação b) Plural dos substantivos c) Análise	a) Redação b) Pronome c) Análise	a) Redação b) O predicativo c) Análise
11º			a) Redação b) A interjeição c) Análise	a) Redação b) Predicado verbal e nominal c) Análise
12º			a) Redação b) A preposição c) Análise	a) Redação b) Aposto c) Análise
13º			a) Redação b) A conjunção c) Análise	a) Redação b) O vocativo c) Análise
14º			a) Redação b) O verbo c) Análise	a) Redação b) Verbos reflexos c) Análise

	Primeira prova parcial (junho de 1943)	Segunda prova parcial (outubro de 1943)
15º		a) Redação b) A conjunção c) Análise
16º		a) Redação b) O sujeito c) Análise
17º		a) Redação b) O substantivo c) Análise
18º		a) Redação b) O conetivo c) Análise
19º		a) Redação b) Advérbio c) Análise
20º		a) Redação b) Verbo c) Análise

Fonte: Ginásio Auxilium (1943b).

Observa-se, diante dos conteúdos apresentados, que o ensino no Ginásio Auxilium (assim como nas demais instituições de ensino secundário) era propedêutico, fortemente alicerçado em regras gramaticais sendo que, em cada prova parcial, uma amplitude de conhecimentos dessa natureza eram atestados. Ademais, nota-se grande ênfase na prática de redação, o que poderia ser compreendido como avaliação da prática da escrita, estreitamente ligada à leitura.

Por meio dessas provas, as discentes demonstrariam seus conhecimentos, sendo-lhes atribuídas notas. Para ser aprovada, a nota geral mínima a ser alcançada pela aluna deveria ser 5,0 (cinco) no conjunto das disciplinas e nota final mínima 4,0 (quatro) em cada disciplina. Além do critério da nota, a presença nas aulas era requisito fundamental para aprovação. Caso a aluna tivesse mais de 25% (vinte e cinco por cento) de faltas durante o ano, não poderia realizar as provas finais, dessa forma, já estaria reprovada. E, por fim, a conclusão do curso ginásial seria certificada após a estudante ser aprovada em um exame de licença (BRASIL, 1942a).

Com relação às notas obtidas pelas ginásianas da instituição, as médias finais variaram de 4,9 (quatro vírgula nove) a 9,2 (nove vírgula dois) ocasionando uma média final geral de 6,5 (seis vírgula cinco) por aluna na 1ª série ginásial. Entre as alunas da 2ª série, as notas oscilaram entre 5,6 (cinco vírgula seis) e 7,5 (sete vírgula cinco), gerando uma média final geral de 6,4 (seis vírgula quatro) por aluna. Conforme a estatística de aproveitamento do Ginásio Auxilium, em 1943 (GINÁSIO AUXILIUM, 1943b; 1944), na 1ª série do ginásio 29 (vinte e nove) estudantes foram consideradas habilitadas (aprovadas) e 1 (uma) inabilitada (reprovada); já na 2ª série, todas as 6 (seis) alunas foram habilitadas.

Segundo a Lei Orgânica do Ensino Secundário, o curso ginásial seria ministrado em, no máximo, 28 (vinte e oito) horas semanais, as quais deveriam ser ordenadas pela direção das instituições de ensino secundário, em conformidade com as determinações dos programas quanto ao número de aulas semanais de cada disciplina (BRASIL, 1942a).

Diante disso, o ensino de Português no Ginásio Auxilium de Anápolis estava distribuído da seguinte forma: na 1ª série do curso ginásial, as aulas de Português eram ministradas quatro vezes na semana: nas terças-feiras, das 8:40h às 9:30h; nas quartas-feiras, das 10:40h às 11:30h; nas quintas-feiras, das 8:40h às 9:30h; e nos sábados, das 8:40h às 9:30h,

perfazendo, assim, um total de 4 (quatro) horas/aula semanais. Já na 2ª série do ginásio, as aulas dessa disciplina aconteciam: nas segundas-feiras, das 9:40h às 10:30h; nas quartas-feiras, também das 9:40h às 10:30h; e nos sábados, das 8:40h às 9:30h, somando, dessa forma, 3 (três) horas/aula por semana (GINÁSIO AUXILIUM, 1943b). Constam, nos documentos arquivados na instituição, os mapas de aulas de Português dos meses de março a outubro de 1943, com as seguintes quantidades:

Quadro 4 – Aulas de Português, Ginásio Auxilium, 1943

Meses	Aulas ministradas	
	1ª série	2ª série
Janeiro	não consta	não consta
Fevereiro	não consta	não consta
Março (n/N ¹⁴)	10/10	8/8
Abril	14/16	10/12
Maiο	16/16	13/13
Junho	13/13	10/10
Julho	18/18	13/13
Agosto	16/16	12/12
Setembro	16/16	12/12
Outubro	17/17	13/13
Novembro	não consta	não consta
Dezembro	não consta	não consta

Fonte: Ginásio Auxilium (1943b).

Pode-se verificar, por meio do quadro acima, que a escola seguia de modo diligente a quantidade de aulas propostas para a disciplina. Dos meses em que os dados foram apresentados, apenas no mês de abril encontrou-se um déficit de 2 (duas) aulas de Português, tanto na 1ª quanto na 2ª série do curso ginásial. Porém, as informações disponíveis não revelaram o possível motivo para essa diferença.

14 N= número total de aulas mensais, segundo o horário. / n= número de aulas dadas.

A assiduidade nas aulas também era um fator decisivo para a progressão no curso ginásial. A fim de serem aprovadas e, conseqüentemente, promovidas à série seguinte, era exigido das alunas a frequência em pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) das aulas durante o ano letivo do ginásio (BRASIL, 1942a). Com o propósito de analisar a frequência das alunas do Ginásio Auxilium nas aulas de Português, é importante mencionar que no primeiro semestre de 1943 havia 38 (trinta e oito) alunas matriculadas nesse nível de ensino, sendo 33 (trinta e três) delas na 1ª série e as outras cinco na 2ª série. No segundo semestre, mais 1 (uma) aluna foi admitida (na 2ª série), elevando o número total de ginásianas para 39 (trinta e nove) (GINÁSIO AUXILIUM, 1943a).

Assim, averiguou-se que das 137 aulas de Português dadas na 1ª série ginásial, houve um total de 136 (cento e trinta e seis) faltas gerais. Nenhuma estudante ultrapassou a quantidade de faltas permitidas e, considerando as 30 (trinta) alunas que concluíram o ano letivo (três alunas da turma desistiram ao longo do percurso), esse número foi equivalente a uma média individual de 4,5 (quatro vírgula cinco) faltas por discente. Com relação à 2ª série, também não houve excesso de faltas por nenhuma das alunas: das 105 (cento e cinco) aulas dadas, houve 6 (seis) faltas registradas na disciplina. Assim, ao levar em conta as 6 (seis) alunas que concluíram o ano letivo tem-se uma média individual de 1 (uma) falta por aluna durante todo o ano (GINÁSIO AUXILIUM, 1943b).

Diante do exposto acima, percebe-se que o Ginásio Auxilium buscou sistematicamente seguir as prescrições legais para a educação feminina. No que tange ao ensino de Português, a instituição anapolina adotou os livros didáticos e complementares que ilustravam os ideais de civismo, patriotismo e nacionalismo que eram propostos pela CNLD coerentes com o projeto político de Vargas na época, além de cumprir com o rígido processo de controle da aprendizagem, por meio de provas escritas e orais que ocorriam ao longo do ano, servindo para verificar o andamento e a interiorização das aprendizagens por parte das educandas com fins de formar mulheres dedicadas ao lar e à família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada, verificou-se a relevância da inauguração de uma unidade escolar voltada ao atendimento exclusivo para mulheres, em um momento em que muitas delas não teriam acesso à educação secundária devido ao modelo de sociedade conservador e patriarcal vigente, no qual o contato entre moças e rapazes era indesejado por muitas famílias. Diante disso, muitas jovens da região só tiveram a oportunidade de acessar um nível educacional mais elevado por meio da criação do Ginásio Auxilium.

Além disso, ao se fazer uma análise no ensino de Português nesse estabelecimento educacional, no seu primeiro ano de funcionamento (1943), foi possível constatar que as Irmãs Salesianas seguiram um padrão rigoroso em sua metodologia de trabalho. Desse modo, a prática ortodoxa imbuída nos preceitos desta irmandade fez com que o ensino de Português proporcionado na instituição fosse metódico e atendesse rigorosamente ao que foi disposto pelo Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, que regulamentava o ensino ginásial no Brasil, normatizando o ensino secundário feminino na época citada.

Desse modo, o ensino dessa disciplina estava embasado no ensino da gramática normativa e da Literatura e buscava desenvolver nas alunas uma consciência nacionalista pautada na moral, no civismo e, por ser um estabelecimento de ensino confessional, amplamente permeado pelos preceitos religiosos.

Não obstante, ao seguir as normas, as prescrições a partir da legislação vigente, pode-se afirmar que, como trabalho especificamente nesse texto, o ensino na disciplina de Português, por meio dos livros didáticos e autores, serviam como aparelho do Estado com seu projeto de impregnar na sociedade brasileira seus ideais de ordenamento social e dominação.

REFERÊNCIAS

ALVES, E. M. S.; ALMEIDA, S. E. S. Economia doméstica: uma perspectiva a partir de manuais escolares. **Quaestio Revista de Estudos em Educação**. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3374/3289>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 abr. 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1942a]. Disponível em: <http://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 18 mar. 2021.

BRASIL. Decreto-lei n. 4244, de 9 abr. 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República. **Exposição de motivos** [1942b]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF-UFG, 1991. (Coleção Documentos Goianos, 21).

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set/dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4513>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro. **Metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. **Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica**. Idioma 23, Uerj, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23a01.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

COLÉGIO AUXILIUM. **Livro dos 50 anos do Colégio Auxilium**: na história da vida, a vida fez história! Anápolis: Arquivos da Secretaria do Colégio Auxilium, 1988.

FERREIRA, Haydée Jayme. **Anápolis sua vida, seu povo**. Brasília, 1981.

GINÁSIO AUXILIUM. **Livro n. 17, Portaria Ministerial** – Reconhecimento do Curso Ginásial, 1943a. Arquivos da Secretaria do Colégio Auxilium.

GINÁSIO AUXILIUM. **Livro n. 76, Relatório**, 1943b. Arquivos da Secretaria do Colégio Auxilium.

GINÁSIO AUXILIUM. **Livro n. 77, Relatório**, 1944. Arquivos da Secretaria do Colégio Auxilium.

GINÁSIO MUNICIPAL DE ANÁPOLIS. **Ata de criação do Ginásio Municipal de Anápolis**, 1948. Arquivos da Secretaria do Colégio Estadual José Ludovico de Almeida.

GOIAZ. Extrato para registro dos Estatutos do “Ginásio Auxilium”. **Correio Oficial**, Goiânia. 6 de mar. 1943.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo: Grijalbo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

MENDONÇA, Roselene Candida Barroso; ABREU, Sandra Elaine Aires de. Ginásio Auxilium: a inauguração do ensino secundário elitista feminino em Anápolis-GO (1943) **Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, v. 29, p. 1-30,

2021 – ISSN: 2178-3284. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8663650/27310>. Acesso em: 4 abr. 2022.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 25 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SAMPAIO, Rita. **O livro didático e o cânone literário-escolar (1930-1945)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112010-144937/publico/RITA_SAMPAIO.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2. ed. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas: Editora Paz e Terra, 2000.

HUMANIDADES DIGITAIS

Entre conceitos e contextos

Thiago Augusto Narikawa
Olira Saraiva Rodrigues

Em um mundo em que as fronteiras do real e digital estão cada vez mais próximas, o olhar do outro sobre os processos multi e interculturais vão além de contexturas lineares. A cibercultura é algo real e está presente em todos os lugares, a todo o momento. Mas, ao mesmo tempo que é defendido tal conceito, patente ressaltar que ainda há um abismo entre classes sociais, com vulnerabilidades escancaradas não estanques, pessoas que estão interligadas por essa grande e múltipla cultura no ciberespaço e outras que sequer possuem noção do que é estar conectadas em rede.

Cenas que a tecnologia trouxe, mas que estão em contexto real todos os dias e nos faz pensar no que é discurso e realidade. Em última instância, é realmente importante lembrar que esse espaço, que deveria acolher, também é um lugar de extrema exclusão e, na cegueira branca de Saramago, muitos preferem não ver ou não aceitar, afinal, o digital está tão próximo de nós que o outro simplesmente desliga aquilo que não atrai ou gosta, seja um ser humano ou apenas um número na rede. É preciso repensar os espaços, não somente físicos, mas também digitais e, partir disso, conhecer e reconhecer a necessidade de nos conectarmos realmente, para que a humanização seja fato e não somente uma utopia teórica.

Portanto, é preciso compreender que as Humanidades Digitais (HD) apresentam, em última análise, um estudo relativo aos meios

digitais e humanos. Assim, algo que é tratado por muitos como um processo antagônico, na visão desta teoria, é algo que se complementa, organiza e conjuga de um mesmo pensamento. Contudo, a definição para além dessa abordagem está permeada de outras definições, conceitos e atravessamentos.

PERCURSO HISTÓRICO

As Humanidades Digitais, tal como conhecemos, têm sua origem na década de 1940, mais precisamente após 1947, com a criação de transistores nos Estados Unidos, nos laboratórios da Bell Telephone. Segundo Martire (2018), a primeira vez que foi utilizado o contexto das Humanidades Digitais, mesmo que de maneira bastante rudimentar, foi em 1949, quando Thomas J. Watson, fundador da IBM, foi procurado pelo teólogo e jesuíta Roberto Busa para indexar os trabalhos de Tomás de Aquino. O que chamou a atenção é que o pedido de Busa não era para contar as palavras, mas sim “conseguir uma ‘interpretação doutrinal’, ou seja, um trabalho qualitativo” (MARTIRE, 2018, n.p).

Contudo, a primeira conferência chamada ‘*Digital Humanities*’ foi realizada apenas em 1989, até então o processo foi extremamente fragmentado. Em 2002, há duas décadas, foi fundada a *Alliance of Digital Humanities Organizations* (ADHO) e, em 2010, redigido e publicado, em Paris, o Manifesto das Humanidades Digitais. Desde então, muito vem sendo discutido, nos mais variados contextos e áreas do conhecimento. O tema, por ser extremamente amplo, não possui consenso de quem o estuda, porém, existem vertentes em construção que buscam compreender que o pluralismo que tal conceito traz também enriquece o aprendizado e a discussão sobre o tema que, por mais que seja importante, ainda hoje não possui muitos estudos a respeito.

Notadamente, a tecnologia tem se intensificado cada dia mais nas universidades. Em um mundo cada vez mais globalizado e conectado, os meios digitais aproximam pessoas, instituições, pesquisas, ao mesmo tempo que aumentam, paradoxalmente, a distância física. A internacionalização das Instituições de Ensino Superior e a conectividade fizeram que muito fosse produzido e compartilhado nos últimos anos, mas fato é que a rapidez em que tudo isso ocorre é salutar para o crescimento das pesquisas e estudos de maneira geral. Berry (2012), afirma que:

Em toda a universidade, a forma como prosseguimos a investigação vem modificando e a tecnologia digital desempenha um papel significativo nessa mudança. De fato, está se tornando cada vez mais evidente que a investigação está cada vez mais sendo mediada através da tecnologia digital. Muitos argumentam que essa mediação vem mudando lentamente o que significa empreender investigação, afetando tanto as epistemologias que estão na base de um programa de investigação (por vezes conceitualizadas como leitura ‘próxima’ versus ‘distante’ [...] Claro que sim, esse desenvolvimento é variável em função das disciplinas e das agendas de investigação, com alguns mais dependentes que outros no que tange as tecnologias digitais (BERRY, 2012, p. 1, tradução nossa)¹.

Isso afeta direta e indiretamente o modo como os pesquisadores e acadêmicos têm produzido trabalhos e pesquisas acadêmicas. Patente lembrar que, as tecnologias digitais, assim como as Humanidades Digitais são, em muitos casos, presentes diretamente no processo, mas com profundidades e aprofundamentos diferentes. Tal como Gardiner e Musto (2015) afirmam:

Agora que os arquivos de textos, imagens, objetos, reconstruções virtuais, filme e som são disponíveis digitalmente, os estudiosos podem frequentemente fazer grande parte do trabalho básico de recolha para qualquer projeto dentro de um prazo que permite uma maior flexibilidade, âmbito alargado e geralmente horários mais curtos. Isto tem benefícios óbvios - aumento da velocidade e redução de custo da investigação (GARDINER; MUSTO, 2015, p. 17, tradução nossa)².

Há correntes que estudam as Humanidades Digitais na perspectiva das áreas de exatas e outras que focam na humanização dos processos digitais e na democratização da tecnologia para a produção de um ensino

-
- 1 *Across the university the way in which we pursue research is changing, and digital technology is playing a significant part in that change. Indeed, it is becoming more and more evident that research is increasingly being mediated through digital technology. Many argue that this mediation is slowly beginning to change what it means to undertake research, affecting both the epistemologies and ontologies that underlie a research programme (sometimes conceptualised as ‘close’ versus ‘distant’ [...]) Of course, this development is variable depending on disciplines and research agendas, with some more reliant on digital technology than others.*
 - 2 *Now that archives of texts, images, objects, virtual reconstructions, film and sound are available digitally, scholars can often do much of the basic gathering work for any project within a time frame that allows for greater flexibility, expanded scope and usually shortened schedules. This has obvious benefits – increased speed and lowered cost of research.*

e pesquisa voltados para ‘todos’. Frisa-se o *todos* como forma de mensurar que por mais que muitas pessoas tenham acesso aos meios digitais, a totalidade é utópica dentro de uma perspectiva capitalista e realista da sociedade atual. Ter acesso a esses meios é de extrema complexidade, haja vista que muitas pessoas ainda não possuem acesso à internet de qualidade, *smartphones*, *tablets*, computadores e meios para que essa educação global e digital seja, de fato, uma realidade.

Para muitos, a tecnologia substituirá a mente humana tanto na academia quanto na sociedade. Muitas pesquisas estão sendo elaboradas a partir dessa proposição. O fato é que, nesse momento, não há um conflito entre o homem e a tecnologia, visto que um complementa o outro, nessa conexão o homem produz conhecimento e amplia o campo de aprendizado.

As HD vêm se constituindo como um campo de iniciativas e de discussões em torno da relação entre a cultura humanística tradicional, de um lado, e a cultura marcada pelas tecnologias digitais, de outro. Priani formula de maneira bastante adequada sua descrição das HD como ‘espaço de aplicação e reflexão acadêmica sobre o uso de métodos e sistemas computacionais nas humanidades’ (PRIANI, 2015, p. 1218, tradução nossa). Mais do que um campo disciplinar específico, é proveitoso procurar compreender as HD como um conjunto de valores e de atitudes promovidos a partir das investigações e iniciativas práticas que se baseiam nesta relação entre as humanidades e a tecnologia digital (MATOS, JACINTO e ALVAREZ, 2019, p. 129).

Por outro lado, é importante ressaltar a pertinência do distanciamento que o processo ocasiona. É no âmbito das aproximações e distanciamentos que os processos ocorrem e de maneiras muito peculiares abrem frestas, adentram nossas casas e transformam realidades. Nesse contexto, amplia-se o vazio e o caos que surgem com a globalização e os processos de ensino e aprendizagem. Para ilustrar a complexidade do que está sendo discutido, utilizamos como exemplo o estudo da língua estrangeira, mais detalhadamente, a língua inglesa.

Ao observarmos os dados dos falantes no Brasil, tal contexto e fendas nesses cenários ficam ainda mais abrangentes. De acordo com uma pesquisa realizada pelo British Council e do Instituto de Pesquisa Data Popular (MONEY TIMES, 2019), apenas 5% da população brasileira fala razoavelmente inglês e apenas 1% fala fluentemente. É nessa perspectiva que as Humanidades Digitais e tecnologias digitais procuram

diminuir a ressonância de tal realidade, pois ao apresentarem um determinado conteúdo e as diversas formas de aprendizado do mesmo, a tendência é de propiciar uma melhor compreensão do processo de aquisição da língua estrangeira, mas vale ressaltar que tal processo muito possivelmente irá servir potencialmente à classe média, pois os menos favorecidos, em sua maioria, ainda assim terão dificuldade em aprender, por não terem acesso à conectividade.

Assim, é preciso rever vários prospectos de tantas vertentes e atravessamentos. Ao pesquisarmos as Humanidades Digitais na perspectiva da educação na área de humanidades, os prismas e perspectivas são compostos não somente de dados e números que podem ser detalhados, quantificados e tabulados, pois são números que não atendem a um contexto, qualitativamente. São processos tão densos e complexos que muitos pesquisadores ainda não conseguem separar a linha que atravessa um e outro, até porque, em última instância, todos os processos são imbricados e alinhavados, com a complexidade que nos faz refletir, inclusive, sobre as particularidades de cada qual. Estamos a um clique de distância e ao mesmo tempo a um abismo de realidades, talvez seja essa uma das impressões mais fascinantes do estudo dessa temática.

Saviani (2005) explicita as relações *entre educação e seus condicionamentos sociais* [grifo nosso], entendendo a própria educação como uma das modalidades dessa prática, ou seja humanizar é integrar o homem à sociedade em linha com suas conformações definidas e aceitas no contrato social. Freire (2003) também exorta sobre o pensar na perspectiva política sobre a forma de estar no mundo conformando o homem, desintegrado da realidade, sufocado pelo pensamento hegemônico impossibilitado de transpor os limites que lhes são impostos pelo próprio mundo. O analfabeto da era digital também pode ser considerado hoje um ser imerso no mundo e vivendo sem consciência de sua realidade. Para Freire (1982, p. 27-28), a educação 'é a resposta da finitude da infinitude e é possível para o homem porque este é inacabado e sabe-se inacabado'. Interessante entender o saber-se inacabado como consciência e conhecimento de limites e não sentimento de fraqueza. Essa visão deixa claro que o alinhamento pedagógico com o momento tecnológico da contemporaneidade passa pelo significado de expansão e superação de nossos limites com o desenvolvimento de novas competências para a sustentabilidade do processo civilizatório (WIZIACK e SANTOS, 2018, p. 612).

Conceituar as Humanidades Digitais a partir dessas contexturas e contextualizações é algo que apresenta algumas complicações e obscuridades. As letras e formulações de frases são um prospecto de algo muito maior e, por sê-lo, nos faz refletir as mesmas perspectivas a partir de prismas diferentes ou o contrário. As Humanidades Digitais discutem algumas perspectivas muito importantes para a academia, pois como afirmam Almeida e Damian (2015):

Este campo abre algumas perspectivas que nos são caras, como as discussões acerca da apropriação da informação, dos aspectos de empoderamento (*empowerment*) presentes nas ações e políticas culturais, traduzíveis em iniciativas e experimentos voltados à construção e criação de competências e habilidades no uso dos recursos proporcionados pelas TICs. Em outras palavras: nos aspectos educativos de ações de mediação cultural e informacional comprometidas com a noção de autonomia dos sujeitos (ALMEIDA; DAMIAN, 2015, p. 6).

A partir do exposto, as Humanidades Digitais se apresentam como um novo campo de saber, amparado por inúmeros centros de pesquisa, periódicos, congressos e correlatos. Assim, fica evidente que

o alcance das humanidades digitais ultrapassa largamente a mera transferência do analógico para o meio digital, centrando-se no desafio epistemológico e na articulação com os conhecimentos e os métodos utilizados nas ciências humanas com o mundo digital (GUERREIRO; BORBINHA, 2014, p. 2).

HUMANIDADES DIGITAIS: UM CONCEITO EM MANIFESTO

Não há, via de regra, um conceito definido de Humanidades Digitais, mas sim em definição tal como defende Castro (2019). Porém, há consenso de que o termo tem um sentido muito polissêmico e, por isso, tem gerado tantas discussões sobre a sua conceitualização. O Manifesto das Humanidades Digitais (2011) traz três conceitualizações para o termo.

1. A utilização do digital tomada pela sociedade modifica e questiona as condições de produção e difusão do conhecimento.
2. Para nós, as humanidades digitais dizem respeito ao conjunto das humanidades e ciências sociais, às Artes e às Letras. As humanidades digitais não fazem uma varredura limpa do passado. Pelo contrário, baseiam-se em muitos paradigmas, *savoir-faire* e conhecimentos específicos destas

disciplinas, ao mesmo tempo que mobilizam as ferramentas e perspectivas singulares do campo digital.

3. As humanidades digitais designam um campo transdisciplinar, transportando métodos, dispositivos e perspectivas heurísticas ligadas ao digital no campo das humanidades e ciências sociais (n.p tradução nossa³)

Dessa forma, ao redor do mundo, muitos centros de pesquisa, bibliotecas e pesquisadores têm trabalhado para digitalizar pesquisas, acervos e documentos, como por exemplo, o Museu da Língua Portuguesa em São Paulo, que teve todo o seu acervo digitalizado e preservado quando, em 2015, houve um grande incêndio e somente foi reaberto em 2022. Contudo, o acervo não foi prejudicado, visto que o mesmo estava praticamente todo digitalizado. A digitalização de acervos e de bibliotecas inteiras tem sido algo cada vez mais recorrente, pois é uma forma de democratizar o conhecimento, quando o mesmo é colocado em rede. Em relação ao Museu da Língua Portuguesa, o acervo não foi disponibilizado em rede, mas somente em espaço físico com vastas maneiras de interação tecnológica.

A mundialização e a globalização, como afirma Ortiz (2006), trouxeram a flexibilização das fronteiras reais e digitais, além de novas perspectivas de processos múltiplos. Os processos transmidiáticos e as novas formas de interação são características desse contexto em que o mundo se estabelece. Na atualidade, o livro ou biblioteca não são espaços somente físicos, pois podem assumir várias possibilidades, tal como defende Rodrigues (2021) ao afirmar que:

Em sentido contemporâneo, o *locus* de leitura não se refere simplesmente à materialidade livresca, mas a toda compilação de registros de dados em inúmeros e diversificados suportes, sejam físicos, eletrônicos ou digitais, ampliando a noção de posse e guarda para acesso e compartilhamento, em arenas permeadas de infinitudes, os acervos e serviços. Tais reconfigurações tornam-se arado para uma expressão que abriga novas experiências desses

3 *1. Le tournant numérique pris par la société modifie et interroge les conditions de production et de diffusion des savoirs. 2. Pour nous, les digital humanities concernent l'ensemble des Sciences humaines et sociales, des Arts et des Lettres. Les digital humanities ne font pas table rase du passé. Elles s'appuient, au contraire, sur l'ensemble des paradigmes, savoir-faire et connaissances propres à ces disciplines, tout en mobilisant les outils et les perspectives singulières du champ du numérique. 3. Les digital humanities désignent une transdiscipline, porteuse des méthodes, des dispositifs et des perspectives heuristiques liés au numérique dans le domaine des Sciences humaines et sociales.*

espaços de leitura, considerados também espaços culturais. Como uma primeira ampliação às formatações, a biblioteca digital está dimensionada para ser gerida de um ponto específico, seu ponto de existência (point of begin) física, podendo ser replicada indefinidamente em todo e qualquer lugar, sem a necessidade de aquisição de novos conteúdos, visto estarem já disponibilizados de modo digital. Dilatam-se as características de posse e guarda, para acesso e compartilhamento, visto que o fato de ser digital não elimina a aquisição (RODRIGUES, 2021, p. 60).

Como já explanado, as Humanidades Digitais basicamente estão presentes em todas as áreas do conhecimento. Antes, mesmo de que maneira mais tímida, já faziam parte do cotidiano nas escolas e universidades, desde os *slides* até o *Power Point*, o *Meet*, *Zoom* e tantos outros meios que favorecem o aprendizado e o conhecimento. Assim como passamos da Modernidade Sólida para a Modernidade Líquida, segundo Bauman (2001), a sociedade agora passa da cultura tradicional para uma cultura digital, ou mais exatamente, estamos nos adensando da cibercultura, termo este que iremos aprofundar mais à frente.

A digitalização e a rápida interação entre homem e tecnologia fazem reverberar grandes questionamentos e, ao mesmo tempo, transformações na sociedade, como mudanças que dependem de inúmeras variáveis e diante de um caminho sem retorno. Assadi (2019) corrobora com esse pensamento ao afirmar que:

As mudanças complexas e multifacetadas que atualmente se encontram sob a palavra-chave digitalização confrontam todas as sociedades humanas com diversos desafios a diferentes níveis. Desafios cujo alcance só agora começamos a compreender, cujo potencial transformador estamos lentamente a aprender a refletir, e cuja resposta nos cabe apesar de todas as limitações em termos de conteúdo e tempo. A interação entre o rápido desenvolvimento tecnológico, a exploração econômica e a falta de regulamentação política levou ao aparecimento de um mundo em que a interação entre as pessoas e a tecnologia mudou nas últimas décadas. A progressiva dataficação e algoritmização do mundo suscita questões sobre as condições de possibilidade de ser humano no século XXI (ASSADI, 2019, p. 375, tradução nossa)⁴.

4 *Die vielschichtigen und komplexen Veränderungen, die aktuell unter dem Schlagwort Digitalisierung subsumiert werden, konfrontieren alle menschlichen Gesellschaften mit vielfältigen Herausforderungen auf unterschiedlichen Ebenen. Herausforderungen, deren Reichweite wir erst zu verstehen beginnen, deren transformatives Potential wir langsam zu reflektieren lernen und deren Beantwortung uns trotz aller inhaltlichen und zeitlichen Begrenztheit obliegt. Das Zusammenspiel aus rasanter technologischer Entwicklung,*

E são essas condições e complexidades que transformam paisagens contemporâneas. Para Santaella (2021), o processo é, tal como referenciado anteriormente, muito mais complexo e imbricado do que se acredita. É preciso compreender as raízes do tema e, muito provavelmente, as texturas epistemológicas, com todas essas junções, atravessamentos e, em última instância:

É de tal monta o aglomerado de conjunturas, condições, cruzamentos, contradições, ambivalências e até mesmo paradoxos sociais, políticos, culturais e mesmo científicos com que o universo digital vem, cada vez mais, nos desafiando que, para enfrentar qualquer tema que diga respeito à cultura digital, desenvolvi o hábito de buscar raízes, evidentemente não as raízes remotas que nos afastariam do tema, mas as raízes do tema em si, ou seja, quando ele começou a despontar. Assim sendo, é esse fio que será acionado para dar início a algumas ponderações sobre uma questão que tem colocado em alerta tanto as humanidades quanto as ciências humanas e sociais: as humanidades digitais (HDs) (SANTAELLA, 2021, p. 2).

Dessa forma, há muitos percursos e contextualizações nas Humanidades Digitais e, assim, é preciso compreender o enredamento da definição para compreendermos o todo. Elas podem ser compreendidas como:

Um amplo campo multidisciplinar dedicado a entender a intersecção entre a tecnologia da informação e as humanidades tradicionais. As áreas cobertas incluem a digitalização de textos e o uso de computadores como ferramentas para linguística e análise de texto, apesar de que seu escopo em potencial é considerado mais vasto entre seus praticantes (CUDDON, 2013, p. 204, *apud* OLIVEIRA e MARTINS, 2017, p. 11).

Para Santaella (2021), as Humanidades Digitais significam a convergência das mídias, disciplinas humanas, bem como ciências, tecnologias e as artes. Para ela, é preciso pensar global, dividir o conhecimento nas mais variáveis formas e, a partir disso, fazer do conhecimento específico algo multidisciplinar. Ainda, segundo a pesquisadora:

ökonomischer Verwertung und mangelnder politischer Regulierung ließ in den letzten Jahrzehnten eine Welt entstehen, in der das Zusammenspiel von Mensch und Technik unter veränderten Vorzeichen steht. Die fortschreitende Datafizierung und Algorithmisierung der Welt wirft Fragen nach den Möglichkeitsbedingungen des Menschseins im 21.

Nos anos 1970 e 1980, os estudos feministas, homossexuais, étnicos e culturais abriram as humanidades para questões de abertura e acolhimento social, político e cultural. As Humanidades já não eram mais o domínio absoluto do que se convencionou chamar de ‘velho homem branco’. Agora, as HDs estão desconstruindo a própria materialidade, métodos e mídia da sua pesquisa e prática. As Humanidades são formações contingenciais que se estabilizaram e transformaram-se em redundâncias culturais nas universidades. As HDs, por sua vez, representam a convergência: não apenas entre disciplinas humanas e formas de mídia, mas também entre as artes, ciências e tecnologias. A ideia é exercitar o pensamento ao visualizar diferentes constelações (não apenas disciplinares, mas também outras configurações de produção de conhecimento que podem ser baseadas em projetos e trabalhos de equipe, colaborativas, abertas, globais, que apelem a novas audiências e instituições) (SANTAELLA, 2021, p. 4, grifo da autora).

Se no Manifesto das Humanidades Digitais (2010) criou-se o termo ‘comunidade de práticas’ ou ‘transdisciplina’, muitos autores defenderão que seja um campo acadêmico, uma atividade ou uma prática vinculada a outras, sendo um todo muito maior que a soma de suas partes, pois, embora seja criação de algo, também é criatura.

Há alguns fatores que tornam os estudos em Humanidades Digitais ainda mais importantes, sendo um campo de pesquisa que tem como um dos pilares basilares a ideia de que é preciso se ‘conectar’ ao outro. Assim sendo, não é um lugar de exclusão, pelo contrário, é no incluir que a riqueza acadêmica se constitui. Todos são bem-vindos e ao compartilhar conhecimento os pesquisadores e acadêmicos buscam contextualizações, mas não no sentido de excluir o outro como é notório em várias áreas do conhecimento dentro da academia.

Nesse deslize, em não estar fechado como uma coisa ou outra, ou por terem a ideia de que toda a comunidade global é importante e que possui voz, a voz dos pesquisadores e acadêmicos reverberam em todos os grupos sobre as Humanidades Digitais. Tudo é percurso e fluido, assim como as redes que interligam os processos, estamos todos interligados e, em algum momento, compartilhando conhecimento. É possível aplicar as Humanidades Digitais em qualquer área do conhecimento, mas no que tange ao nosso trabalho, tal aplicação se estabelece no sentido de humanizar os processos de ensino e aprendizagem, baseados nos conceitos supracitados, mas equilibrando tecnologia e fator humano.

Para as Humanidades Digitais, a legitimação de um trabalho se dá pela profundidade do que se escreve, embasados em teóricos que sustentem o que foi abarcado. A academia vem passando por profundas transformações ao longo dos últimos anos e a abertura para novos tipos e formas de escrita e pesquisa fomentam trabalhos mais interessantes para a leitura e, ao mesmo tempo, tão profundas e profícuas quanto as tradicionais.

Todos os anos, alguns dos mais importantes centros de estudo das Humanidades Digitais abrem discussões sobre o conceito do conceito, como uma forma que os pesquisadores encontraram para definir juntos com a comunidade acadêmica um entendimento mais plural de algo tão embrionário. A Universidade de Alberta no Canadá faz isso há anos e no seu fórum de discussão, pesquisadores do mundo todo, todos os anos, atualizam a definição do conceito em contextos contemporâneos.

Tal como defende Castro (2019), o conceito das Humanidades Digitais ainda está sendo delineado, construído, costurado. Nada é sólido, tudo é fluido, mas repleto de signos e significados multiculturais, transversais e multidisciplinares. Ao costurarmos os conceitos, precisamos entender que a colcha de retalhos também conta uma história, história esta que ao pensar o agora, o antes um pouco já é passado e o que surgir, futuro.

O conceito ganha força na mesma proporção das novas tecnologias. O caseado à mão dá espaço ao bordado computadorizado, mas se tratando de Humanidades Digitais, mesmo que o bordado seja computadorizado, há elementos manuais que o torna diferenciado, envolto em remendos e significados que estão além, ao mesmo tempo que está à vista. Estão presente em tudo e em tudo se manifesta, desde o estudo de línguas, até nas mais diversificadas formas de estudos da computação.

É preciso reforçar que os processos tecnológicos e suas metodologias não são concorrentes com os métodos tradicionais, mas complementares. O uso de tecnologias para facilitar o aprendizado trouxe algumas respostas para perguntas que até então eram complexas, bem como outras indagações que somente o tempo e muita pesquisa conseguirão responder.

Nesses emaranhados de aproximações e distanciamentos, Pimenta (2019) denomina ‘zona de fronteira’ as implicações e volume de dados produzidos pela interdisciplinaridade e pela convergência, nas mais

diferentes formas das Humanidades Digitais. A mediação da tecnologia digital atravessa tais indagações e problemas de definição. O pesquisador afirma que:

As Humanidades Digitais (HD) são, portanto, um lugar ou um processo; talvez mesmo um fluxo de ações e práticas. Uma “comunidade de práticas”, conforme apontado por Daniel Alves (2016), por meio das quais seus integrantes podem representar diferentes facetas de seus respectivos domínios. Como uma “casa” composta de muitas “portas” e “janelas”, as HD parecem compor uma espécie de lugar a partir do qual a dialogia, entre diferentes atores do fazer científico, se torna possível. Isso, contudo, não é simples e não está isento de problemas (PIMENTA, 2021, p. 2).

Para Gardier e Musto (2015 *apud* CASTRO, 2019), é preciso nos atentarmos para uma diferença muito importante na maneira pela qual:

Os acessos digitais preservam, agregam e desagregam, apresentam, privilegiam e refletem de volta a erudição que pode deixar categorias antigas para trás e mudar a maneira como até os humanistas pensam, pesquisam, escrevem, publicam e interagem com suas próprias comunidades (GARDIER; MUSTO, 2015 *apud* CASTRO, 2019, p. 30).

São esses atravessamentos e contexturas, entre o tradicional e o novo, real e digital, homem e ‘máquina’, transposições e re(pensares) que as Humanidades Digitais se estabelecem. Como já exposto, não são sólidas, são fluidas, mas de uma fluidez organizada, mediada, trabalhada e contextualizada. Não que em determinados momentos não tenha seus problemas, todavia elas são o futuro que está no presente, impulsionadas pelo processo de globalização e mundialização da cultura como algo que faz parte do nosso cotidiano, com transbordamentos de histórias e aproximações de pessoas, métodos e metodologias, na contraposição de afastamentos no mesmo modo que nos aproxima.

É dialética a composição de seu conceito, paradoxal até, mas é de extrema importância a sua compreensão para entendermos como a sociedade vindoura irá desenvolver a educação e sua cultura, ao mesmo tempo em que possibilita compreender a forma de cidadania que estamos formando. Nelas, nas Humanidades Digitais, o outro é importante, pois humaniza, aproxima, acolhe aqueles que, por vezes, são excluídos dos processos tradicionais de ensino e aprendizagem. As práticas trazidas

por elas nos fazem repensar os conceitos e contextos, pois é abrangente a sua contextualização. Nesse aspecto, reverte a ideia de que a tecnologia se encontra alheia ao conhecimento, pois elas, “as Humanidades Digitais, simplesmente, são as humanidades do momento atual”⁵ (REID, 2011, n.p, tradução nossa).

Ao estudar tal processo, patente ainda ressaltar a importância da cibercultura nesse emaranhado de contextos e o que compreendemos como era digital é um fenômeno que faz todo o mundo repensar seus valores e conceitos de maneira geral e específica, sendo a cibercultura compreendida como a matriz da cultural digital (RAMOS; BOLL, 2019).

CIBERCULTURA: NOVOS OLHARES COM AS HUMANIDADES DIGITAIS

Falar em cibercultura é, ao mesmo tempo, falar em espaços grandes, definidos ou não, ou em espaços pequenos, definidos ou não. Não há mais uma linha que mensure as fronteiras, há marcações subjetivas de espaços nem sempre físicos que, em determinado momento, irão fazer atravessamentos em culturas, processos informacionais e países. É na harmonia dos contrários que talvez esteja a maior contribuição dos processos organizacionais que fazem com que a cibercultura ou cultura geral tenha chegado ao século XXI tal como chegou.

Para Castells (2002), a Revolução Tecnológica não é diferente do contexto que foi mencionado anteriormente. O processo em si difundiu-se durante a reestruturação do capitalismo e do processo de globalização, o que difere não é a forma, mas o contexto, de cada país, cultura, história e implicação dessas transformações nos processos de informatização, cibercultura e mundialização.

De fato, suas reverberações terão uma repercussão significativa e fortemente ligada ao contexto tecnológico, principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990. A expansão das redes interativas de computadores, aliada a outras tantas inovações científicas, tecnológicas, sociais, culturais, dentre outras, possibilitaram a criação de uma série de interações entre o ser humano e a máquina, real ou digital, até então sem precedentes.

5 *The Digital Humanities are just the humanities of the present moment.*

Com a popularização da internet discada e, nos anos 2000, da banda larga, a virtualização das coisas, espaços, países e até mesmo o aprendizado, torna-se um processo real e aparentemente acessível a boa parte da população, o que é um erro, haja vista que a população em vulnerabilidade social possui acesso extremamente limitado ou nenhum à internet ou dispositivos que fazem uso dela.

A complexidade conceitual das Humanidades Digitais também se constitui em parte pela rapidez e quantidade de informações que temos acesso na Modernidade Líquida. Convém ressaltar o que defende Bauman (2001), ao dizer que vivemos em um tempo que temos muita informação e pouco conhecimento. Entretanto, convém ressaltar a compreensão de que a educação em tempos de tecnologia precisa ser repensada da mesma forma, pois o estudante transita entre os mundos real e digital:

Este estudante, nômade digital, vive de tal forma cercado de tecnologia, imerso em plataformas e mundos diversificados que se sente confortável no uso constante de diferentes tecnologias digitais, mas por vezes tem dificuldades em orientar esses conhecimentos em favor das suas próprias aprendizagens. Cabe à escola e aos seus professores a capacidade para reconhecer esta nova tipologia de estudante e reverter em benefício desse mesmo estudante aquelas que são as suas competências sociais (DIAS-TRINDADE; MILL, 2019, p. 10).

Contudo, é importante compreender a velocidade com que a informação chega não é a mesma que a sociedade consegue processá-la, compreendê-la e organizá-la de maneira devidamente satisfatória. Essa pluralidade trouxe novos desafios e um emaranhado de indagações e estudos nem sempre convergentes, mas que na complexidade e importância do conceito includente das Humanidades Digitais faz com que o plural seja apenas um detalhe a mais para ornamentar a grandiosidade dos saberes. Alves (2016) exemplifica muito bem esse pluralismo ao formular uma definição partindo do livro da professora Susan Hockey, ao defender que:

As definições de Humanidades Digitais, como as de qualquer outra área, campo ou conceito que esteja a afirmar-se, são muitas, nem sempre consensuais, estando disponíveis para todos os gostos. Susan Hockey, professora da área das Ciências da Informação na *University College London*, no referido livro de 2004, refere que as Humanidades Digitais são uma área acadêmica interdisciplinar que fornece metodologias específicas da área das tecnologias

digitais para serem incorporadas na investigação nas Humanidades como um todo. Vivenciamos um momento histórico em que os extremos tomam conta do processo (ALVES, 2016, p. 91).

Assim como Alves (2016), Hobsbawm (1995), em sua obra a *Era dos Extremos*, corrobora com esse conceito. Vivenciamos um momento de extremos nem sempre convergentes, tanto na política quanto na academia, nos ideais. Ao tentarmos costurar de maneira mais firme tais definições, podemos dar forma divergente daquilo que é o esperado, assim, é importante lembrar que um processo tão imbricado de vertentes, traz em si o acolher novos conceitos, agregar, coser os retalhos, não excluir. Assim como o texto científico não exclui o poético, nas Humanidades Digitais não exclui o divergente, pelo contrário, tenta-se construir novos olhares, vertentes e conceitos por meio da inclusão.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação chegaram ao mundo de maneira muito intensa e com extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, tais vertentes não chegaram para todos, muitos ainda não têm acesso à internet ou equipamentos que possam colocá-los em conexão com o mundo que se abre para ‘todos’. O termo todos, nesse sentido, é uma parcela que possui acesso à democratização da informação, do aprendizado e do conhecimento. Os outros, que não possuem, estão largados à margem do processo, muitos desistiram de faculdade, escola e de uma educação sistematizada por falta de acesso aos meios.

É preciso uma análise profunda sobre as implicações dessas transformações na construção da educação para esse século. Para Arendt (2011), esses momentos nos oferecem a oportunidade de mergulhar na essência do problema e quando nos deparamos com situações novas, e querer resolvê-las com soluções pré-concebidas, não é a melhor alternativa. Arendt (2011) afirma que:

O desaparecimento dos pressupostos significa simplesmente que se perderam as respostas que vulgarmente se aceitam sem sequer nos apercebermos de que, na sua origem, essas respostas eram respostas a questões. Ora, a crise força-nos a regressar às próprias questões e exige de nós respostas, novas ou antigas, mas, em qualquer caso, respostas sob a forma de juízos diretos. Uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas aguça a

crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona (ARENDRTH, 2011, p. 2).

Notadamente, com o crescimento da cibercultura e suas ramificações, o mundo tal como conhecíamos ou não foi se modificando. Nas décadas de 1980 e 1990, o aprendizado de línguas estava vinculado à escola tradicional, em que muitas vezes o estudante saía sem falar ou escrever nem mesmo o básico da língua estrangeira. Muitos utilizavam o método da fita cassete para repetição e aprendizado, depois o CD, MD, MP3 e agora, tudo está na nuvem, obtendo tudo o que precisa ao alcance das mãos. Como afirma Ortiz (2006), somos cidadãos do mundo e por ele influenciado, não somente no sentido de viagem, mas de cultura. Cultura essa que adentrou em nossas casas e mundializou os nossos costumes.

O mundo no sentido de viagem também não era, em um passado não tão distante, tão simples de acontecer. Tudo era muito caro e ainda é, já que poucas famílias tinham poder aquisitivo para enviar seus filhos para estudar fora do país. Na internacionalização, compreendemos melhor como o mundo em seu sentido mais amplo está conectado e como podemos nos apropriar das possibilidades que a globalização nos traz para conhecer e nos reconhecer na mundialização que a cibercultura nos proporciona.

CONSIDERAÇÕES

O ser que é envolto pelas transformações tecnológicas e que por elas também é transformado, como afirma Castells (2002), assume um novo sentido na sociedade. O Estado já não controla o que fazemos ou deixamos de fazer, as fronteiras deixaram de ser físicas e o homem global, na atualidade, encontra-se envolto por questões e soluções que determinam o nosso espaço e papel no sistema mundo.

O aprendizado também se tornou globalizado e mundializado. O estudante pode acessar as melhores bibliotecas do mundo no toque de um *mouse*. A informação é instantânea e podemos conhecer lugares até então inimagináveis pelos buscadores de localização, como o Google Maps. Contudo, a experiência do presencial, de estar ali, tocar, sentir gostos e cheiros, não pode ser replicada, recriada ou explicada, nem pela escrita, tão pouco pela imagem.

O mundo é um lugar cheio de fotografias que não podem ser retratadas e permeado por experiências que somente o real, o físico, conseguem explicar, mesmo porque somos seres multissensórios. Porém, ao acessar tais lugares, mesmo que pela internet, não estamos um pouco mais perto daquilo que por vezes não teríamos a chance de conhecer? Hoje, conseguimos explicar para os nossos estudantes uma determinada cultura ou lugar por meio do uso da tecnologia, mas entre o explicar e o vivenciar há uma diferença expressante, outro abismo que aparece ora ou outra para nos mostrar o quão próximos e distantes estamos e a afirmativa de que a cibercultura trouxe o mundo para nós e nos aproximou do mundo, com suas particularidades, trazendo-nos uma reflexão pontual.

Quem somos? Realmente houve uma democratização do conhecimento? Por intermédio das tecnologias podemos acompanhar e seguir os estudos na academia e o que podemos observar muitas vezes senão uma briga de títulos e egos, além de falas descontextualizadas?

São nestes contextos e contexturas que o real e o digital tomam forma, ora aproximando pessoas, lugares e culturas, ora segregando, afastando e escancarando o desafio de globalizar e humanizar os processos de ensino e aprendizagem. Nunca antes em contextos históricos, as Humanidades Digitais estiveram tão próximas de nós e ao mesmo tempo tão distantes do outro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antônio de; DAMIAN, Ieda Pelóga Martins. Humanidades Digitais: um campo praxiológico para mediações e políticas culturais? João Pessoa: XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (XVI ENANCIB), 2015.

ALVES, Daniel. **As Humanidades Digitais como uma comunidade de práticas dentro do formalismo acadêmico**: dos exemplos internacionais ao caso português. Ler história. Lisboa, n. 69, p. 91-103, 2016. Disponível em : <https://journals.openedition.org/lerhistoria/2496>. Acesso em: 12 nov. 2021.

ARENDDT, Hannah. **A crise na educação**. Entre o passado e o futuro. Ed. 7, São Paulo: Perspectiva, 2011.

ASSADI, Galia. Digitale Menschheit. Ethische Analysen und Antworten in einer Zeit der Transformation. **Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften**. Munster, n. 60, p. 375-382. 2019.

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BERRY, David M. **Understanding the Digital Humanities**. New York. PALA- GRAVE MACMILLAN, 2012.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venâncio Majer, ed. 6. São Paulo: Terra e Paz, 2002.
- CASTRO, Renan. As humanidades digitais além de uma abordagem previsível: um delineamento em construção. **Liinc em Revista**. Rio de Janeiro, v.15, n.1, p. 27-39, maio 2019.
- CUDDON, J. A. A Dictionary of Literary Terms and Literary Theory, apud OLIVEIRA, Luis Felipe R.; MARTINS, Dalton Lopes. O Estado da Arte em Pesquisas sobre Humanidades Digitais no Brasil. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v.10, n.1, p 09-20, jan./jun.2017.
- DIAS-TRINDADE, Sara; MILL, Daniel. **Educação e humanidades digitais: aprendizagens, tecnologias e cibercultura**. Org. Sara Dias Trindade, Daniel Mill. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.
- GARDINER, Eileen; MUSTO, Ronald G. **The Digital Humanities: A primer for students and scholars**. Nova York. Cambridge University Press, 2015.
- GUERREIRO, Dália; BORBINHA José Luís. Humanidades Digitais: novos desafios e oportunidades. **Revista Internacional del Libro, Digitalización y Bibliotecas**. Madri, v. 2 n. 2, 2014.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- Manifest des Digital Humanities Contexte. **Hypotheses**. 2010. Disponível em: <https://tcp.hypotheses.org/318>. Acesso em: 2 de jun. 2021.
- MARTIRE, Alex da Silva. O que são Humanidades Digitais? **L.A.R.P.**, 2018. Disponível em: <http://www.larp.mae.usp.br/o-ultimo-banquete-em-herculano/o-que-sao-humanidades-digitais/>. Acesso em: 8 jun. 2021.
- MATOS, José Claudio; JACINTO, Eliana Maria dos Santos B.; ALVAREZ, Edgar Bisset. Humanidades Digitais e a simbiose entre humano e máquina: algumas reflexões comparativas entre a interpretação e a mineração de textos. **LOGEION: Filosofia da informação**. Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p. 126-145, set.2019/fev. 2020.
- ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.
- PIMENTA, Ricardo M. As Humanidades Digitais e alguns questionamentos que atravessam no presente. **Semina – Revista dos Pós-graduandos em História da UPF**. Passo Fundo, v. 20, n.1, p. 7-9, jan/abr. 2021.
- RAMOS, Wilsa Maria; BOLL, Cintia Inês. A cultura digital e os novos contextos de aprendizagem: quem sabe como e onde eu aprendo sou eu. In: DIAS-TRINDADE, Sara; MILL, Daniel. **Educação e humanidades digitais: aprendizagens, tecnologias**

e cibercultura. Org. Sara Dias Trindade, Daniel Mill. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2021.

REID, Alex. **How do you define Digital Humanities?** 2011. Disponível em: http://www.artsrn.ualberta.ca/taporwiki/index.php/How_do_you_define_Humanities_Computing_/Digital_Humanities%3F. Acesso em: 25 abr. 2022.

RODRIGUES, Olira Saraiva. Biblio/mídia/multi(tec)as: sucedâneas, limítrofes ou amálgamas? **Revista de Letras**. Curitiba, v.23, n.41, p. 53-73, jan./jun. 2021.

SANTAELLA, Lucia. O METABOLISMO DAS HUMANIDADES DIGITAIS. In: SANTAELLA, Lucia. **Humanidades digitais: performatividades na cultura digital**. [Ebook] / organizadores, Cleomar Rocha, Hugo A. D. do Nascimento, Fabrizzio Alphonsus Alves de Melo Nunes Soares. – Goiânia: Cegraf UFG, 2021.

WIZIACK, João Carlos; SANTOS, Vitor Duarte Dos. Pedagogia Transformadora e o Reaprender nas Humanidades Digitais. **RISTI – Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias da Informação**. Tinto, n. 17, p. 610-625. Jan. 2019.



FLEXIBILIDADE PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO HÍBRIDA NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL E DA PANDEMIA DE COVID-19

Achilles Alves de Oliveira
Yara Fonseca de Oliveira e Silva

Em uma realidade em constante mudança, as transformações que promove na sociedade têm trazido consequências e influências em diversos campos. No decorrer das duas últimas décadas, a vida cotidiana tem passado por alterações significativas, geralmente impulsionadas por inovações tecnológicas digitais que surgem em uma velocidade crescente (KENSKI, 2013). Percebe-se que as tecnologias digitais estão progressivamente mais presentes no dia a dia da sociedade, desenvolvendo-se como nunca visto antes e apresentando-se mais compactas, mais rápidas e mais portáteis.

A esse respeito, diz Sabota (2017, p. 207): “O mundo pós-moderno exige que mudanças rápidas ocorram no modo como acessamos, mediamos e produzimos conhecimentos”. Já para Libâneo (2011), essas transformações afetam as mais diversas esferas da vida: econômica, social, política, cultural, assim como a educação e o exercício profissional da docência. Por sua vez, Berribili *et al.* (2019) assinalam que, nesse contexto permeado pela cultura digital, as inovações técnicas beneficiam diferentes dispositivos, que adquirem cada vez mais utilidade e funcionalidade. Indiscutivelmente, as mudanças tecnológicas também têm acarretado um impacto crescentemente significativo no campo da educação e de outras instâncias sociais, econômicas e culturais, repercutindo no dia a dia de cada indivíduo.

Nessa realidade, há a exigência de novos comportamentos em relação à aquisição de conhecimentos, sendo necessário o desenvolvimento da capacidade de acompanhar essa complexa evolução que tem afetado também a comunicação, a informação e as relações sociais, conforme pontuam Sgoti e Mill (2020). No âmbito da educação, conforme os autores, assiste-se à sua reformulação, ao menos de suas roupagens, visando atender às demandas que emergem, tendo em vista que a inovação é algo imprescindível. De acordo com Kenski (2020), o uso das inovações tecnológicas na educação amplia a urgência de se compreenderem as possíveis formas de interação que ocorrem no processo de aprendizagem, levando-se em conta as diversas situações didáticas mediadas.

Inovar tem sido uma demanda recorrente na educação, principalmente devido às transformações pelas quais passa a sociedade, a velocidade com que têm ocorrido e também como têm sido incorporadas em diferentes campos, um deles, a educação. Tais movimentos de mudança também têm sido impulsionados em um contexto de crise, como é o caso da atual pandemia de Covid-19. Se, por um lado, há tensões, desafios e situações estressantes para docentes e estudantes, por outro, as ações propositivas têm buscado apontar alguns caminhos para lidar com a reconfiguração da educação na sociedade contemporânea.

É nesse contexto que o conceito de flexibilidade pedagógica, ou flexibilidade educacional, se faz cada vez mais presente. De acordo com Mill (2018, p. 259), o termo é baseado na ideia de se

[...] romper com a rigidez da matriz curricular e proporcionar maior mobilidade e liberdade do estudante (e a outros envolvidos, como o educador) para realizar uma formação mais personalizada, considerando as condições objetivas de cada sujeito”.

Conforme o autor, são trazidos à discussão, dentre outros, três elementos que se articulam e se complementam – o espaço, o tempo e o currículo –, que abarcam temas como ensino, aprendizagem, didática e avaliação.

Diante das mudanças pelas quais passa a educação, este texto parte da seguinte questão norteadora: como se relacionam a flexibilidade pedagógica e a educação híbrida em meio à cultura digital e a realidade da pandemia de Covid-19? Este estudo faz uma revisão de literatura (ensaio teórico), caracterizando-se como uma pesquisa bibliográfica (CERVO;

BERVIAN; DA SILVA, 2007; FLICK, 2009). Procura-se definir e contextualizar cada um desses conceitos – flexibilidade pedagógica e educação híbrida –, buscando articulá-los entre si e analisá-los segundo as possibilidades que abrem para a educação.

CULTURA DIGITAL: RUPTURAS E FLEXIBILIDADE

A incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) tem-se refletido na forma como as pessoas vêm interagindo entre si, em um processo que tem rompido e ressignificado barreiras temporais e geográficas. Para Kenski (2018, p. 140), a cultura digital caracteriza-se por ser prioritariamente virtual e “[...] acessível pelas interfaces que posicionam os usuários em tempos e espaços distintos dos que seus corpos físicos se posicionam”. Conforme a autora, a mudança, ou ruptura, é a principal característica dessa cultura, principalmente no que se relaciona com os conceitos de espaço e tempo linear, porque a cultura digital rompe fronteiras, garantindo a “[...] ubiquidade e a mobilidade, ou seja, condições para se estar virtualmente em qualquer lugar, em qualquer tempo” (p. 141).

Ainda de acordo com Kenski (2018), a lógica da cultura digital é disruptiva, e, por isso, dispositivos que surgiram há cerca de 30 anos já não apresentam mais sentido, assim como diversos conteúdos, sistemas operacionais e até mesmo redes sociais que tiveram grande popularidade. Nesse sentido, o fluxo digital não para (KENSKI, 2013) e, como apresentam Sgoti e Mill (2020), cada vez mais é observada a influência dessa cultura sobre as mais diversas áreas, em especial aquelas relacionadas com os processos educacionais.

Mill (2018) afirma ser perceptível o desejo de professores e alunos por estruturas educacionais que sejam mais adequadas ao contexto atual, que configurem modelos pedagógicos mais maleáveis e promovam a virtualização dos processos de ensino e aprendizagem. Quanto ao aprender na cultura digital, Mill (2014) sinaliza que aspectos como a personalização da aprendizagem e/ou a flexibilidade pedagógica estão implícitos nessa discussão. A seguir discute-se acerca de alguns dos elementos que constituem a flexibilidade pedagógica.

FLEXIBILIDADE PEDAGÓGICA: CONCEITO E DESAFIOS

A flexibilidade pedagógica, conforme Mill (2018), abarca o rompimento da rigidez do contexto educacional, possibilitando maior maleabilidade dos processos de ensino-aprendizagem, acomodando-os às necessidades e interesses tanto de educadores como de educandos, e adaptando as propostas de formação aos seus perfis. A seguir, apresenta-se uma síntese dos três pontos que o autor considera essenciais para a reflexão sobre a flexibilidade pedagógica: *onde*, *quando* e *como* ocorrem o aprender e o ensinar, respectivamente representados pela *flexibilidade espacial*, pela *flexibilidade temporal* e pela *flexibilidade curricular*.

A *flexibilidade espacial*, conforme Mill (2018), está ligada às possibilidades de mobilidade geográfica dos estudantes, às limitações físicas que se apresentam e também ao formato pelo qual se dá a organização dos ambientes e espaços pedagógicos. Nesse sentido, o autor demonstra que pensar sobre o lugar de ensino-aprendizagem se relaciona intimamente com as noções de *como* e *por que* flexibilizar os espaços educacionais formais.

A *flexibilidade temporal*, ou *dos tempos*, relaciona-se com os horários e momentos nos quais ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Conforme Mill (2018, p. 260), ela abarca, dentre outras, as relações entre

[...] educadores-educandos, educandos-educandos, educandos-conteúdos, conteúdos-conteúdos e conteúdos-educadores nas possibilidades de personalização dos estudos, na (as) sincronicidade dos estudos, [...] na organização temporal dos ambientes pedagógicos.

Já a *flexibilidade curricular* trata do formato no qual a matriz curricular é organizada e da maneira como os conteúdos e o conhecimento são estruturados e ordenados. A flexibilidade, nesse sentido, apresenta-se por meio de uma maior liberdade para que estudantes e professores desenvolvam as atividades do processo de ensino, e comporta possibilidades alternativas de trilhas e/ou trajetórias.

Para Mill (2014, 2018, 2021), pensar a flexibilidade na educação presencial sempre foi e continua sendo um desafio. O autor explica que isso ocorre porque, para professores e gestores, a flexibilidade significa promover maior liberdade e mobilidade dos estudantes no que diz respeito a espaços, tempos e organização curricular. No entanto, afirma

entender que a flexibilidade “[...] não é facilmente implementável com as possibilidades espaçotemporais ou pedagógicas da educação tradicional, presencial” (MILL, 2018, p. 260).

Ressalte-se que a educação a distância (EaD) ainda tem sido o terreno mais fértil para incorporar noções de flexibilidade pedagógica, por ser marcada por uma (re)organização dos tempos e espaços de ensinar e aprender. Para Kenski (2015), cursos EaD que são mediados por TDIC permitem pensar dinâmicas e flexibilidades de forma a oferecer contribuições para que se efetivem mudanças que já são requeridas pela educação presencial. A autora defende a possibilidade de diluição das fronteiras entre as modalidades presencial e a distância, desafio que reconhece ainda estar presente na educação superior, uma vez que a convergência e a integração de ambas constituem um aspecto cultural na universidade.

Em meio a esse contexto, Mill (2018) ressalta que têm sido fomentadas propostas de ensino mais flexíveis e personalizáveis, com capacidade para atender às especificidades de cada indivíduo envolvido no processo educativo, assim como às suas condições no que se relaciona à sua vida, ao trabalho e/ou aos seus estudos. Como resultado dessas iniciativas de flexibilidade pedagógica, o autor pontua que novos termos se têm associado à realidade da educação, buscando apresentar modelos pedagógicos mais adequados ao contexto atual. Entre eles, cita a educação flexível, a educação virtual, a educação híbrida, a educação móvel e a educação ubíqua.

Diante dessa realidade que demanda transformações, a democratização das TDIC no cenário educacional tem papel fundamental por ressignificar, dentre outras, a forma como ocorrem as relações de tempo e espaço no ensino. Criam-se também novas possibilidades para o acesso a informações e ao conhecimento. No entanto, a essas necessidades emergentes veio a se somar a pandemia de Covid-19, que colocou docentes e estudantes diante de novas tensões, representadas pela obrigatoriedade de virtualização do ensino diante da necessidade de isolamento social e de outras medidas de controle sanitário. Se, por um lado, já havia um movimento de busca por maior flexibilidade pedagógica, potencializada pelo atual contexto tecnológico, por outro, a necessidade de uma mudança abrupta gerou desconfortos e desafios, sobretudo para professores e estudantes. Estes, em sua maioria, não puderam contar com as devidas condições (físicas, financeiras, emocionais etc.) exigidas pela pandemia,

além de terem de lidar também com a ausência de suporte adequado aos processos de ensino-aprendizagem.

Apesar disso, não se pode desconsiderar as diversas iniciativas e experiências que, mesmo em um contexto de crise, almejavam lidar com essas e outras dificuldades, de modo a buscar efetivar um processo de ensino de qualidade. Nesse sentido, as vivências e reflexões do contexto atual talvez possam apontar para a possibilidade de trilhas e caminhos mais flexíveis e maleáveis no contexto educacional. No entanto, essa flexibilidade requer uma discussão profunda e crítica, de modo a não servir como discurso para a precarização do trabalho docente e da prática educacional em prol de ‘pseudoinovações’ educacionais.

A EDUCAÇÃO HÍBRIDA COMO POSSIBILIDADE

Apesar de adotada equivocadamente em diversos momentos da pandemia, a educação híbrida, ou ensino híbrido, provavelmente terá um maior espaço em um contexto pós-isolamento social. O termo ensino híbrido, de acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), relaciona-se com a ideia de uma proposta de educação que não estabelece um único formato de aprender, considerando a aprendizagem como um processo contínuo. Conforme os autores, esse processo pode ocorrer de formas distintas e permear diferentes espaços.

A definição de ensino híbrido, conforme Mattar (2017), apresenta dois possíveis sentidos: o primeiro relaciona-se com a implementação de aspectos da educação presencial e da educação a distância, gerando uma “mistura” que combina ambas as modalidades de ensino, enquanto o segundo combina diferentes espaços de aprendizagem, não sendo o aspecto *on-line* um fator determinante.

Mill e Chaquime (2017, p. 5) compreendem a educação híbrida também a partir de duas perspectivas não excludentes:

1. Como “*blended learning*”, marcada pela convergência dos ambientes de ensino-aprendizagem da Educação a Distância (EaD) e da educação presencial; e/ou
2. Como processo educacional enriquecido pelas possibilidades pedagógicas decorrentes do atual estágio de desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Para os autores, ambos os modelos atuam de certa forma como complementares um do outro, não sendo assim necessária a opção ou a adoção de apenas um deles. O mesmo olhar de Mill e Chaquime (2017) também pode ser identificado na perspectiva apresentada por Mattar (2017). Por outro lado, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), ao discorrerem sobre as distintas definições de ensino híbrido, ressaltam que, no geral, as publicações apontam para uma convergência entre dois modelos: o presencial e o *on-line*. Essa perspectiva de convergência de modelos é comumente utilizada na literatura, que aborda uma noção já desenvolvida teoricamente e que tem contado com sua implementação e experimentação em várias instituições (MILL; CHAQUIME, 2017).

Existe, portanto, uma busca para articular as vantagens dos ambientes presencial e virtual, incorporando-os de maneira conjunta e orgânica. Nesse sentido, o ensino híbrido traz a ideia de junção da aprendizagem presencial com a aprendizagem *on-line* ou virtual. Sunaga e Carvalho (2015), por exemplo, pontuam que, por meio da integração dos aprendizados presencial e *on-line*, a tecnologia veio para garantir o uso de novos recursos de maneira eficaz, auxiliar na personalização da aprendizagem e permitir ao estudante aprender de acordo com seu ritmo e conhecimentos previamente adquiridos, além de englobar assim uma maior diversidade de educandos e seus estilos de aprendizagem.

A definição de ensino híbrido, de acordo com Stalker e Horn (2012), pode ser sintetizada na ideia de que o aluno irá apreender parte do conteúdo por meio do ensino *on-line*, com elementos de controle sobre tempo, lugar, modo e/ou ritmo de estudo, e parte em um ambiente presencial, de maneira supervisionada. Conforme os autores, com essa estratégia busca-se atingir todos os estudantes, visto que aqueles que têm mais facilidade em um determinado conteúdo podem avançar e se aprofundar, enquanto os que necessitam de um auxílio maior podem rever conceitos e reassistir conteúdos, revisitando-os sempre que necessário e conforme seus próprios ritmos.

Alcançar todos os educandos, considerando suas facilidades e dificuldades no processo, apresenta, portanto, caminhos para práticas mais inclusivas, que consideram as diferenças, os distintos estilos de aprendizagem e a diversidade existente no contexto educacional. De acordo com Sgoti e Mill (2020), com a implementação da educação híbrida, há a possibilidade de se obterem melhorias no ensino a partir

de mudanças no processo, da flexibilidade, da facilidade de acesso e da otimização da estrutura de um ensino diferenciado.

Dessa forma, vai-se ao encontro de possibilidades para personalizar a aprendizagem em meio à diversidade.

Sunaga e Carvalho (2015, p. 144) entendem que com a personalização do ensino (que é uma forma de flexibilidade pedagógica),

[...] espera-se alcançar todos os alunos: aqueles que apresentam mais facilidade em compreender um conceito poderão progredir na busca por novos conhecimentos; e aqueles que, por algum motivo, não aprenderam consistentemente determinado conteúdo, poderão rever os conceitos não dominados e retomar esse aprendizado, sanando dúvidas e dificuldades prévias.

Há, assim, uma potencialidade na personalização, de forma a incluir e considerar as especificidades de cada estudante. Ressalte-se, no entanto, que a personalização do ensino não depende apenas da iniciativa e da disposição do professor, conforme pontua Moran (2018, p. 6):

A personalização é um processo complexo, que exige maturidade e autonomia crescente dos estudantes e também **docentes muito bem-preparados e remunerados, bom apoio institucional e infraestrutura tecnológica**. (grifos nossos).

Se não houver condições favoráveis, a personalização dificilmente ocorrerá de forma efetiva, assim como a flexibilidade pedagógica. O professor tem um papel fundamental no processo de ensino, contudo, cabem às instituições de ensino e às secretarias de Educação promoverem um ambiente de possível flexibilidade pedagógica, com alternativas de tempo, espaço e currículo. Além disso, há de se reconhecer e valorizar o trabalho do professor, fornecendo-lhe meios para a sua capacitação, qualificação e desenvolvimento profissional. Destaca-se que a prática docente também requer apoio pedagógico e estrutura física adequada para ser desenvolvida. Sem essas condições, concorda-se com Freire (2011, p. 65) quando afirma que

[...] às vezes as condições são de tal maneira perversas que nem se move [no espaço pedagógico]. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

O conceito de ensino híbrido também pode ser identificado na literatura como educação híbrida ou por seus equivalentes na língua inglesa, *blended learning* ou *b-learning*. Conforme Moreira e Monteiro (2018, p. 86), *blended learning* é um

[...] conceito de educação caracterizado pelo uso de soluções combinadas ou mistas, envolvendo a interação entre as modalidades presencial e a distância, a interação entre abordagens pedagógicas e a interação entre recursos tecnológicos.

Há assim, de acordo com os autores, uma segunda visão, com soluções mistas e/ou enriquecidas.

Mill e Chaquime (2017) caracterizam a educação híbrida por sua diversidade de caminhos, que possibilitam o enriquecimento de práticas pedagógicas mediante a incorporação das TDIC. Segundo os autores:

Mais recentemente, começam a ser explorados aspectos como a convergência das mídias e das tecnologias, incorporação do mundo virtual no seio educacional, apropriação de metodologias ativas, proposição de currículos mais flexíveis, com tempos e espaços integrados, combinados, com possibilidade de encontros presenciais e virtuais, em grupos e de acordo com a necessidade, de modo mais coerente com a vida cotidiana, por meio de práticas, atividades, jogos, problemas, projetos relevantes etc. Isto vem sendo explorado por meio da incorporação das TDIC no contexto educacional, com especial atenção ao processo de colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais) (MILL; CHAQUIME, 2017, p. 5).

Conforme apresentado, há a percepção de que ambas as vertentes estão relacionadas entre si, não sendo excludentes uma da outra, uma vez que têm em comum a exploração e a incorporação das tecnologias digitais em prol da melhoria e potencialização do processo de ensino-aprendizagem. Como apresentado por Moran (2015, p. 28), o híbrido aponta para o misturado, o mesclado, o *blended*:

A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado.

Um contexto preparado e organizado permite que o professor planeje os processos de mediação e implemente um ensino híbrido eficiente e que possibilite o uso de estratégias flexíveis que melhor se adequem aos objetivos pedagógicos propostos, aos estudantes, aos seus ritmos, à diversidade, à singularidade e ao contexto educacional. De acordo com Lima e Moura (2015), o planejamento é fundamental quando se decide utilizar o modelo de ensino híbrido, com a adoção de tecnologias e mídias, processo que, segundo eles, deve ser realizado com intencionalidades e objetivos pedagógicos bem definidos.

Neste momento de constante transformação, características como flexibilidade e personalização adequam-se cada vez mais às necessidades atuais, à diversidade da aula e aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Para Sgoti e Mill (2020, p. 51),

[...] como potenciais elementos de reestruturação e adequação de processos educacionais às atuais e futuras demandas desta sociedade em constante mudança, flexibilidade e personalização são averiguados em suas relações com a educação híbrida.

Parte-se, portanto, conforme Moran (2015, p. 34-35), para uma realidade que pode

[...] oferecer propostas mais personalizadas, para cada estilo predominante de aprendizagem, monitorando-as e avaliando-as em tempo real, o que não era possível na educação mais massiva ou convencional [...]. É possível planejar atividades diferentes para grupos de alunos diferentes, em ritmos distintos e com possibilidade real de acompanhamento pelos professores.

A educação híbrida, em conjunto com as TDIC, passa a apresentar possibilidades e alternativas a questões relacionadas com o processo de ensino. É nesse sentido que Sgoti e Mill (2020) afirmam que situações de abordagens que apresentam maior flexibilidade e personalização, tal como a educação híbrida, indicam para mudanças e transformações no campo educacional.

[...] mais apropriadas para a presente época, de cultura digital, e propiciadas por tecnologias e metodologias pensadas para tais processos, são abordagens que conferem evidente necessidade de diferentes modos de tratar o ensino e a aprendizagem, tornando a educação um processo híbrido, multifacetado, flexível, misturado (SGOTI; MILL, 2020, p. 52).

Pensar sobre essas transformações trazem à tona reflexões acerca das possibilidades para o ensino na atualidade. Por outro lado, apesar de sua popularização, nem sempre o que foi apresentado como educação híbrida, ou ensino híbrido, se efetivou com base nas noções teórico-práticas desenvolvidas por pesquisadores do campo educacional. Torna-se importante, assim, discutir o ensino híbrido (e suas variações) sob a luz de seus reflexos no campo educativo.

A PANDEMIA DE COVID-19 E O ENSINO ON-LINE

A realidade da pandemia de Covid-19 tem gerado impactos em todo o campo educacional ao redor do mundo. O isolamento social, como forma de impedir a disseminação do novo coronavírus, impôs a estudantes e professores a necessidade de se (re)organizarem quanto aos tempos e espaços educacionais convencionais. Com uma situação de crise e emergência, impôs-se um contexto no qual os principais atores desse processo necessitaram (re)pensar o ensinar e o aprender sem a presencialidade da educação tradicional.

Falar sobre educação significa tratar de um processo pedagógico constituído por uma íntima articulação entre ensino e aprendizagem, e, para além disso, compreender que o processo educacional é composto por quatro elementos: gestão (gestores); ensino (educadores/professores); aprendizagem (estudantes) e mediação tecno-pedagógica (tecnologias) (MILL, 2010). É importante, pois, destacar a diferença entre as propostas de EaD e as estratégias emergenciais adotadas no contexto atual.

Para Hodges *et al.* (2020), experiências de ensino-aprendizagem bem planejadas e *on-line* são significativamente distintas das atividades propostas e realizadas em resposta a uma crise ou situação de desastre. Segundo os autores, a educação *on-line* depende de um cuidadoso *design* instrucional e de planejamento, fatores que abarcam importantes escolhas que irão influir diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Para eles, o processo de um cauteloso *design* torna-se ausente na maioria dos casos de situações de emergência. Por isso, o ensino remoto emergencial (ERE) é entendido como uma medida a curto prazo e também temporária para remediar parte da atual situação da crise pandêmica e propõem um ensino alternativo para dar continuidade às

atividades acadêmicas (HODGES *et al.*, 2020; PARTHASARATHY; MURUGESAN, 2020).

Com base nestas análises, corrobora-se com Hodges *et al.* (2020) quando afirmam que a pandemia de Covid-19 exigiu soluções rápidas em condições não ideais e, nesse sentido, apesar da existência de excelentes propostas que emergiram e têm emergido das práticas educacionais, é necessário compreender as suas limitações por conta do contexto em que foram implementadas. A realidade educacional vivenciada ao longo dos anos de 2020 e 2021, e que ainda perdura em alguns países em 2022, gerou experiências educacionais marcadas por tensões, desconfortos, desafios e muitas reflexões acerca dos processos de ensino-aprendizagem.

Como apresentam Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 362),

[...] as [...] mudanças organizacionais são muitas vezes difíceis, e surgem em contextos dolorosos [...] e implicam enormes desafios institucionais, pessoais e coletivos de adaptação, de mudança e de flexibilidade e inovação.

Dada a impossibilidade de desenvolvimento das atividades presenciais nos ambientes escolares de todos os níveis de ensino, percebe-se que o cenário pandêmico impulsionou uma necessidade que já se fazia premente na educação: explorar as atividades pedagógicas e as experiências de aprendizagem mediadas pelas TDIC, marcadas por características híbridas e que requisitavam noções de flexibilidade pedagógica.

Assim, apesar de forçados a realizar uma rápida transição entre a educação presencial e o ensino de forma “remota”, o momento atual instiga a refletir sobre propostas e possibilidades educacionais que sejam mais flexíveis, que explorem noções de educação híbrida, além de sugerir novas “misturas” de momentos de ensino-aprendizagem de maneira síncrona e assíncrona (MARINONI; VAN’T LAND; JENSEN, 2020). Estas reflexões possivelmente possibilitam (re)pensar e (re)organizar propostas pedagógicas em tempos pós-pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um momento de constantes transformações, há uma realidade que oferece desafios e algumas possibilidades. Nesse cenário, modelos de ensino menos inovadores começam a expressar sinais de esgotamento, apresentando-se como incompatíveis com as necessidades atuais (SGOTI;

MILL, 2020). Para que ocorra uma aprendizagem significativa, busca-se alcançá-la desde os níveis mais simples até aos mais complexos do conhecimento, passando por diferentes trilhas, tempos e espaços de aprendizagem (MORAN, 2018).

Como discorrem Sgoti e Mill (2020), as TDIC, quando combinadas e exploradas de forma planejada e intencional, possibilitam promover condições mais dinâmicas para o ensino, além de incorporar características como a flexibilidade e a personalização. Com esse cenário, é possível potencializar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, como apresenta Mill (2014), se houver maior flexibilidade, seja temporal, seja espacial, é possível obter também maior flexibilidade pedagógica e curricular. Conforme o autor, essa flexibilidade é a base de uma formação personalizada, capaz de atender às condições de cada educando, na particularidade de seus interesses, estilos de aprendizagem, necessidades, horários e lugares de estudo, dentre outros.

A partir de modelos mais flexíveis e híbridos, é possível, portanto, caminhar em direção a práticas mais personalizadas e atuais, que englobem variados estilos de aprendizagem, que considerem as especificidades de cada estudante e a diversidade presente na educação. Por isso, tornam-se práticas mais inclusivas e que atendem às demandas atuais.

Faz-se necessário, no entanto, perceber que, neste contexto de crise, decorrente da pandemia de Covid-19, há uma lacuna entre o que se entende por ensino híbrido e o que foi implementado como medida paliativa e em resposta rápida à necessidade de isolamento social. Assim, pode-se inferir que o ensino remoto emergencial imposto pelo momento pandêmico, apesar de não ser o ideal, pode constituir-se como uma porta para ações propositivas que permitam incorporar maior flexibilidade pedagógica, possibilitando alternativas de menor rigidez em termos temporais, espaciais e curriculares. Existe, portanto, a necessidade de serem desenvolvidas novas pesquisas e discussões acerca das experiências de ensino desenvolvidas ao longo da pandemia de Covid-19, visando apresentar caminhos para processos de ensino mais híbridos e flexíveis em tempos pós-pandêmicos.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 47-65.

BERRIBILI, Erika Giacometti-Rocha; MILL, Daniel; MONTEIRO, Maria Iolanda; MARCHETTI, Rafaela. Dificuldades da docência no cenário digital: contornos e prática de sala de aula. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, RS, v. 28, n. 1, p. 294-311, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v28i1.7073/>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HODGES, Charles *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, March. 27, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning/>. Acesso em: 27 jun. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. Cultura digital. *In*: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 139-144.

KENSKI, Vani Moreira. Interações em *e-learning* no Ensino Superior. *In*: DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, J. Antônio; FERREIRA, Antônio Gomes. **Pedagogias Digitais no Ensino Superior**. Coimbra: CINEP/IPC, 2020. p. 65-81

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes de; MOURA, Flávia Ribeiro de. O professor no ensino híbrido. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 89-102.

MARINONI, Giorgio; VAN'T LAND, Hilligje; JENSEN, Trine. The impact of Covid-19 on higher education around the world. Paris: International Association of Universities (IAU), 2020. Disponível em: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf/. Acesso em: 23 jul. 2021.

MATTAR, João. **Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MILL, Daniel. Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. **RIED – Revista**

Iberoamericana de educación a distancia, Madrid, v. 17, n. 2, p. 97-126, jul. 2014. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/12680/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MILL, Daniel. Flexibilidade pedagógica na cultura digital. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 259-263.

MILL, Daniel; CHAQUIME, Luciane Penteado. **Educação Híbrida como estratégia educacional**. São Carlos, SP: Pixel, 2017.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MOREIRA, José Antônio; MONTEIRO, Angélica. *Blended learning*. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 86-89.

PARTHASARATHY, Sudhaman; MURUGESAN, San. Overnight Transformation to Online Education Due to the COVID-19 Pandemic: Lessons learned. **eLearn**, v. 9, art. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/3424971.3421471/>. Acesso em: 27 mar. 2021.

SABOTA, Barbra. O uso crítico de tecnologias digitais e a formação do professor de inglês. In: ASSIS, Eleone Ferraz (org.). **Caminhos para a educação linguística**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 207-224.

SGOTI, Rogério Ferreira; MILL, Daniel. Sobre educação híbrida e metodologias ativas: alguns apontamentos acerca do processo de ensino-aprendizagem na cultura digital. In: DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, J. Antônio; FERREIRA, Antônio Gomes. **Pedagogias Digitais no Ensino Superior**. Coimbra: CINEP/IPC, 2020. p. 41-63.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 141-154.

MESCLA – THE PODCAST!

Possibilidades outras na educação linguística crítica via mídias digitais

Barbra Sabota
Leticia Gottardi
Wilker Ramos Soares

O cenário que constrói as vivências e reflexões presentes neste texto são grandemente desafiadoras e marca um triste e histórico momento social no Brasil e no mundo. Temos desde 2019 conviviendo com um (des)governo federal que não poupa esforços para ampliar a crise na educação, nas ciências e no acesso que as populações de mais baixa renda têm aos bens culturais de nosso país. No final de ano de 2019, na China, um novo vírus foi descoberto e começou a se espalhar rapidamente por todos os continentes, culminando com a declaração de uma Pandemia pela Organização Mundial de Saúde, em março de 2020. Nos jornais internacionais, notícias constantes da disseminação de um vírus altamente contagioso pelo mundo. No Brasil, números altos de internação e mortes dividiam espaço nos noticiários com a alta no desemprego, a volta de muitas famílias à condição de miséria e fome resultado não apenas a calamidade mundial instalada pela COVID-19, mas sobretudo da má gestão de um dos piores governos que já existiu na história do país.

As escolas e universidades, tal como a maioria dos serviços que atendem ao público, suspenderam as atividades presenciais, cabendo a nós, professoras/es, buscar na educação a esperança freiriana que nos ajudasse a seguir. O momento pedia ação, acolhimento e foi assim que muitos de nós, profissionais da educação no estado de Goiás, nos dispusemos a ajudar. Tal como relata Barbra Sabota (2021), as escolas em Goiás tornaram-se espaço de ajuda e acolhimento: distribuindo cestas básicas,

aconselhando as famílias, transformando-se em postos de vacinação. As aulas, que a princípio haviam sido suspensas, foram retomadas em sistema remoto emergencial, ou seja, passaram a ocorrer com o auxílio de tecnologias digitais nos contextos urbanos mais centrais (plataformas de reuniões – como o Microsoft Teams, o Zoom e o Google Meet, por exemplo; aplicativos de mensagens em grupos – como o WhatsApp e o Telegram; e até mesmo plataformas de streaming de vídeo como o YouTube). Em contextos rurais, ribeirinhos e demais locais onde as tecnologias digitais não são disponíveis, quer por falta de infraestrutura, quer por condições socioeconômicas, educadoras/es compilavam atividades e entregavam a familiares para que repassassem às crianças a fim de que a distância física da escola não representasse o afastamento do hábito de estudar, aprender, qualquer que fosse o conceito entendido para esses termos neste cenário assustador.

Nossas casas se tornaram nossos locais de trabalho, estúdios de gravação e arena de ansiedades, medos e preocupações. As relações familiares, em muitos casos, se tornaram enlutadas. E, ainda assim, procurando formas de sobreviver e resistir a esse tão assustador momento que assolou a humanidade. Diferente do que se esperava, juntamente a uma desastrosa pandemia, uma onda de negacionismo, ódio e discurso de extrema direita, cresceu e contribuiu para uma pilha de corpos mortos por consequência da letalidade do vírus antes das vacinas. O que nos restava, então, além de procurar alternativas para o acolhimento, a criticidade e a construção de afetos nesse triste contexto social que vivíamos (e em certa medida ainda vivemos)? Como meio de encontrar forças para esperar lançamos nossas vozes em um projeto ousado: propor um podcast que pudesse registrar e discutir a história viva do momento que atravessamos e que, por meio de diálogos diversos, buscasse construir caminhos para recomeçar. Em outras palavras, este foi o modo como este trio – formado por uma docente, uma mestrande e um mestrando – uniu seus talentos, curiosidade e criatividade para agir em busca de empenhar esforços decoloniais (SILVESTRE, 2017) na construção de uma rede de afetos e sentidos durante esse período.

O encontro das autoras e autor deste texto se deu ainda em 2018, em uma sala de aula de estágio supervisionado e prática de ensino, quando o mestrado ainda era apenas uma ambição para a mestrande e o mestrando que coautoram este capítulo. Foi discutindo a educação linguística

crítica e os movimentos que ela nos convida a fazer que nossa parceria se estabeleceu transcendendo para uma bela amizade que tanto nos ensina sobre e com a vida. Por entendermos que há uma urgência em trazer vida, cor e afeto para a academia seguimos em nossas co-construções praxiológicas, nos deslocando, nos energizando e esperançando. O projeto de extensão Mescla – The Podcast! Multimídias na Educação Linguística Crítica (doravante Mescla), protocolado na Pro Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Goiás (doravante PRE/UEG), surge como uma possibilidade de pensar um diálogo crítico-afetivo em tempos de pandemia. Concomitantemente, se apresenta como uma possibilidade de perceber formas outras de fazer e consumir ciência no Brasil.

Neste capítulo, para além de compartilhar a nossa experiência propondo e realizando um podcast em Educação Linguística Crítica objetivamos tensionar como esses movimentos de (re)pensar as nossas relações sobre/com o mundo, (re)construir saberes e fazeres outros mediados por praxiologias mais plurais e democráticas se traduzem nos programas que propusemos para compor nosso projeto, como explicaremos adiante.

Na organização deste estudo, optamos por dividi-lo em duas seções, além das palavras que abrem e fecham nosso capítulo. Para nomear os subtítulos lançamos mão de frases que nos acompanharam em diversos momentos nas gravações dos episódios. Na primeira seção discutimos o processo de propor e realizar o podcast a partir de nossas casas e com recursos relativamente amadores. Descrevemos o projeto e como o estruturamos, relacionamos a ideia seminal com nossas vivências praxiológicas construídas na e com a Linguística Aplicada Crítica, portanto discutimos as teorias que movimentam nossa práxis enquanto narramos as vivências. Na segunda, detalhamos as propostas dos quatro programas que compõem o podcast, apresentamos e discutimos os desafios que encontramos ao longo de sua produção. Nesse debate refletimos sobre algumas de nossas limitações, como os entraves e conflitos nos deslocaram para outros espaços de saber e de ação. À guisa de conclusão, trazemos nossas últimas reflexões nas palavras finais que são seguidas das referências que soleiam nossa escrita.

Metodologicamente falando, este estudo se caracteriza como documental qualitativo interpretativista (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009), pois tomamos como material de análise: o projeto por nós elaborado

e cadastrado na PRE/UEG sob o número 2021PRE0020001, bem como os episódios gravados e disponíveis no canal LIM/LIFE na Plataforma YouTube (Link: https://www.youtube.com/channel/UCW2cAErga_-APuvv2X1QUKg/featured). Revisitamos estes documentos com nosso olhar crítico investigativo e recorreremos à nossas vivências e percepções a fim de produzir sentidos sobre o material empírico em tela. Para Jackson Sá-Silva, Cristóvão Almeida e Joel Guindani (2009), são documentos todos os registros que contam a história de seu tempo e possibilitam a análise sociocultural de seu contexto de produção, circulação bem como as reverberações de tal objeto em seu meio. Ao voltar nosso foco para entender, narrar, refletir e registrar metalinguisticamente o que representa, para nós, a produção das três temporadas do Mescla nos desafiamos a traduzir academicamente uma ação que para nós ocorreu como emergência de nossos anseios de uma educação linguística outra, por isso audaciosamente a consideramos como representante de nossos esforços decoloniais por uma educação linguística outra, como discutimos a seguir.

“JÁ TÁ GRAVANDO?” – PODCAST COMO POSSIBILIDADE DE PRAXIOLOGIAS DE/NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Trabalhando a partir de casa, continuamos a construir isso que estávamos chamando de universidade, com longas conversas e paredes que já não eram mais cinzas, como a de nosso prédio na UEG, a Unidade Universitária de Anápolis – CSEH – Nelson de Abreu Júnior, mas sim carregadas de subjetividades. Na frente da tela do computador, ou do celular, seguimos pensando nos espaços de sementeira colaborativa e (des)aprendizagens (MOITA LOPES, 2006). Isso nos demandou uma percepção sensível e crítica do que é língua(gem) nos permitindo acolher, reconectar e ressignificar nossas noções de tempo, espaço e distância. Pois, como nos provoca Tânia Rezende (2018, p. 10),

a linguagem é um lugar e um modo de existir, de estar no mundo”. Nesse sentido, “perceber língua como prática social implica em entendê-la como um conjunto de repertórios (sistêmicos, sociais, políticos, culturais) que nos possibilitam agir no mundo (SABOTA; REGIS; MASTRELLA-DE-ANDRADE; SILVESTRE, 2021, p. 77).

Nesse caminho, a língua(gem) atravessa fronteiras de disciplinas e ajuda a compor um cenário transdisciplinar. Pensar a

transdisciplinaridade como um fenômeno complexo da vida social nos permite entender que as relações (entre) humanas não são lineares e/ou objetivas, mas são elementos “vivos, complexos e se constituem como partes integrantes e integradoras que coexistem e concebem [...] a própria noção de humana a partir de perspectivas radicalmente situadas” (SABOTA; REGIS; MASTRELLA-DE-ANDRADE; SILVESTRE, 2021, p. 76). Ainda na esteira dessas autoras e desse autor, isso nos possibilita entender a transdisciplinaridade como um meio de conceber ciência como parte viva e integrada à nossa vivência, uma ciência que reconhece cosmovisões e epistemologias amplas, complexas, orgânicas e que rompe barreiras. Entendemos que isso é possível através de uma práxis autêntica e autônoma, que possibilite aos sujeitos reflexões ativas e sensíveis sobre a ação, proporcionando uma educação libertadora (FREIRE, 1970). Pois, a práxis “é reflexão e ação [das pessoas] sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1970, p. 38). Com isso, pensando na potencialidade da transdisciplinaridade e partindo das reflexões do educador – e uma grande inspiração para nós – Paulo Freire sobre práxis, entendemos que

praxiologias representam o atravessamento dos conhecimentos por nós construídos – tanto os advindos de contextos acadêmicos, quantos criticamente vivenciados – de modo não-hierarquizante em nossas aulas, com vistas a romper com a lógica da superioridade do conhecimento científico frente a outros tipos de saberes construídos/compreendidos fora da lógica científica moderno-colonial (SABOTA; ALMEIDA; MOURA, 2021, p. 2227).

Romper com a estrutura imposta pela modernidade/colonialidade é um exercício árduo e contínuo que requer resistência e resiliência, sabedoria, paciência e persistência. Grande parte das vezes estamos tão envolvidos nela que passamos a não percebê-la, como reflete Ailton Krenak (2019a). A fim de nos entendermos dentro da estrutura moderno colonial e desconstruí-la em nós é que seguimos buscando possibilidades outras de ação. Desse modo, pensamos e exercemos nossas praxiologias promovendo debates e reflexões que movimentem saberes por meio da linguagem. Em outras palavras, apoiamo-nos nos dizeres de Jaqueline Veiga e Valéria Rosa-da-Silva para também afirmar que nos tornamos cada vez mais cientes “do poder que as palavras têm para promover mudança social” (VEIGA; ROSA-DA-SILVA, 2017, p. 44).

Pensando no compromisso entre a Educação Linguística Crítica e a transformação que buscamos ser na sociedade foi que nos empenhamos em refletir sobre que diálogos poderiam ser co-construídos nos espaços midiáticos digitais, considerando que no cenário pandêmico enfrentado as atividades que nos envolvia com a educação haviam migrado inteiramente para o ambiente virtual. Holger Pötzsch (2019) ressalta que um grande desafio para pesquisadoras/es da área de Letramento Digital Crítico é proporcionar que as pessoas sejam capazes de refletir sobre as implicações que as tecnologias digitais já exercem sobre suas vidas, suas escolhas pessoais e até mesmo sua formação cidadã. Para isso o autor reitera que não é preciso levar mais tecnologias digitais para a escola ou universidade, por exemplo, mas ampliar o debate sobre quais e como elas repercutem na vida das/os estudantes.

O podcast, termo surgido em 2004¹ para referir-se a produções em áudio disponíveis via RSS2 em plataformas de acesso online que podem ou não ser baixados para aparelhos que tocam MP3 ou MP4, tem se tornado mais popular a cada ano em decorrência da popularização dos smartphones e outros dispositivos que suportem mídias de áudio e vídeo. Grande parte da popularidade deste gênero deriva de sua especificidade de personalização de conteúdo. Por meio do podcast é possível acompanhar temas de interesse pessoal produzidos por criadores/as de conteúdo digital (UCHÔA, 2010; 2019). A unidade mínima do podcast é o episódio que tem duração variada e determinada pelas/os criadoras/es de conteúdo – as/os podcasters. Um conjunto de episódios forma uma temporada. Atualmente nosso podcast conta com 3 temporadas completas e uma em andamento (fase de produção e veiculação). Alguns podcasts são institucionais e contam com profissionalismo em sua produção, no entanto, amadores também podem produzir e veicular conteúdos o que pode provocar confusão em um público incauto que não esteja preparado (ou disposto) a refletir sobre a qualidade de uma discussão, a força de sua argumentação entre outros fatores. É nesta lacuna que a produção do Mescla se torna especialmente relevante, haja vista que buscamos

1 Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Podcasting>, Acesso em: 27 abr. 2022.

2 Sigla utilizada para se referir a “um formato de distribuição de informações em tempo real pela internet”. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/RSS>, Acesso em: 28 abr. 2022.

atuar nesta lacuna do Letramento Digital Crítico, tal como apontado por Holger Pötzsch (2019).

Diferente do que costumamos a ver em programas de TV e em entrevistas, a gravação de um podcast acontece de forma menos roteirizada e menos editada, dado que a finalidade é registrar uma conversa/diálogo com os/as participantes de cada episódio. O caráter mais simples e mais ‘real’, com uma linguagem mais próxima do usual/cotidiana, aproxima e cativa o público, influenciando da enorme popularização que ocorreu nos últimos anos. Além disso, o consumo de podcast está muito atrelado a um momento que ócio e/ou de afazeres que não demandam tanta atenção, sendo possível ouvir/assistir os episódios enquanto desenvolve outras tarefas do dia a dia. Cada podcast tem uma identidade própria, revelando muito de quem está na organização/conversas. Ele é pensado para um público específico, por isso, é possível perceber diversos formatos em linguagens mais intimistas/reflexivas, convidativas, provocativa e até mesmo informativa (UCHÔA, 2010).

Como um gênero textual, o podcast pode auxiliar na prática educacional para a democratização da disseminação de conteúdo no Brasil (VILLARTA-NEDER, FERREIRA, 2020; SOUZA, 2020). Contudo, ressaltamos ainda uma vez que é preciso ter reflexão crítica para discernir entre os conteúdos e uma mensagem falsa ou capiciosa, daí a importância do Letramento Digital Crítico também neste contexto.

Juliana de Souza (2020) nos aponta o direito à comunicação sendo um lugar de batalha política, uma vez que acesso à informação contribui para práticas sociais libertadoras (FREIRE, 1970). É importante compreendermos

[...] que o contexto midiático contemporâneo não permite nenhum posicionamento extremo. É um momento de transição, composto por visões heterogêneas, cujas negociações se fazem presentes a todo instante. Assim, é importante lembrar que a comunicação nunca é um direito adquirido, que ela é sempre fruto de uma batalha política, que ela tem um custo (SOUZA, 2020, p. 43295).

Partindo dessa reflexão de Juliana de Souza (2020), entendemos que ocupar esses espaços midiáticos contemporâneos com corpos e vozes outras é, também, uma forma de enfrentarmos práticas que fazem a manutenção de colonialidades presentes nesses espaços ao assumirmos

essa posição como política. Rayane Isadora Lenharo e Vera Lúcia Cristóvão (2016, p. 311) discutem o uso do podcast em ambientes educacionais e suas potencialidades para o processo de ensino-aprendizagem, a partir da compreensão de que ele é “uma tecnologia cuja função é mediar a interação linguageira”. Sendo assim, o podcast pode ser usado como um intercâmbio cultural de saberes, informações e debates críticos e afetivos que podem transcender culturas, expandindo nosso alcance a produções de diferentes lugares do mundo, desde que haja conexão com a internet disponível (LENHARO; CRISTÓVÃO, 2016). Embora a disponibilidade ampla de sinal de internet não seja uma realidade em todo o país, entendemos que o uso de recursos, como os podcasts, pode ser um modo de aproximarmos realidades e expandirmos repertórios socioculturais, onde seja possível. Ao se apresentar novas narrativas e novas história, o recurso pode ampliar a percepção sobre quem somos e o nosso lugar no mundo. Assim, compreendemos o podcast como uma possibilidade de as pessoas visualizarem saberes e fazeres para além do repertório conhecido (MOITA LOPES; FABÍRICIO, 2013) ampliando repertórios de (re)existências onto-epistêmicas.

Compreendemos ser possível pensar o podcast como um espaço educacional em que as discussões, debates e interações presentes possam reverberar em diferentes contextos com potencial de (re)pensar nosso futuro a partir da agência em sociedade. Pensamos isso a partir de Paulo Freire (1986) para quem o diálogo crítico e reflexivo é a base para toda a educação. Com isso, uma práxis freiriana nos possibilita um posicionamento crítico frente a emancipação humana, com potencial de esperança, e compromissada com a transformação social.

O projeto Mescla – The Podcast! Multimídias na Educação Linguística Crítica, foi proposto com o objetivo de rizomatizar saberes inter/transdisciplinares, girando epistemes junto às vivências das/entre pessoas que o constroem. Nossa atuação conjunta desde 2018 nos fortalece e aproxima para a criação e proposta de cada episódio. A construção de programas e episódios passa, assim, a ter um pouco de cada uma/um de nós. Como reitera Clarice Jordão (2019, p. 62), entendemos que

[d]e forma rizomática, a criticidade se estabelece conforme associações vão se construindo de maneira processual, contingente, relativa, localizada – não apenas de forma racional, mas orientadas também por afetividades

que colocam cada indivíduo num contínuo de relações que se constroem processualmente e infinitamente de maneira não ordenada, não linear.

A partir dessa fala, entendemos que a organização burocrática e parte técnicas que envolvia a criação desse projeto jamais poderia prescindir das relações de afetividade e identidade que envolvia a equipe e o público que acessa os episódios. Desta forma, o podcast foi pensado para atender/afetar o corpo acadêmico da UEG e a comunidade em geral, pensando em programas que atendessem diversos níveis educacionais. Assim, criando um espaço para que pesquisas, artes, culturas, saúde mental e bem-estar pessoal sejam desenvolvidas e apresentadas no podcast. Ainda que exista essa separação para fim de organização geral do projeto, entendemos que os “sentidos do texto (oral, escrito, multimodal e multissemiótico etc.) não precisam ser desvelados, pois são ativamente construídos e constantemente ressignificados, por todos/[as] nós” que convivemos em sociedade (SABOTA, 2018, p. 64).

Ao pensar os episódios do Mescla nos permitimos sentir o movimento que a linguagem como prática social nos impele a fazer. Buscamos entrelaçar sentidos e nos conectar com a nossa experiência com a linguagem, com estudo-vivências acadêmicos, e não acadêmicos. Por isso, ao longo da construção das temporadas do Mescla emergem caminhos outros de ser/estar em comunidade e ampliam as maneiras de como percebemos o que é comunicação com espaços não hierarquizados de escuta/de fala sensível. Com isso, é possível coracionar – acionar os sentidos e as ações, como discute Patricio Guerrero Arias (2010) –, as epistemes e compreender como a função da linguagem na vida social permite fomentar movimentos e provocações para possíveis deslocamentos. Percebemos esse podcast como um ambiente de (in/trans)formação sobre as pesquisas e vivências que acontecem dentro e fora do limites geográficos da universidade, sobretudo trazendo visibilidade aos estudo-vivências produzidas localmente, em nosso estado. Desta maneira, acreditamos favorecer que o olhar e a voz local sobre a ciência da linguagem, sobre os problemas e as questões sociais que reverberam em nossos corpos e sentidos ganhem força e representatividade. Estamos colocando nossa voz na rede e convidando pessoas a nos ouvir e se juntar a nós. Passamos da condição de um grupo que consome conteúdo para um que produz. Considerando que vivemos em um estado geograficamente central, porém

política e economicamente periférico somar nossas ideias às que circulam na rede mundial de computadores pode fazer muita diferença.

Ao coracionar os processos de criação da proposta do podcast e dos programas o movimento foi tentar compreender o que nos conectava com as nossas percepções de existência, com o que entendemos como conhecimento e o que está posto na academia que não colabora com as nossas praxiologias, logo, com os deslocamentos. Com a provocação de Ailton Krenak (2020, p. 33) sobre nossas redes e conexões, “[q]uando pergunto se somos mesmo uma humanidade é uma oportunidade de refletirmos sobre a sua real configuração”. é possível tensionar o que temos chamado de ciência. A transdisciplinaridade (MALDONADO – TORRES, 2016) e os esforços decoloniais (SILVESTRE, 2017) contribuem para des(re)construir as práticas de ensino-aprendizagem que significam o entendemos por ciência e saberes outros.

Na seção seguinte, tratamos da construção do podcast e seus episódios, discutimos as potencialidades e os percalços encontrados ao longo do caminho até aqui.

“BORA MESCLAR?” – DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO MESCLA – THE PODCAST!

Um dos primeiros desafios enfrentados foi a adaptação do ambiente familiar para o trabalho acadêmico. Os cheiros, barulhos e movimentos da casa distraem a atenção de quem tenta estudar, produzir artigos e gravar podcast! Qual o melhor horário para termos silêncio? Que iluminação usar para a imagem ter mais nitidez? O barulho do nosso teclado incomoda a casa? Nossa ausência, mesmo estando dentro de casa, é compreendida pela família? Nossos cães conseguem segurar o latido até o final da gravação do episódio? Definitivamente estar em casa sem estar com a casa foi um grande incômodo a ser superado para tocar um projeto com este em plena pandemia de COVID-19. Para que todas as ações pudessem ser desenvolvidas com segurança em meio ao contexto de alta contaminação que vivíamos, tivemos que nos organizar no ambiente remoto-virtual fazendo uso das tecnologias digitais.

Para produzir nosso podcast nos reuníamos remotamente (Google Meet) para discutir a construção do episódio. Também utilizamos plataformas de escrita coletiva simultânea (Google Docs) para construir

agendas, roteiros de entrevista e planejamento dos programas. O material base para os episódios eram gravados a partir de nossos computadores e/ ou celulares, editados e armazenado em nuvem (Google Drive). Ao final, os episódios são veiculados em plataformas de streaming de áudio (Spotify, Google podcast) e vídeo (YouTube). Optamos por utilizar os recursos gratuitos disponíveis online ou disponibilizados por nossa universidade ao longo de todo o processo de produção do podcast, com exceção do programa de edição de vídeo cuja licença já havia sido comprada por nossa segunda autora neste capítulo. Por ser um projeto sem fins lucrativos e sem investimento financeiro, todo o trabalho no projeto é voluntário e usamos recursos pessoais como microfone, computador, programas de edição de áudio/vídeos etc.

Nossa intenção é que o Mescla siga como uma ação do laboratório (LIM/LIFE) em que se situa, por isso, para dar continuidade ao projeto, tentamos engajar novas pessoas no processo de construção dos episódios e constantemente convidamos colaboradoras/es da graduação e do mestrado para se juntar a nós. Embora efetivamente quem se encarrega da maioria das ações do projeto sejamos nós, ocasionalmente contamos com o apoio de outras/os alunas/os da graduação e do mestrado nas tarefas de gravações, legendações, criação e produção visual, correção de textos/legendas etc. Para que o podcast ressalte a ideia da horizontalidade hierárquica proposta todo o processo que antecede o resultado postado nas plataformas, é discutido pelos membros do projeto, possibilitando um maior engajamento no desenvolvimento do podcast. Além disso, antes de gravarmos os episódios, disponibilizamos o roteiro para a/o convidada/o para deixá-las/os à vontade para opinar sobre as questões, os pontos abordados, se manifestar sobre possíveis desconfortos em falar sobre algum tema/provocação etc.

Embora consumir podcasts e usá-los como recursos didáticos já fizesse parte da nossa rotina, não tínhamos conhecimentos de como produzi-lo. Então, um novo desafio se colocava a nossa frente. Assim, depois de várias leituras sobre o gênero e de participações em cursos e oficinas criativas (pela mestranda e pelo mestrando), iniciamos, a seis mãos, a escrita do projeto do Mescla. Embora reiteremos o caráter amador desse projeto, ressaltamos que a ética, o cuidado e a dedicação para seu desenvolvimento foram preservados.

A fim de contemplar diferentes facetas e públicos, distribuímos os episódios de cada temporada em quatro programas como ilustramos na imagem 1. O desenho do podcast foi pensado para ser uma ‘plataforma/ espaço’ que acomodasse formas acadêmicas e não acadêmicas de senti-pensar a universidade, tal como acontece em um momento de intervalo entre ou pós aula. As atividades relacionadas à universidade, durante a pandemia estavam muito voltadas apenas para a leitura e discussão de textos para as disciplinas. Sentíamos falta de uma discussão menos estruturada, mais rizomatizada e alinear, com vozes plurais e vivências compartilhando espaço com a academia.

Imagem 1 – Identidade Visual dos programas que compõem o Mescla – *The Podcast!*



Fonte: Arte gráfica desenvolvida pelo designer Walter Rodrigues que participou do projeto nos dois primeiros anos atuando na Criação e Produção Gráfica.

Seguimos apresentando e discutindo os programas. O *Conversas de Deslocamento* é um programa de entrevistas que movimenta saberes. A proposta é diversificar as vozes que constroem sentidos no ambiente acadêmico. Muitas vezes essas são vozes silenciadas socialmente, sufocadas no debate em sala de aula, por exemplo. Aqui a/o convidada/o compartilhará suas experiências, vivências e narrativas o que proporciona a quem assiste se deslocar da zona de conforto. A construção do roteiro para a gravação dos episódios agrupados nesse programa ocorre desde uma análise de conjuntura sociocultural, passando pelo estudo da produção intelectual da/o convidada/o que problematizem e debatam as relações sociais, chegando à construção e socialização prévia do roteiro da conversa. A dinâmica de gravação ocorre por meio de perguntas em que as/os mediadoras/es

naquela gravação constroem juntamente com as percepções da/o convidada/o, construindo a narrativa do episódio. No processo de edição é levada em consideração a dinâmica na interação, sem grandes intervenções nos conteúdos e mantendo o ritmo das discussões.

A ideia para esse programa surgiu de inquietações na participação de alguns eventos acadêmico-científicos em que sentíamos falta de discussões que partissem e/ou atravessassem algumas relações identitárias das pessoas, com o intuito de perceber sua ligação com/sobre seus estudos. Ao longo das gravações percebemos que as interpelações e interações ao longo das conversas às vezes ocorriam independente do roteiro construído previamente, e optamos por deixar que o ritmo e os assuntos fossem construídos na fluidez dessa conversa, em muitos casos, abrindo mão das perguntas no roteiro e construindo outras ao longo da gravação.

O *Sapientizando* debate pesquisas/estudos desenvolvidos em âmbito de ensino superior, lato e stricto sensu, a fim de divulgar as produções científicas e construir sentidos com as/os pesquisadoras/os sobre seu estudo. A produção do roteiro se dá por meio do estudo dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dissertações, monografias e/ou teses, além de produções de ensaios e artigos construídos a partir do estudo/pesquisa da/o convidada/o. A conversa flui entre perguntas sobre o estudo, as metodologias, o processo de construção da pesquisa, os sentimentos durante o processo e os sentidos construídos ao longo da pesquisa e após o seu desenvolvimento. Ao longo da gravação as/os mediadoras/es da conversa vão interpellando e refletindo junto à/ao convidada/o sobre algumas percepções do estudo e problematizando as relações socioculturais, político-econômicas, entre outras. Com isso, é possível o compartilhamento de saberes e fazeres construídos se forma situada e contextual.

O *Impressos à Mão* é um programa de bate papo sobre arte, cultura e expressões/impressões humanas. Para a produção dos episódios agrupados nesse programa a/o convidada/o discute de forma diversas seu envolvimento com a arte e a cultura. De episódios sobre escrita poética, receitas saudáveis, pratos veganos e contação de história, a construção das narrativas se dá pelas diversas manifestações culturais e artística e sua importância na construção social. Diferente dos outros dois programas, nem todos os episódios agrupados nesse programa ocorrem com a mediação de membros do projeto. Alguns são gravados pela/ própria/o convidada/o e/ou ajuda de familiares e amigas/os. O tom, ritmo e

sequência de informações/discussões são pensados pela/o própria/o convidada/o, deixando sua marca subjetiva na narrativa resultante. Durante o processo de edição tentamos construir uma narrativa sequencial coerente sem alterar a autoria no que se refere às ideias e escolhas da/o convidada/o.

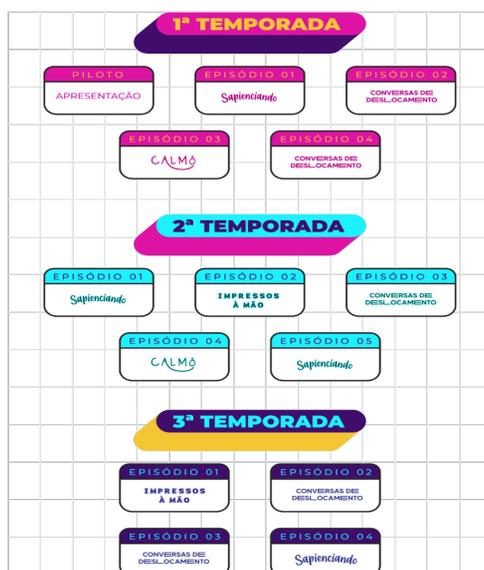
O *Calmô* é um programa que visa (re)pensar e refletir sobre questões de saúde física, mental e emocional. A criação do programa surge com o intuito de propor uma pausa para pensar o cuidado com o corpo, mente e alma tão pouco considerados dentro do espaço acadêmico. O ritmo acelerado e as ansiedades e receios que circulam no ambiente acadêmico às vezes nos faz deixar de lado a relação do cuidado e o afeto consigo mesma/o. Por isso, acreditamos que refletir sobre essas questões se tornam uma forma de encontrar leveza e serenidade para alguns momentos. De programas de yoga, caminhada reflexiva e até mesmo escrita criativa, construímos uma narrativa que trabalhe a sutileza de alguns mo(vi)mentos. Tal como o *Impressos a Mão*, o *Calmô* não tem a participação de mediadoras/es. A gravação ocorre por meio da/o convidada/o que escolhe o que e como construir a ideia para o episódio. O processo de edição é construído mantendo a ideia da narrativa e o tom que a/o convidada/o imaginou para o episódio. E, em geral, é um tom intimista e pessoal.

A criação desses programas dentro do Mescla se deu por seguirmos o movimento de tentar ampliar as temáticas e trabalhar questões urgentes e insurgentes, leves e intensas, que circulam na sociedade. Porém, ainda que exista essa separação e essa organização individual dos episódios para cada programa, percebemos que o processo de pensar, convidar, criar o roteiro, gravar, editar, legendar e publicizar os episódios são todos sentipensados por nós, enquanto membros do projeto, que nos deslocamos constantemente com os assuntos/debates/discussões presentes em cada episódio. Convidamos para participar pessoas de diferentes formações, níveis educacionais e contextos para que pudessem ocorrer reflexões baseadas no diálogo crítico e plural, pois entendemos, tal como Paulo Freire (1970) que esse é um caminho importante para a promoção da consciência crítica. A finalização dos episódios demanda uma percepção sensível e crítica do que é a língua(gem), pois nos permite acolher, reconectar, ressignificar nossas noções de tempo e distância. Assim, na mediação desse processo por nós da equipe Mescla, agentes neste (des)caminho,

percebemos a Educação Linguística Crítica como via de des(re)construção de um saber autônomo, não hierarquizado e democrático.

Sem dúvida todo o processo que envolve a criação do Mescla, do planejamento à divulgação se dá por um movimento de nos percebermos enquanto agentes em sociedade e as reverberações disso nas práticas sociais. Mais do que ‘membros’ desse projeto, nós nos sentimos pertencentes e acolhidas/os por ele. Até o momento já foram ao ar 14 episódios distribuídos em três temporadas, uma a cada semestre. A seguir, na imagem 2, apresentamos um esquema visual da organização das três primeiras temporadas do podcast:

Imagem 2 – Esquema Visual das temporadas do Mescla de 2020/2 a 2021/2



Fonte: Elaborado pelo designer gráfico João Vitor Peixoto a pedido das autoras e autor a partir do material de pesquisa.

- 3 Link da 1ª temporada: https://www.youtube.com/playlist?list=PLhKvf7dhy-YuSbok6QGxIJGO0XZ7sx9_x
 Link da 2ª temporada: https://www.youtube.com/playlist?list=PLhKvf7dhy-YvPr_LP8xSBbSXvht0t1nkG
 Link da 3ª temporada: https://www.youtube.com/playlist?list=PLhKvf7dhy-Yvk7XSve6uVMRkjtcQWJnH_

O canal do LIM-LIFE, onde hospedamos os episódios do podcast, têm mais de 100 inscritos e já conta com mais de mil e setecentas (1.700) visualizações nos episódios no Youtube. Em todos os episódios postados recebemos curtidas e comentários, mostrando engajamento também com o público que nos assiste, o que nos enche de orgulho. Nas redes sociais, o perfil do Mescla (@mescla_podcast) já tem quase 100 seguidores, um bom número para um perfil tão recente, e em todas as postagens é possível notar em curtidas e comentários uma crescente no engajamento do público em geral. Entendemos que as tecnologias digitais nos auxiliam em potencializar o alcance e a circulação dos conteúdos do podcast, e dos projetos desenvolvidos em paralelo a ele, dado que todo o processo de divulgação é feito de forma orgânica e sem investimentos financeiros em publicidades pagas. Porém, para nós, ainda mais significativo do que este movimento de criar conteúdos e buscar afetar por meio do podcast é a possibilidade de atuar no letramento digital crítico de quem nos assiste mostrando que é possível fazer muito utilizando recursos verbais, não verbais e digitais, este é um dos modos de ressignificar linguagem como prática social.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Em busca de afeto, conexão e diálogo, nos aventuramos a pensar em um projeto que nos permitisse (re)aproximar de saberes e fazeres pautados em perspectivas críticas e reflexivas, em diálogo ativo com a comunidade em que estávamos inseridas/os. Isso nos deslocou em nossa zona de conforto, nos trouxe aprendizagens e possibilidades de movimentos praxiológicos.

Nos aventurar por um projeto de multimídias, altamente explorado no contexto de diminuição da circulação social, com uma proposta transdisciplinar e multimodal foi e é muito ousado. A proposta de rizomatizar saberes como possibilidade de construir espaços pensados para cultivar os sentimentos de pertencimento, acolhimento e afetividade, foi combustível para nos levar adiante. Com isso, percebemos que esse podcast tornou-se um espaço para des(re)construções identitárias e praxiológicas, coletivamente de forma autônoma e com uma escuta sensível das narrativas que perpassam as diversas relações sociais que se constituem na/pela língua(gem).

Os episódios do Mescla – *the podcast!* que construímos, ampliaram a nossa noção de produzir sentido para perceber o mundo, a vida, a existência. Além disso, foi possível percebermos a potencialidade do corpo e as falas das/os convidadas/os – que nos deslocaram constantemente – como possibilidade de reverberações em mudanças significativas na sociedade à medida que novas histórias e novas narrativas são contadas e escutadas. Mesmo estando fisicamente dentro de quatro paredes de um quarto, somos/fomos afetadas/o, atravessadas/o pelas narrativas dessas pessoas que compõem o Mescla como um todo. Do trabalho com a equipe, ao convite e a gravação, os movimentos perpassam nossas percepções de quem somos e como estamos no mundo. Por isso, o registro nesse projeto é da história viva, das narrativas de pulsam e das reflexões que possibilita transformações críticas e sensíveis em sociedade.

Após a visibilidade que o projeto ganhou em diferentes espaços, percebemos as reverberações dos debates e discussões que acontecia por meio das conversas do podcast em textos, conversas e pesquisas de pessoas de diferentes níveis educacionais. Essa potencialidade nas conexões diversas que acontecia entre as pessoas da gravação e quem estava assistindo, nos motivou a buscar recursos e possibilidade para a continuação do projeto em novas temporadas

O sentimento que invade nossas percepções de agora é a de gratidão. Gratidão por fazer parte desse movimento inacabado (FREIRE, 1986) e fluido que nos aproxima do que significa a vida: a existência. Ao chegar até aqui, *sapienciando as conversas de deslocamentos* sentipensadas, muitas vezes *impressas a mão* em um ritmo que pede *calmô*, estimamos que este trabalho seja uma forma – para além do registro desse movimento do projeto – que possamos percebê-lo como um *esforço decolonial* urgente (SILVESTRE, 2017) na des(re)construção de uma sociedade outra no futuro, uma tentativa, assim, de tentar *adiar o fim do mundo* (KRENAK, 2019b).

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte) **Calle14: revista de investigación en el campo del arte**, vol. 4, núm. 5, julio-diciembre, 2010, p. 80-94.

JORDÃO, Menezes Clarice. O lugar da emoção na criticidade do letramento. In.: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (Org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 58-66.

KRENAK, Ailton. Vídeo. **Programa Diálogos: desafios para a decolonialidade**. UnB, Brasília, 2019a. Disponível em: <https://bit.ly/35rhkGh>. Acesso em: 9 abr. 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo** (Nova edição). Editora Companhia das Letras, 2019b.

LENHARO, Rayane Isadora., CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Podcast, participação social e desenvolvimento**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 32, n. 01, p. 307-335, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-108.

PÖTZSCH, Holger. Critical digital literacy: technology in education beyond issues of user competence and labour-market qualifications. **Journal Triple C**. vol. 17 (2), p. 221-240, 2019.

REZENDE, Tânia. **Como dialogar em meio à turbulência das lutas narrativas?** Goiânia-GO: Obiah: Grupo de Estudos em Cosmolinguística, 2019. p. 1-11. [Manuscrito não publicado].

SABOTA, Barbra. Do meu encontro com a educação linguística crítica ou de como eu tenho revistado meu fazer docente. In.: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (Org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 59-68.

SABOTA, Barbra. Now what?! O dia em que a escola parou e as reinvenções docentes em tempos de covid. In: EGIDO, Alex [et al.] **Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas** (Organização). Goiânia : Scotti, 2021.p. 37-56.

SABOTA, Barbra; ALMEIDA, Ricardo. Regis; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Educação linguística para uma atuação crítica e criativa: uma iniciativa transdisciplinar em aulas de inglês. **Humanidades & Inovação**, v. 8, 2021, p. 74-89.

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristóvão D. de; GUINDANI, Joel F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I – Número I – Julho de 2009, p. 1-15.

SABOTA, Barbra; AMEIDA, Ricardo Regis de; MOURA, Rodrigo Milhomem de. Retorno à sombra de uma mangueira: uma conversa sobre nossas praxiologias à moda de Paulo Freire. **Filos. e Educ.**, Campinas, SP, v.13, n.2, 2021, p. 2212-2234. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8665849/27436>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 279-289.

SOUZA, Juliana de. Reflexões sobre democratização na internet: análise da produção de podcasts no Brasil. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 7, 2020, p. 43281-43296.

UCHÔA, José Mauro Souza. **O gênero Podcast educacional: descrição do conteúdo temático, estilo e construção composicional**. 2010. 114f. Dissertação (Mestrado Letras – Linguagem e Identidade) – Programa de Pós-Graduação em Letras Linguagem e Identidade, Universidade Federal do Acre, Cruzeiro do Sul, 2010.

UCHÔA, José Mauro Souza. Revisitando o conceito de podcast educacional como gênero do discurso. **Anthesis: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-Ocidental**, v. 7, 2019, p. 83-99.

VEIGA, Jaqueline F.; ROSA-DA-SILVA, Valéria. 13 reasons to be myself: estudos de identidade nas aulas de língua inglesa. In: LUTERMAN, Luana. A.; POZZO-BON, Maria M.; ROSA-DA-SILVA, Valéria; THEREZA JUNIOR, Alcides. H. (org.). **Educação linguística e formação docente: diferentes olhares epistemológicos**. Campinas, SP, 2017, p. 33-46.

VILLARTA-NEDER, Marco Antônio; FERREIRA, Helena Maria. O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissemiose aquém e além da sala de aula. **Letras**, Santa Maria, n. 1, 2020, p. 35-56.



“PROFESSOR, VOCÊ ESTÁ AÍ? ESTÁ ME OUVINDO?”:

Escrevendo a formação docente em tempos pandêmicos e de ensino remoto

Hélvio Frank

De inicial epidemia, a Covid-19, em março de 2020, tornou-se reconhecidamente pandêmica pela Organização Mundial de Saúde, dada sua profusão de transmissão humana. O organismo biológico vivo, que se locomove justamente pelo contato humano, nos obrigou a promover distanciamento físico, causando alterações nas maneiras e nos meios de nos relacionarmos, na tentativa de reduzir o avanço da contaminação. No contexto brasileiro-goiano, práticas educacionais foram contagiadas pelo ensino remoto, construindo diferentes caminhos e percepções sobre o ‘novo normal’ do ensino aprendizagem.

Com a pandemia, a formação docente passa a experimentar diversas mudanças pedagógicas e tecnológicas imediatistas, dentre elas, o ensino remoto, o qual tem desafiado professores a pensar sobre como proceder e sobre qual o impacto dessa nova ordem institucionalmente ‘imposta’, uma vez que seus aspectos pedagógicos também conferem dinâmicas sociais, culturais, ideológicas, relacionais e afetivas.

Sob tais expectativas, neste texto escrevivo¹ experiências de formação docente sob as perspectivas de professor formador, na graduação em Letras e na pós-graduação *stricto sensu*, e de diretor de câmpus universitário, entrecruzadas com as experiências vivenciadas por meus

1 Neologismo construído em analogia ao termo cunhado por Conceição Evaristo (2017) correspondente à escrita que nasce do cotidiano e das experiências e vivências.

estudantes no primeiro semestre de 2020. Para isso, nas próximas seções contextualizo as circunstâncias da pandemia, discuto a adesão ao ensino remoto como estratégia de combate à Covid-19 e seu reflexo na formação docente. Finalizo o texto problematizando o enunciado-título constantemente emergido durante as aulas remotas sob aspectos críticos.

CARACTERIZANDO EXPERIÊNCIAS E CONTEXTOS

A pandemia da Covid-19 chegou ao Brasil e, com ela, muitos desafios vieram à tona. No estado de Goiás, com o aparecimento dos primeiros casos e do avanço ininterrupto da doença, o governador, por intermédio do decreto estadual n. 9633 (GOIÁS, 2020), estabeleceu situação de emergência na saúde pública de Goiás. Decorrentes do decreto, foram emitidas portarias pela Reitoria da Universidade Estadual de Goiás, instituindo, inicial e respectivamente, medidas administrativas e pedagógicas a serem adotadas na prevenção de contaminação pelo novo Coronavírus e a disposição dos regimes de revezamento e de teletrabalho aos servidores.

A exigência do trabalho docente remoto por tempo indeterminado, ou enquanto durar a pandemia, à época, também se cumpriu no âmbito de outras secretarias de governo, como a Secretaria da Educação do Estado de Goiás. A partir da decisão materializada em texto legal, os programas *stricto sensu* dos quais faço parte estabeleceram, com base nos memorandos circulares, a continuidade das aulas, ou seja, a obrigatoriedade de adesão docente e discente ao ensino não presencial.

Por intermédio do que oficialmente se denominou ensino remoto como estratégia de enfrentamento à COVID19, em nosso contexto universitário os conteúdos disciplinares passaram a ser ministrados on-line pelos docentes, boa parte dos quais não estava preparada para a nova demanda de relação pedagógica a ser implementada. Sentíamos, durante meses, o desconforto docente em relação ao ensino remoto relatado administrativa e pedagogicamente.

A PANDEMIA COMO MO(VI)MENTO DE TRANS/FORMAÇÃO DOCENTE

Com a proliferação da Covid-19, ficar em casa tornou-se recomendação sanitária, sinônimo de isolamento físico, não de isolamento social, já que uma parcela razoável da população possuía acesso a mídias e, principalmente, ao computador, laptop, smartphone etc. com Internet, para se comunicar com outras pessoas. No contexto educacional público goiano, repentinamente forçou-se o teletrabalho aos/às profissionais docentes, a fim de se evitar a interrupção das atividades escolares, o que afetou in/diretamente a qualidade das relações pedagógicas e esbarrou nas identidades profissionais do magistério. Assim sendo, formas inesperadas de ensinar se espalharam de modo acelerado, atropelando planejamentos, alterando perspectivas e experiências, provocando severas desestabilizações no ofício docente.

Graças às TDIC disponíveis no momento, já que os discentes de *stricto sensu* desta pesquisa, diferentemente de outros públicos, possuíam condições tecnológicas privilegiadas para se adequar à nova realidade, a mudança repentina não foi tão brusca quanto à ocorrida na graduação. Todavia, o deslocamento físico e geográfico, bem como o rompimento das relações pedagógicas presenciais de modo abrupto, reformulado com a mobilização tecnológica digital, acabou interferindo na afetividade² dos envolvidos.

Se antes, presencialmente, os domínios afetivos eram caracterizados pela interação direta entre os agentes do processo entre quatro paredes de uma sala de aula marcada por rotinas típicas e já cognitivamente previsíveis, diante do contexto pandêmico a opção tecnológica de trabalho docente retirando o contato físico atingiu diretamente processos pedagógicos, demandando esforços de aprendizagem e de acompanhamento dos recursos disponíveis durante a pandemia. Além disso, nessa dinâmica as configurações de sala de aula, que antes era física, foram transferidas para os lares

2 Compreendo afetividade como uma série de fenômenos que dá qualidade às relações humanas e experienciais que se produzem. O que marca nossa vida humana, em meio às relações sociais e ao contexto em que nos inserimos, é o vínculo sentimental construído, isto é, a própria afetividade. Por essa razão, a qualidade da interação em um processo de aprendizagem, caracterizado por relações entre pessoas, se liga diretamente ao sentido da experiência socialmente vivida (ARNOLD; BROWN, 1999).

goianos e o clima de aprendizagem foi repartido com familiares, terceiros, animais de estimação etc.

Se o uso de TDIC consistiu em socorro emergencial arbitrário institucional, com vistas a manter o processo de aprendizagem, as queixas quanto à ausência de aviso prévio e de formação para usar o aparato existente emergiram e foram horizontalmente compartilhadas entre docentes. Dúvidas, expectativas, ansiedades, ameaças, tensões e inquietações surgiram, tanto em relação à preocupação e receio de adoecimento em decorrência das complicações causadas pelo vírus, quanto às incertezas sobre como desenvolver a nova forma de trabalho, de modo a ameaçar identidades docentes.

O ponto fulcral é que a nova lógica passou a ser sentida por todos que trabalham com educação. Entre o saudosismo do que era antes e a reflexão sobre o que pode vir a ser feito de imediato, docentes e estudantes ainda sentiam a imprecisão do que estaria por vir e a se concretizar. Nesse sentido, há sentimentos que transitam, ainda hoje, por todas as construções de conhecimento promovidas e a elas se conectam mútua e in/diretamente.

Sabemos que a educação docente se constitui da práxis (FREIRE, 1987); faz-se alimentada pelo ciclo das experiências, das relações sociais e das reflexões em torno do que se vive e do que de plausível é possível construir, porque se mantém dimensionada ao pessoal e ao profissional integradamente. Se nossas vivências coletivas estão imbuídas do universo digital, global, transcultural em que nos localizamos, logo é primordial que, a qualquer hora, sintonizemos dadas complexidades com o que buscamos na interminável trajetória profissional. Sentipensar³ a pandemia e o ensino remoto como acontecimentos intervenientes adicionais à formação docente, por exemplo, mais do que inevitável, passa a ser condição necessária por intermédio da qual se promove o esforço de se constituir por entremeio às tensões e às situações inesperadas da Covid-19.

Apesar de o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) sempre denunciar a falta de preparo docente e, conseqüentemente, representar incômodo às identidades profissionais

3 Fals Borda (2009) compreende 'sentipensar' como a combinação da mente com o coração – pensar sentindo e sentir pensando – para guiar a vida em um bom caminho e suportar os tropeços.

(KENSKI *et al.*, 2019), a Covid19 veio como uma avalanche sobre as instituições educacionais, impondo à figura docente o fazer tecnológico involuntário e, sob a estratégia de garantir o isolamento físico mantendo situações formais de aprendizagem, e recolocou o tema em pauta. Ironicamente, escolas que proibiam o uso do celular em sala de aula tiveram que voltar atrás e recomendar TDIC similares para o desenvolvimento das atividades escolares durante a pandemia.

Se, de um lado, conforme sublinha Kenski *et al.* (2019, p. 151), há uma urgência em repensar a formação “com e para a utilização das tecnologias digitais, nos processos educativos”, nossa inquietação contemporânea é movida pelo “como repentinamente isso pode ser feito”, já que não se trata mais de uma adoção espontânea, como antes prevista. Nesse caso, o foco direcionado ao “como” traz implicações diretas às configurações profissionais, demandando preparação imediata, nunca antes imaginada obrigatória e, principalmente, a ser executada integralmente.

Desse ponto, é possível observar que se fundem, pelo menos, duas crises: uma sanitária e outra profissional, as quais nos incitam a sentipensar a formação docente. Esse sentipensar se localiza em meio às construções sociais vividas durante a pandemia. Assim sendo, é crucial pensarmos novas configurações formadoras de professores e de alunos a partir do que temos experienciado, entendendo que a formação docente, assim como todo tipo de práxis, tem que ser encarada como um valor cultural alimentado principalmente pelo sentir e pensar substancializados em cada circunstância vivida e movimentados pelo acreditar e pelo fazer conforme se acredita.

ENSINO REMOTO, USO DE TDIC, CRISES CONTEMPORÂNEAS E TRANS/FORMAÇÃO DOCENTE

Institucionalmente, a recepção ao ensino remoto não foi tão positiva. Profissionais reagiram de diversas maneiras à ordem governamental e institucional. Dois tipos de resistência saltaram aos olhos: uma provocada pela dificuldade e limitação docente em usar, da noite para o dia, equipamentos tecnológicos para os quais não foram preparados; e outra relacionada a questões ideológicas fomentadas pelo impacto-resultado do que a possível adesão à prática de ensino remoto pudesse, a médio e a longo prazo, propiciar à carreira docente.

Em relação à primeira resistência, para a especialista Andrea Ramal (PERELLÓ, 2020), o que aconteceu nesse período pandêmico não foi uma preparação pedagógica docente, mas um imprevisto. A falta de previsão, planejamento e elaboração, para a autora, distingue bem o que se concebe por educação à distância e por ensino remoto, ainda muito confundido por quem ainda não se enveredou pelo campo da educação tecnológica. De modo que a falta de formação específica acabou limitando as experiências tecnológicas e acarretando outras dinâmicas nas relações pedagógicas, sempre em confronto com as antigas formas de se fazer.

O professor foi dormir como profissional presencial e acordou on-line. O que tem acontecido neste trimestre não é educação à distância, é ensino remoto. Educação à distância tem metodologias, estratégias e materiais específicos, frutos de estudos e experiências de vários anos. Os professores, na maioria das vezes, começaram a fazer videoaulas, e houve casos de escolas que se limitaram a passar tarefas que não são da educação à distância formal. Acredito que foi apenas uma maneira que se encontrou de manter as mentes dos alunos ativas e o vínculo com a escola. (PERELLÓ, 2020, p. 1)

O ensino remoto, quando não bem definidas as concepções de formato semipresencial, híbrido e/ou à distância por textos instrucionais, esbarra na alusão genérica aos fundamentos da EaD, por se remeter a uma aprendizagem no estímulo de distanciamento social. No entanto, trata-se de um formato de ensino que se soma a outras modalidades não presenciais. Por essa razão, é preciso conhecer o contexto digital, de cybercultura, e se formar para mobilizar as ferramentas requeridas.

No estado de Goiás, a transferência oficial das aulas remotas surgiu como tentativa de se reduzirem os prejuízos nos calendários acadêmicos e estudantis, em conjunto com endosso pedagógico de manutenção do vínculo das relações pedagógicas dos estudantes com a escola ou com a universidade. Pragmaticamente, uma mudança drástica, não planejada, não assimilada, apesar de bem intencionada no sentido de minimizar perdas e estimular a manutenção do contato social.

Todavia, a segunda resistência consiste exatamente no discurso de ensino remoto como opção exclusiva para época vivida. Nesse caso, apontam-se críticas pelo teor neoliberal que a prática de ensino remoto pode representar ao trabalho docente. O argumento é de que a ameaça à figura docente se mostra lançada na consequência desse novo fazer.

Aqui, há um entendimento de que os propósitos neoliberais de educação são arranjados por políticas verticalizadas que acenam ainda mais para uma educação mercadológica, com fundamentos de uma preparação que não endossa o ideário de educação como noção ontogenética, ética e estética social humana. Pelo contrário, induzem os preceitos capitais ligados a uma lógica de competitividade que põe todas as desigualdades sobre um mesmo crivo avaliador de processos.

Contrários a esse posicionamento, Kenski *et al.* (2019) observam que os docentes universitários são um público geralmente resistente às novidades tecnológicas e tece a seguinte crítica:

O túnel do tempo presente nas liturgias das salas de aula universitárias se encarrega de apartar as funcionalidades do digital dos ritos pedagógicos das aulas que, tradicionalmente, permanecem na antiga cultura da comunicação em massa. Professores detêm o poder e o saber e o anunciam seletivamente para os estudantes, que o replicam, como caixas de ressonância distribuídas. (KENSKI *et al.*, 2019, p. 145-146)

Do contexto emergencial marcado pelos atravessamentos entre o ‘sei usar, mas não quero’, ‘não sei e não quero’, ‘sei e quero’ e ‘não sei, mas quero’, talvez a rejeição seja o que mais impeça, em grandes proporções, o engajamento docente nas ocasiões pedagógicas facultativas ou, como ocorrido em nosso contexto, impostas pela Covid-19. Aqui, a “necessidade tornada virtude” (BORDIEU, 1990, p. 54) d/enuncia aspectos que pesam diretamente na formação docente, porque abrange não apenas a complexidade do ofício, mas também as relações intersubjetivas que se negociam, ao mesmo tempo, com outros âmbitos institucionais, configurando aspectos em cadeia concernentes às construções identitárias profissionais, e impingindo resistências.

Diferentemente da pós-graduação, estudantes da graduação relataram durante o período pandêmico a dificuldade de acompanharem as aulas on-line, seja pela falta ou baixa qualidade de Internet e/ou dados móveis, seja pelo sacrifício de terem de se reinventar economicamente, já que muitos perderam empregos, entre outras circunstâncias. Nas turmas de mestrados, buscamos manter a mesma metodologia que vínhamos fazendo em época presencial, incorporando apenas um

aplicativo de webconferência recomendado pelo Manual⁴ oferecido como suporte emergencial pela instituição, para conduzirmos nossas discussões semanais. Contudo, entendo que essa possa ser uma forma própria de resistência ou mesmo de insegurança particular, ao continuar apostando apenas na projeção de *slides*. Ou, ainda, uma circunstância balizada por minha condição de “imigrante” e não de “nativo” digital (PRENSKY, 2001, p. 1).

O fato é que essa estratégia compensatória de ensino pode ser lida como um amparo diante de um suposto comodismo, dificuldade e/ou receio particular, ao mesmo tempo em que se pautou por minha perspicácia acerca do impacto que tantas mudanças decorrentes da pandemia, especialmente o de escancarar a desigualdade social, poderiam ocasionar a meus discentes, levando-os a não aderirem à proposta e, consequentemente, a exemplo do que ocorreu em outros contextos, alguns abandonarem o curso. Na sequência, trago um enunciado muito ouvido durante as aulas remotas, a partir do qual faço incursões que julgo relevantes ao momento vivido.

“PROFESSOR, O SENHOR ESTÁ AÍ? ESTÁ ME OUVINDO?”

Com a adesão ao ensino remoto, o gênero aula, em sua configuração clássica, foi deslocado para a tela de um computador ou de um celular, e isso interferiu intensamente na configuração das relações sociais movimentadas, no sentido de se definir o que é aula e os novos modos de relação social conclamados a partir dessa transferência. Isso se deu porque o tipo de ensino implementado não nos era familiar, ou seja, não estava sob nosso controle. Logo, provocou-nos risco, gerando medo, ansiedade, entre outras afetividades compartilhadas em comum por professor e alunos.

O questionamento-título que inaugura esta seção e intitula este trabalho, muito ouvido durante os webencontros realizados, se organiza a partir de uma regularidade discursiva discente nas práticas discursivas remotas em diferentes contextos de pesquisa. Por inúmeras vezes, o enunciado-pergunta era mobilizado, e sua dispersão me levou a reflexões

4 O documento intitulou, se caracterizou pelas indicações de plataformas virtuais como suportes digitais, no sentido de ampliar subsídio pedagógica a docentes com pouca familiaridade no uso do computador com Internet.

– durante e depois – sobre as interações construídas com estudantes ao longo do período de pandemia, para além do que o questionamento poderia alcançar por si próprio.

O enunciado geralmente aparecia nos momentos em que os estudantes tomavam o turno para expor algo sobre o conteúdo desenvolvido, para comentar ou para perguntar sobre alguma questão durante as aulas. O direcionamento imediato da pergunta a mim, professor da disciplina, chama a atenção devido a alguns aspectos que englobam criticamente aquela conjuntura socialmente vivida: ensino remoto, uso de tecnologias, afetividade e pandemia, reverberados na formação docente e, apesar de eminentemente intrincados, assim categorizados: 1) corpos sentipensantes aprendendo em telas, 2) desafios tecnológicos da webaprendizagem, 3) reviravoltas tecnológicas e paradigmáticas insurgentes e 4) cultura tecnológica, aprendizagem e afetividades no ensino remoto.

CORPOS SENTIPENSANTES APRENDENDO EM TELAS

O questionamento sobre ‘estar aí’, ‘estar ouvindo’ evoca, em situação de sala de aula, presença de corpo, de interlocução e de existência senti-pensante, especialmente se considerarmos a condição de um espaço de relações sociais. É preciso observar, para tanto, que as webaulas e o tempo de isolamento físico representam, mais do que deslocamentos geográficos e tecnológicos, circunstâncias afetivas nas relações sociais estabelecidas, movimentando vidas em interação. Sendo assim, ao se deslocar do clássico espaço físico de sala de aula para o cômodo da casa, o corpo sentipensante aprendendo em tela passa a performar significados outros.

Em analogia a Rosário (2008, p. 12) o corpo eletrônico, produzido “analógica, digital ou figurativamente” se submete “à linguagem, à técnica e ao discurso próprio das mídias que o atualiza”, é atravessado pela “sobreposição e mixagem das duas linguagens principais – a audiovisual e a corporal –, que vão estar articuladas num discurso corporal-audiovisual”. Essa multissemiose e multimodalidade experienciada em tela certamente exige o esforço para prestar mais atenção, e conseqüentemente se tem um desgaste psicológico na concentração pretendida.

Ao mesmo tempo, da perspectiva da comunicação, não ver – deter o domínio sobre – o interlocutor, ou ver uma imagem/foto paralisada ou em movimento do pescoço para cima, ainda que com

justificativas plausíveis, por exemplo, não fornece a qualidade de sentido depositada na interação. Inclusive, trata-se de um ambiente que, justamente pelo potencial e pelas especificidades que apresenta (KENSKI *et al.*, 2019), nos exigirá muito conhecimento e observações acerca do que ali estamos construindo.

Diante da impossibilidade ou incompletude do corpo em tela, por exemplo, os mecanismos de controle docente se esfacelam: não se vigia inteiramente a presença do aluno durante uma aula virtual, tampouco se monitora o que ele está fazendo, diferentemente do que ocorreria se estivesse em sala de aula física. Há também dificuldades para se reconhecer a voz de quem está falando. Nesse caso, o déficit pedagógico, de uma perspectiva presencial, se dá no momento em que não se pode ver quem está com o turno de fala, o que corrobora a incompletude dos significados e favorece a desatenção e a não participação à aula.

Por diversas vezes, a oscilação da internet, os ruídos, problemas técnicos a falta do contato visual espontâneo, a falta de um ambiente apropriado para participar das aulas e mesmo as situações corriqueiras dentro de casa (que acabam por nos tirar a atenção nas aulas, em certos momentos) trouxeram algumas dificuldades no decorrer das aulas. (Rubi, 32, aluno de pós-graduação, Rubiataba, questionário pandêmico)

Além disso, no ensino remoto o corpo é transportado para uma ambiguidade de espaços sociais: há um elo entre corpo físico e em tela refletido na dimensão de ocupação virtual da sala de aula e a ocupação física do cômodo da casa por uma mesma pessoa, bem como de suas relações sociais travadas. Além do esforço na concentração, essa circulação entre espaços sociais permite as mais variadas e inesperadas interações durante o acontecimento da aula virtual: o parente ouve e comenta sobre uma fala do professor ou de colegas durante a aula, dá palpite sobre o conteúdo ministrado, o cachorro late e a exposição de alguém em sala é interrompida pelo barulho etc. Se os dispositivos de vídeo e/ou os áudios dos alunos e do professor estiverem ligados, qualquer ação de corpos e de sons pode, inclusive, distrair a aula. Tudo isso torna ainda mais difícil o bem-estar e a aprendizagem virtual, porque, em tese, para uma boa aula seria preciso ‘deixar os problemas em casa’.

Igualmente, a dinâmica da aula virtual sofre alterações, uma vez que o corpo físico não é mais presente, mas projetado. Com essa

interferência, o corpo que fala, em interação, em tela, às vezes não se torna tão afetiva e efetivamente compreendido por ocasião 1) da demora (*delay*) entre a emissão (do locutor) e a recepção (do interlocutor) do áudio-vídeo produzido de modo síncrono, ou seja, devido à velocidade de produção não se manter compatível com a de reprodução, um problema decorrente, como veremos, da potência de conexão à Internet, 2) da economia de imagem do corpo manifestando suas múltiplas linguagens e semioses, uma vez que geralmente apenas a metade dele aparece em tela. Em alguns casos, o recurso de câmera inexistente, em outros é desligado na tentativa de aproveitar/manter boa conexão durante a aula, entre outras estratégias. Com os dispositivos dos discentes desligados, curiosamente a sensação docente que se tem é a de que não estamos falando para/com ninguém, isto é, uma espécie de monólogo síncrono e solitário que verdadeiramente passa a dar conta do quanto o contato físico estimula as interações e a aprendizagem, em geral.

[Senti falta] De relação viva, de olhar, de expressar. Mas também senti um conforto em não me obrigar a fazer coisas que o cenário presencial exige. (Molotov, 23, aluno de pós-graduação, Anápolis, questionário pandêmico)

Como vimos, o cenário pandêmico nos impediu o contato físico, mas não social, e essa condição, em certa proporção, movimentou sentimentos diversos. Ficamos em casa e permanecemos com a vontade de saber o que acontece no mundo à volta, com o desejo de nos relacionarmos e de aprendermos com outras pessoas. Para tudo isso, as TDIC se tornaram recursos disponíveis imprescindíveis. Todavia, a plasticidade ou não desse vínculo depende do acesso e da forma como cada pessoa concebe o universo das tecnologias, desgrudado ou não da própria vida.

DESAFIOS TECNOLÓGICOS DA WEBAPRENDIZAGEM

‘Estar aí’, ‘estar ouvindo’, de outra perspectiva, pode representar uma dificuldade, um ruído em comunicação. Nesse sentido, a pergunta-enunciado também abre margem para discutirmos a questão das dificuldades técnicas de acesso à Internet e, conseqüentemente, às plataformas digitais. A falta de acesso pode ser oriunda de 1) problemas com a qualidade da própria banda larga e 2) a familiaridade que determinadas pessoas possuem para utilizar plataformas justamente pela novidade apresentada por algumas ou todas elas.

No início sentia vergonha, pensando que estava atrapalhando a fala dos colegas, observava e anotava as experiências discutidas sobre os textos estudados e às vezes fazia minhas participações. No dia da minha apresentação ficava ansiosa devido à internet não ter uma qualidade que correspondesse à necessidade para participar das aulas remotas. (Sandra, 27, aluna da graduação, Itapuranga, questionário pandêmico)

Muitos alunos alegaram não ter condições para pagar planos de Internet para se ter uma melhor qualidade nos dados de transmissão. Talvez a questão técnica de lentidão de conexão tenha ocasionado uma das principais dificuldades mencionadas pelos discentes: ‘aproveitar o timing⁵ da discussão e fazer incursões em tempo real.

Assim como a velocidade de conexão, o acesso às tecnologias possui forte relação com questões socioeconômicas, as quais, por sua vez, sinalizam para aspectos de desigualdade social. Muitas dessas complexidades, inclusive, cooperaram para as evasões de nossos cursos durante a pandemia. O fator socioeconômico é uma dimensão crítica para se pensar o uso de tecnologias, já que, conforme Kenski *et al.* (2019), a condição e qualidade de acesso à Internet no Brasil se condiciona à classe social e região. Embora, segundo pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.Br) (2018), 93% dos universitários usam Internet, e a região centro-oeste seja a mais conectada à Internet, é importante perceber que ainda assim existe uma parcela privada de acesso, como a localizada em zonas rurais – parte de nosso público-alvo.

REVIRAVOLTAS TECNOLÓGICAS E PARADIGMÁTICAS INSURGENTES

A suposta reivindicação da presença do professor em sala de aula, inferida pela pergunta-enunciado, também nos desperta para o grau de centralidade dado à figura docente durante a aprendizagem. Em contextos virtuais, do contrário, são reivindicadas as posturas ativa e autônoma dos agentes que interagem em busca de conhecimentos.

Senti-me na obrigação de planejar não apenas a leitura anterior dos textos da aula, mas comportar-me em casa, como se estivesse em sala de aula por

5 Momento oportuno.

um tempo determinado. Com hora até para falar com as pessoas da casa. (SM, 44, aluna de pós-graduação, Goiânia, questionário pandêmico)

Esses princípios se representam pelo foco e responsabilidade discente dado à aprendizagem. E observem que estamos falando de condutas que ainda não foram construídas sob uma apropriação satisfatória em formato presencial e que, diante de uma sala de aula remota, sua instauração se torna imprescindível. Nesse sentido, é relevante questionarmos até que ponto a solicitação de presença docente no ensino remoto soa como fundamental ao aluno e à sua aprendizagem. Ou, ainda, problematizarmos quais os papéis de professor e alunos, bem como qual tem sido o objetivo daquela aprendizagem, do foco que se direciona a tal atividade, uma vez que o mundo on-line é cheio de hiperlinks e de atratividades.

A pergunta-enunciado evoca ao mesmo tempo o caráter de insegurança ou incômodo vivido no meio digital por professores e alunos. Para alguns professores que preferem se manter na zona de conforto daquilo que sabe e domina, a inovação ou a evolução tecnológica pode ser lida e interpelada como perigo e resistência. Nesse caso, há que se provocar continuamente rupturas paradigmáticas atinentes às in/certezas de nossa práxis, entre o que concebemos como real e virtual, se é que essa diferença ainda exista. Para essa reflexão, é bom lembrarmos que os alunos e alguns professores, considerando sua geração, já estavam descompromissadamente imersos na cultura digital antes da Covid-19, e que as TDIC já faziam parte dos multiletramentos discentes promovidos fora da escola. No entanto, veio a pandemia e o on-line se consolidou, alterando e alternando as práxis docente e discente, bem como constelando formas de construção de conhecimentos.

Em outras palavras, se a educação básica e o ensino superior desprovidos de tecnologias estavam com os dias contados, a pandemia veio e antecipou a promessa. O ensino remoto como virtude diante da necessidade fez com que currículos, espaços, estruturas, modelos e metodologias clássicas se dissipassem como em um passe de mágicas. Esse novo cenário exclusivamente digital por obrigação se reafirmou a partir das constantes modificações, adaptações e adesões didáticas em diversos níveis, e talvez uma das recomendações para essa nova educação pós-pandêmica seja ‘medo e ousadia’ (FREIRE; SHOR, 1986).

CULTURA TECNOLÓGICA, APRENDIZAGEM E AFETIVIDADES NO ENSINO REMOTO

‘Ouvir’ o que o aluno tem a dizer pode ser, mais do que uma condição técnica proveniente do sentido da audição, uma escuta empática em um momento em que todos se sentem ameaçados e vulneráveis por um contágio de doença generalizado. Aqui a atividade de escutatória (ALVES, 1999) se satisfaz no exercício de sermos afetados pela palavra do outro. O tempo pandêmico tem alimentado a instabilidade e trazido à tona os mais variados sentimentos humanos: ansiedade, medo e desesperança, provocando uma série de abalos à vida.

No início foi estranho, pois não tinha muita liberdade com os colegas e com os professores, tinha medo de não conseguir acessar o aplicativo que iria ser disponibilizado para participar das aulas. Mas...em poucos dias, essa insegurança passou, através dos grupos nos whatsapps e a cada aula que acontecia...os vínculos foram se fortalecendo, amizades sendo feitas. (Gata garota, 38, Barra do Garças-MT, questionário pandêmico)

O receio sobre o novo, sobre o que não se sabe e sobre o que não se pode prever tecnológica, profissional, pessoal e pandemicamente, as constantes perdas de entes e pessoas queridas, as descobertas médicas e científicas dos prejuízos que a Covid-19 nos acomete, entre outras circunstâncias, certamente mexeram com nosso lado emocional, de modo que o cuidado para com a saúde mental será um desafio muito maior do que uma eventual avaliação do ensino remoto praticado.

Nunca estivemos tão sensíveis e carentes por conta de tudo que está acontecendo em nossas vidas, e isso não se restringe tão-somente ao fato de reinventarmos novas formas de estudar. Pelo contrário, se amplia ao nosso corpo que sente e vivencia a turbulência das ocorrências globais diárias de formas muito dinâmicas. Estamos sob um volume de significados digitais muito disperso que abala diferentemente as nossas formas antigas de ser. Não aprendemos sobre a instabilidade, sobre nos tornar, e isso acarreta grandes consequências no modo como sentipensamos a partir do caos. A prova disso é que não sabemos se, em contexto de ensino remoto, serão relações sociais melhores ou piores, sabemos apenas que serão totalmente diferentes das previstas.

Por um lado, você encontra apoio em espaços que não esperava, como apenas em ouvir a voz de alguém, por outro, você sente falta das relações

vivas, de olhar, de corpo. (Molotov, 23, aluno de pós-graduação, Anápolis, questionário pandêmico)

A única certeza é a de que o ensino remoto em tempos pandêmicos potencializa e complexifica as formas de aprender, porque envolve outras dimensões cognitivas, afetivas e fisiológicas das pessoas, ou seja, como elas se sentem e se motivam ou não para aprender em diferentes contextos. Mesmo que alguns de nós estejamos no “conforto de nossas casas”, todos estamos emocionalmente vulneráveis durante a pandemia. E quando estamos em risco, segundo Nespereira García (2012), é desejo humano falar e ouvir, uma vez que é o diálogo que ameniza os anseios.

Em meio às incertezas de um futuro que nos escapa, movimentado pelos conflitos existenciais, sociais e políticos que se dão interna e externamente, e pela muvuca de informações surgidas no mundo on-line, a sensação de estafa parece generalizada, especialmente a docente. De outra perspectiva, a pergunta-enunciado, dentro desse espectro, nos faz pensar na grandeza que possui o ouvir empático, talvez sob novas configurações, para conferir uma ideia de existência e de sentido ao que se constrói pedagogicamente.

É importante ponderar que o ensino remoto também é feito de acolhimento, pertencimento, escuta e valorização de existências. Virtualmente, nossa experiência pedagógica foi positiva no sentido de que conseguimos ouvir mais nossos alunos. Ao mesmo tempo em que aprendíamos sobre muitas coisas relativas ao conteúdo, o falar social servia como um processo terapêutico em meio à pandemia e a solidão do isolamento físico. Além de uma reviravolta paradigmática, compreender que as vidas em interação trazem para nós – se quisermos e estivermos dispostos a ouvi-las – os conteúdos formadores a serem aprofundados foi uma grande sacada durante a pandemia. O conteúdo das vidas que sofrem, que perdem, que ganham, além de curativo, torna-se fonte curricular de aprendizagem.

O que mais fez falta foi à interação na sala física, conhecer os colegas suas histórias as que conhecemos na convivência, ainda assim tivemos algumas alegrias, devido ter nos encontrados em uma única aula presencial. (Cássia, 43, aluna de pós-graduação, Campos Belos, questionário pandêmico)

A vida em constante formação durante a pandemia, com as preocupações e anseios que moviam e movem aquela condição, é toda nossa. Por isso, são requeridas responsabilidade e coragem para fazerem valer as situações de aprendizagem. Não aprendemos apenas o que é bom, apesar de termos consciência de que a hierarquia do saber exista. No entanto, quanto mais minarmos as relações de poder na produção de conhecimento, mais proveitosas serão nossas experiências de formação. Porque, antes de tudo, somos humanos. Se a aula é um acontecimento democrático, não se educa, mas se promove educação.

Quando nos alertamos para o pertencimento e para as existências corporificadas em sala de aula, seja virtual ou presencial, a chance da ‘cultura da confiança’ se nutrir e impactar os agentes da aprendizagem também é muito promissora. A afetividade se abastece quando, na relação com outras pessoas, seja com propósitos de ação semelhantes ou distintos, podemos escutar o que elas têm a dizer. O ensino remoto está aí, procurando transcender a dimensão negativa por nós já assimilada para atingir uma nova projeção em meio a nossas relações de aprendizagem. Precisamos estudá-lo, sofrer com o momento, afetarmos e sermos afetados por ele ao longo do processo, sem medo da novidade, com afetividades; precisamos vivê-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As irrupções do ensino remoto e da Covid-19 são realidades na sociedade contemporânea e delas não podemos escapar. Dificuldades para aderir, para transformar e para aprender a novidade se entrecruzaram, como vimos, com sensações de incompletude, instabilidade, vulnerabilidade etc.

Aonde vamos chegar com o ensino remoto? Como e quanto vai influenciar no ensino presencial? (Leonardo, 42, aluno de pós-graduação, Quirinópolis, questionário pandêmico)

Talvez seja para as circunstâncias que se confabulam com o inesperado da pós-modernidade que devemos nos educar e, então, nos formarmos para a certeza das dúvidas e conflitos que sempre virão, para a predisposição do agir quando não há motivação, mas, sim, ameaças às vidas. Sabemos que não há modelos e nem receitas para a formação

docente em plena pandemia, mas, ao mesmo tempo, é fulcral construir-mos repertórios de formação que partam de circunstâncias por nós observadas, vividas e/ou refletidas.

Escrever uma experiência como esta foi e continua sendo uma maneira de trazer à tona esses repertórios de reflexão suficientes à formação docente no que tange ao tempo pandêmico e às circunstâncias do ensino remoto vividas por professores em contexto de formação universitária. Não nos esqueçamos: o desafio pandêmico e de ensino remoto é político, institucional, cultural, ideológico e, sobretudo, pessoal. Trata-se de uma ontoepistemologia requerida a quem deseja se enveredar pelo caminho da docência a partir do hoje em qualquer lugar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **O amor que acende a lua**. Campinas: Papirus, 1999.
- ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. **Affect in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 4-24.
- BORDIEU, P. **The logic of practice**. Stanford: Stanford University Press, 1990.
- EVARISTO, C. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017
- FALS BORDA, O. **Una sociologia sentipensante para América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. ; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GOIÁS. Decreto nº 9.633, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial de Goiás** - Suplemento.
- KENSKI, V. M.; MEDEIROS, R.; ORDEAS, J. Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho & Educação**, v. 28, p. 141-152, 2019.
- NESPEREIRA G., J. Comunicación política y crisis sanitarias: el papel de la gripe A en la construcción del personaje retórico de Trinidad Jiménez. En: DEL RÍO SANZ, E.; LA CIERVA, R.M.; ALBALADEJO, T. (Ed.). **Retórica y Política: los discursos de la construcción de la sociedad**. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 2012, p. 699-712.
- PERELLÓ, Danilo. **Ensino remoto não é educação à distância, diz especialista em educação**. Entrevista com Andrea Ramal. O Globo. 29 jun. 2020. Disponível em: <http://andreamamal.com.br/ensino-remoto-nao-e-educacao-distancia/#:~:text=O%20>

professor%20foi%20dormir%20como,e%20experi%C3%AAs%20de%20v%C3%AAs%20anos. Acesso em: 05 maio 2022.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, M. **On the horizon**. MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

ROSÁRIO, N. M. Imagens midiáticas em corpos eletrônicos. **Intexto**, n. 18, p. 14–27, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/6723>. Acesso em: 8 maio 2022.

PESQUISA COLABORATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Desafios e particularidades de um estudo com professoras de uma escola pública

Silvia Rodrigues Rosa
Viviane Pires Viana Silvestre

Neste capítulo, apresentamos um recorte da dissertação de mestrado (ROSA, 2020) da primeira autora, defendida no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás, sob orientação da segunda autora. A pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008, 2012) – suporte teórico-metodológico do referido estudo – representou uma importante fonte de formação continuada no contexto escolar. Assim, nosso intento, neste capítulo, é discutir alguns dos desafios e algumas das particularidades que o estudo apresentou para sua realização, com o intuito de compreender os limites e as possibilidades da pesquisa colaborativa na formação continuada docente.

Silva e Ibiapina (2016, p. 48) conceituam a pesquisa colaborativa como “atividade interpretativa de coproduções de saberes, de formação contínua e de desenvolvimento profissional realizada conjuntamente por pesquisadores[as] e professores[as] de forma crítica e reflexiva”. Nesse sentido, ocorre, por meio da colaboração, um processo de reflexão, cujos/as participantes constroem significados nas práticas educativas que desenvolvem, identificam, questionam e discutem novas formas de relacionar e ressignificar suas práxis educativas.

A escolha pela pesquisa colaborativa para a realização do estudo é pautada pela necessidade de pesquisas em educação que analisem “os

processos de intervenções que visam a transformar determinada realidade” (IBIAPINA, 2008, p. 13) educativa, (re)construindo conhecimentos e promovendo o desenvolvimento profissional a partir desse processo. A autora ainda enfatiza a necessidade de análise crítica e reflexiva sobre o trabalho docente e de investigação da própria prática, conjuntamente entre professores/as e pesquisadores/as, na construção de conhecimentos. Esse processo investigativo, que se configura no espaço escolar, possibilita aos/as professores/as “uma investigação, reflexão e crítica de suas próprias práticas em sala de aula e sua relação com contextos sociais mais amplos” (MAGALHÃES, 2002, p. 39).

Celani (2003), por sua vez, destaca que, nesse processo de pesquisa colaborativa, pesquisadores/as e professores/as constroem as mesmas possibilidades de apresentarem e negociarem suas crenças e valores na compreensão da realidade e de entenderem as interpretações dos/as envolvidos/as. Sendo assim, as professoras participantes, juntamente com a pesquisadora (primeira autora deste texto) – também professora na mesma instituição escolar –, buscaram implementar ações seguindo esse princípio colaborativo, de modo que todas participaram das decisões negociadas e tomadas conjuntamente, com exceção da parte formal, em que a pesquisadora acadêmica é a responsável por descrever e organizar de forma sistemática o processo.

Isto posto, na sequência, apresentamos mais detalhes metodológicos da pesquisa e, na seção seguinte, focalizamos os desafios e algumas particularidades no desenvolvimento da pesquisa colaborativa nesta experiência de formação continuada com professoras de uma escola pública. Finalizamos com algumas considerações pontuais.

O ESTUDO

Para a realização deste estudo, foi formado um grupo de cinco professoras – inclusa a pesquisadora acadêmica – de uma escola pública de uma zona periférica de Aparecida de Goiânia-GO que atende a cerca de 930 alunos/as do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, para desenvolverem colaborativamente uma experiência de formação docente no contexto escolar no período entre abril e novembro de 2019 (o projeto da pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás sob o número CAAE: 23717619.4.0000.8113). Os

codinomes das professoras participantes usados neste estudo são Olga, Tatiane, Márcia e Fabiane. O material empírico foi gerado no período de abril a dezembro de 2019, pautado pelo estudo de textos teóricos – com foco especial em letramento e da inclusão educacional – e aliados à reflexão. Neste texto, utilizamos as seguintes fontes de material empírico: diário da pesquisadora, questionário inicial e transcrição das gravações em áudio dos encontros do grupo.

No primeiro momento da pesquisa, depois da mobilização das participantes, foi proposta a data do primeiro encontro, e nele, o próximo, e assim sucessivamente, de acordo com a disponibilidade das partes envolvidas. Sendo assim, instituiu-se uma frequência irregular, porém, que não ultrapassasse mais de duas semanas sem os encontros, para que as sequências de atividades da pesquisa fossem obedecidas. Além disso, decidimos que o levantamento bibliográfico seria estabelecido também a cada encontro, pelo próprio grupo, com vistas a atender às implicações exigidas no decorrer dos estudos e ao fortalecimento de teorias e ações que subsidiassem a práxis das professoras envolvidas. Logo, cada participante deveria chegar para o encontro com o texto lido e, juntas, comentaríamos acerca das impressões iniciais e das inquietações vinculadas às práticas cotidianas que emergiam no grupo, com liberdade de pronunciamento, de faltas aos encontros e, até mesmo, de desistência durante o estudo, o que se apresenta em alinhamento com a proposta colaborativa do estudo.

Assim, este estudo contou com a programação de oito encontros (todos gravados em áudio e, posteriormente transcritos) definidos entre as professoras participantes, denominados por nós de grupo de estudo (GE), com duração média de 1h30 cada. É salutar ponderar que restava acordado que se houvesse necessidade, essa quantidade poderia sofrer alterações. O primeiro desses encontros foi reservado para a apresentação da proposta do projeto de pesquisa, esclarecimentos sobre o conceito de pesquisa colaborativa, levantamento do material empírico e leitura e esclarecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), além da aplicação do questionário inicial. Os sete encontros seguintes foram destinados às discussões de textos teóricos alinhados às problemáticas existentes em sala de aula. De modo geral, a professora e pesquisadora acadêmica trazia a proposta inicial dos encontros, pautada nas impressões dos textos lidos e posteriormente as discussões fluíam. Porém, nem sempre a agenda inicial era cumprida devido a outras demandas

que surgiam no grupo e, muitas vezes, elas serviam para posteriores discussões no GE, demandas essas que discutimos na seção a seguir, na qual trazemos teorizações acadêmicas em diálogo com eventos semióticos do material empírico da pesquisa, “entendido[s] como parte de um evento maior, que é a ação comunicativa, na qual sujeitos fazem uso da língua para atingir objetivos em uma situação concreta” (SOUSA, 2017, p. 46).

DESAFIOS E PARTICULARIDADES DA PESQUISA COLABORATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES

Nesta seção, discutimos como transcorreu a pesquisa colaborativa, sua contribuição e os desafios ocorridos durante o percurso, enfocando os diferentes aspectos e as demandas do estudo que realizamos. Além disso, problematizamos as particularidades dessa experiência de formação continuada de professores/as, a qual apresentou tensões no movimento de formação colaborativa. Como nos alerta Suanno (2019, p. 129), a formação continuada “segue no sentido de valorizar o questionamento permanente e oportunizar aos[às] professores[as] autoavaliação, auto-crítica e reorganização do trabalho docente”. Nesse sentido, espera-se que a formação continuada possibilite que os/as docentes

problematizem sobre: concepções e práticas educativas; teorias e aspectos específicos do cotidiano educacional; valores, atitudes e ética; conhecimentos, competências e habilidades; reflexões, reorientações e práxis. (SUANNO, 2019, p. 129).

Em consonância com essa visão, Ibiapina (2008, p. 14) indica a formação por meio da colaboração, como um processo “desencadeado pelos ciclos colaborativos de reflexão que proporcionam condições para desestabilizar as práticas de ensino convencionais” e, nessa perspectiva, a prática pedagógica passa pela reflexão, pelo diálogo e pelo debate levando a novas posturas frente às demandas escolares. Essa autora ressalta a necessidade de desestabilizar as práticas existentes, de maneira a repensar os pressupostos e os processos de transformação que a articulação com a práxis reflete sobre a mudança no contexto de trabalho.

Em nossa experiência de pesquisa colaborativa na formação continuada, por vezes, tensões, desestabilizações e insegurança por parte das professoras participantes ficaram bem marcadas diante das várias

intercorrências em sala de aula, compartilhadas durante os encontros do GE. Essas experiências e angústias criaram condições para que analisássemos as práticas pedagógicas e desenvolvêssemos a capacidade de melhor compreender as necessidades da sala de aula. Nesse caminho de estudo, a colaboração foi compreendida, no GE, como “um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática” (IMBERNÓN, 2009, p. 61). Ademais, propiciou uma forma de melhor compreender o processo de desenvolvimento das habilidades em grupo, realizado, segundo Imbernón (2009, p. 61) pela “análise e discussão conjunta no momento de explorar novos conceitos para conhecer, partilhar e ampliar metas do ensino e as informações de cada um[a] sobre determinado assunto”.

No decorrer dos encontros do GE, as dificuldades também se evidenciaram, principalmente para nos reunirmos presencialmente, dada a intensificação do trabalho das professoras participantes na escola. Isso dificultava incorporar o estudo a suas rotinas, uma vez que as demandas escolares pareciam sempre aumentar. Essas dificuldades muitas vezes relatadas pelas docentes eram sempre justificadas porque, além das atividades em sala de aula, ainda havia os planejamentos, as atividades, as reuniões pedagógicas; ademais, algumas participavam da gestão escolar em outro horário e em outra escola. Além dessas, havia outras demandas que acabavam por tomar todo o tempo docente.

No início do estudo, combinamos, juntas, que nos reuniríamos a cada 15 dias, porém, os obstáculos surgiam e muitas vezes parecia impossível estarmos todas juntas durante os encontros do GE. Em inúmeras ocasiões tivemos de marcar e remarcar nossos encontros. Recorrentemente, um dia antes, ou até mesmo no dia, as professoras apresentavam suas justificativas para as ausências, e eram muitas. Isso nos remete ao alerta de Pimenta (2002) ao dizer que o/a profissional docente se vê obrigado/a a ter um ritmo de trabalho tão intenso que o/a impede de qualquer tentativa de (trans)formação. Essas dificuldades eram registradas no diário da pesquisadora, como ilustrado a seguir:

Evento semiótico [1]

Hoje duas das professoras colaboradoras me abordaram na escola e disseram que não poderiam participar do encontro que será amanhã. Uma, mais precisamente a Olga, relatou ficar até mais tarde em reunião

com o diretor da escola para resolver a pauta do Conselho de Classe, que acontecerá na sexta-feira. A outra, a Fabiane, disse que estaria no médico com a mãe e acreditava não chegar a tempo para ir ao encontro. (Diário da pesquisadora, 9 de setembro de 2019).

Como pesquisadora e orientadora, por vezes, sentimos angústia e apreensão. Envolver-se em um trabalho como este requer esforço e, muitas vezes, pensamos que não seria possível cumprir com a proposta de pesquisa colaborativa. Percebíamos que a maioria das vezes a leitura prévia do texto destinado para o encontro não acontecia por todas as participantes, o que comprometia o aprofundamento de questões referentes ao assunto discutido no GE. Outras vezes, ninguém havia lido e a professora pesquisadora acadêmica as convidava para a leitura coletiva no encontro, fazendo as abordagens pertinentes ao assunto. Para que mudanças de fato ocorram é preciso desejo e comprometimento, no entanto, as dificuldades impostas pelas demandas cotidianas por vezes ‘falam mais alto’ e o cansaço e a sobrecarga docente se tornam o maior empecilho para a formação continuada. Durante as discussões, quem não havia lido o texto ficava alheia ao conteúdo teórico e participava apenas quando se via em alguma exposição de vivências que envolviam as problemáticas. Ainda assim, era notório que o desejo de conhecimento era grande, o que resta perceptível na fala de Márcia ao dizer que

Evento semiótico [2]

já me propus a estudar e o único tempo que tenho é durante o jornal e a novela que assisto à noite, depois da janta. Nesse momento vou estudar! Mas ainda enfrento outro problema, estou muito cansada e às vezes nem entendo o que estou lendo. Como tenho muita vontade, vou me esforçar e continuar tentando! (Márcia, 2º encontro GE).

Esse cenário, por vezes, impede ainda mais as mudanças que apontam para um/a profissional mais reflexivo/a e comprometido/a com sua formação. As dificuldades com as leituras prévias dos textos e com a participação nos encontros do GE foram desafios recorrentes, como registrado no diário:

Evento semiótico [3]

Conversei hoje na escola com a Olga para combinar nosso encontro do GE, mas ela desmarcou. Disse que a filha ia para a casa dela e que tinha que estar lá. Que também ainda nem tinha conseguido ler o texto e que

não iria contribuir muito nas discussões. Disse que para o próximo ia ler e que confirmava a presença. (Diário da pesquisadora, 28 de maio de 2019).

Evento semiótico [4]

Hoje abordei a Fabiane, para falar do nosso quarto encontro, que também desmarcou o encontro de amanhã, 29 de maio de 2019 (quinta-feira). Ela disse que ia cuidar da mãe. [...] senti, nesse momento, que seria melhor nem insistir, senão a levaria à desistência, mas me sinto constrangida por parecer que estou pressionando. (Diário da pesquisadora, 28 de maio de 2019).

Outra ação que não foi realizada e que fazia parte de nosso planejamento inicial para o estudo foram os diários reflexivos. No segundo encontro do GE, todas estavam presentes. Ponderamos sobre a premência desse instrumento para que acontecimentos importantes não ficassem sem serem levados para as discussões e não só as impressões do estudo, como também todos os acontecimentos que envolviam a rotina escolar que achassem importantes de serem abordados. Naquele momento, todas se comprometeram com o registro do próprio diário reflexivo. Combinamos também que, ao final de cada encontro, escreveríamos nele nossas impressões, porém, a partir do terceiro, começamos a nos encontrar no turno noturno, terminávamos já um pouco tarde e elas sempre relatavam que escreveriam no dia seguinte. Sempre as lembrava da escrita do diário e ao final do encontro, ao solicitar os diários às professoras participantes, vários foram os relatos sobre eles:

Evento semiótico [5]

Fui até a sala da Olga no horário do intervalo solicitar o diário, ela me disse que não tinha escrito e que tinha esquecido até onde ele estava. Ela me olhou e perguntou: “Tem problemas?”. Falei que ele seria muito importante para consolidação do nosso estudo, mas que tudo bem! (Diário da pesquisadora, 29 de setembro de 2019).

Evento semiótico [6]

Me encontrei com a Fabiane pelos corredores da escola e solicitei a ela o diário, que foi bem clara: “Não fiz! Infelizmente, foi muito corrido para mim!”. Eu disse que entendia. (Diário da pesquisadora, 2 de dezembro de 2019).

Evento semiótico [7]

Solicitei à Márcia, ainda nesse mesmo dia, e ela também falou que anotou apenas as impressões de um encontro e que nem compensava me entregar. Eu disse apenas ok. (Diário da pesquisadora, 2 de dezembro de 2019).

Evento semiótico [8]

Encontrei a Tatiane hoje pela manhã e solicitei o diário. Ela disse: “Anotei mais considerações sobre os textos que achei importante, como você tem os textos, nem precisa levar né?”. Respondi apenas que ela quem sabia e ela não me entregou. Infelizmente! (Diário da pesquisadora, 3 de dezembro de 2019).

A ideia do diário se deu por ser “considerado como um instrumento de aprendizagem e avaliação do processo educativo” (PANNUNZIO *et al.*, 2005) e, “nesse sentido, trazer situações vivenciadas no cotidiano escolar para as discussões do GE. No que concerne à formação docente, é possível notar que a maior tarefa se constitui no envolvimento dos/as profissionais nas discussões e reflexões que as temáticas apresentam. Isso assevera” o postulado de Ibiapina (2012, p. 56) sobre os resultados do estudo colaborativo, pois,

[...] compreendemos que quanto maior e mais intensa é a colaboração, maiores serão as condições de coprodução de conhecimentos e de práticas e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional de docentes e pesquisadores, pois as interações colaborativas afetam, influenciam e reelaboram não somente conhecimentos práticos e teóricos, mas também a nossa condição de pensar e agir de forma crítica e criativa.

A decisão de construir junto com as professoras participantes os temas da discussão e o levantamento do material teórico possibilitou uma maior responsabilização das professoras participantes. Esse estabelecimento da relação colaborativa ajudou na finalização desta pesquisa. Percebemos isso quando as dificuldades em marcar o sétimo e o oitavo encontro se fizeram muito evidentes em virtude das demandas escolares do período. Tatiane, ao se encontrar com a professora pesquisadora acadêmica pelos corredores da escola, disse:

Evento semiótico [9]

Precisamos finalizar nossa proposta de estudo, sei que está difícil conseguir um horário para que todas possam estar presentes, mas vou conversar com as demais para elas darem um jeitinho. Penso que está difícil para todo mundo, mas com esforço podemos conseguir e outra, precisamos pensar o quanto já crescemos, pedagogicamente falando. (Diário da pesquisadora, 20 de setembro de 2019).

Mesmo apresentando dificuldades para participarem do GE, percebemos que os desafios propostos na pesquisa e vivenciados pelas

professoras participantes apontaram para a construção de possibilidades, de novos caminhos em meio a tantas demandas e problemas que compõem a rotina do cotidiano escolar. A formação docente proporciona a

conquista de um espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças. (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p. 4).

Em meio às demandas deste estudo, percebemos, entre as professoras colaboradoras, que as inquietações ficaram muito visíveis e, por várias vezes, as expectativas de construções coletivas se evidenciaram. Esses momentos de partilha e escuta descrevem as propostas colaborativas, possibilitando, ou não, a resolução dos problemas emergentes das práticas e perspectivas no espaço, mas que propiciam a compreensão de que só se constroem mediações afirmativas aprendendo a aprender, “contrariando a linearidade do pensamento educativo” (IMBERNÓN, 2009, p. 93).

Todas essas expectativas vão ao encontro do posicionamento de Ibiapina (2012, p. 25), para quem

colaborar significa pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar.

Esse processo de formação docente para a construção de novos conhecimentos, novas reflexões, objetivos e organização do trabalho se desenvolve com o objetivo de tornar o processo educativo mais significativo para os/as alunos/as. Nas palavras de Wengzynski e Tozetto (2012, p. 2), “o conhecimento e a experiência profissional como lócus da prática educativa, traz[em à] luz reflexões acerca das questões que permeiam a profissão docente”. Nesse sentido, os conflitos propiciam oportunidades de compreensão crítica, de maneira a enfrentarmos a complexidade das situações educativas com as quais nos confrontamos cotidianamente. As palavras de Tatiane aproximam-se dessa perspectiva:

Evento semiótico [10]

Esse estudo me proporcionou refletir criticamente sobre as situações de ensino-aprendizagem (pensativa). Refletir sobre como é importante continuar nesse processo de formação, para que eu consiga entender tudo que ocorre

dentro da sala de aula, e outra, eu preciso me tornar uma profissional melhor e isso só acontecerá depois que eu estiver mais consciente do meu papel na escola e na vida dos alunos, reorganizando minhas práticas. (Tatiane, 8º encontro do GE).

Esse posicionamento mostra a consciência de que mudanças precisam ocorrer e fazem parte da vida profissional de cada docente, até porque o trabalho docente não é composto de ações fixas e acabadas: elas acontecem de acordo com a historicidade – novos tempos, novas ações, e, assim, subsequentemente (SILVA, 2019). Percebemos, muitas vezes, que as professoras participantes acreditavam que o estudo traria muitas soluções para os problemas vivenciados em sala de aula. Essa expectativa ficou evidenciada em suas respostas no questionário inicial:

Evento semiótico [11]

Esse estudo irá proporcionar, acrescentar mais conhecimentos, descobertas e preparo/aprimoramento para a minha prática, me tornando uma profissional mais preparada. As leituras de textos, livros, artigos e as trocas de experiências vivenciadas em grupos irão enriquecer e ampliar minha prática docente. (Olga, Questionário inicial).

Evento semiótico [12]

Participar dessa formação irá melhorar o meu trabalho com os alunos. Tenho necessidade de melhorar o trabalho em sala de aula, para que eu me sinta menos impotente. Sei que é por meio da educação que faremos a diferença na família e na comunidade em geral. De modo geral, esse estudo irá ampliar o leque de possibilidades nas práticas pedagógicas. (Márcia, Questionário inicial).

Evento semiótico [13]

Nessa formação vou adquirir habilidades nos campos de experiências e nas ações para uma melhor aprendizagem. Essa troca de experiências em planejamentos enriquece a prática docente, a interação, a informação e inovação em sala de aula. (Fabiane, Questionário inicial).

Evento semiótico [14]

Para mim é sempre bom ampliar conhecimentos e esse estudo significa exatamente isso, aumentar as possibilidades na prática docente que desenvolvo diariamente com meus alunos. Estudar material teórico, somado às trocas de experiências, trará novas possibilidades de trabalho em sala de aula. (Tatiane, Questionário inicial).

Essas expectativas de mudanças nas ações pedagógicas e de resolução de problemas em sala de aula frente ao trabalho docente permaneceram durante o primeiro encontro, como apresentado nas falas das professoras Márcia e Olga:

Evento semiótico [15]

Eu fico feliz por estar aqui, porque vejo que eu estou no caminho para conseguir superar dificuldades para desenvolver minha aula diante de tantos problemas que enfrento. Justamente porque não sei ensinar de forma que todos os alunos aprendam: a sala é muito heterogênea e eu não sei o que faço para atender os que têm dificuldades ou mesmo as crianças especiais. (Márcia, 1º encontro do GE).

Evento semiótico [16]

Eu precisava mesmo entrar em grupo de estudo, estou muito perdida para atender às necessidades específicas em sala de aula. Na verdade, eu não sei por onde começar. (Olga, 1º encontro do GE).

No entanto, precisamos entender que resolver problemas diagnosticados em sala de aula não se caracteriza apenas como uma ação isolada, mas sim depende de vários fatores contextuais internos e externos que influenciam diretamente na ação educativa e “incutem lógicas que condicionam, de certa forma, as condições em que o trabalho docente acontece” (SILVA, 2019, p. 12). Não que a iniciação na formação continuada não seja parte importante do processo, ela é com certeza o caminho que dá mais conhecimento e segurança para entender parte da problemática:

A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. (WENGZYNSKI; TOZETTO, 2012, p. 4).

Concebemos esse processo de formação não como uma forma direta de acabar ou saber resolver e conduzir todas as dificuldades emergentes em sala de aula, mas como uma forma de discutir as ideias construídas socialmente sobre o trabalho docente e o sentido de sua própria ação no processo de construção dessas ideias, motivando a descoberta de relações contraditórias e a possibilidade de enfrentá-las (IBIAPINA, 2008).

No intuito de problematizar a formação docente vivenciada pelo grupo, apresento, a seguir, um diálogo que tivemos logo no primeiro encontro do GE:

Evento semiótico [17]

Silvia: Que importância damos para a formação docente em nossa vida cotidiana?

Olga: Minha rotina é muito complexa e para a formação docente precisamos despende tempo, e hoje é o que mais tenho dificuldade. Exige sair da zona de conforto e isso seria tirar o espaço do dia que uso para descansar! Eu sei da importância que é a formação na vida profissional do professor, mas hoje me vejo cansada, mesmo sabendo que preciso inovar minha prática para atender aos alunos.

Fabiane: Entendo ser importante, mas venho, nos últimos anos, fazendo apenas as formações que são obrigatórias pela Secretaria de Educação e no horário de trabalho. Não quer dizer que não estou participando de formação, só entendo ser difícil, levando em consideração a rotina que tenho hoje.

Márcia: Eu sempre que tenho oportunidade estou participando! Tenho dificuldades com a atuação em sala de aula e por isso, quando me chamou para participar dessa formação, não hesitei em aceitar, por achar que muito pode me ajudar.

Tatiane: Eu levo muito a sério a formação na minha vida cotidiana! Semanalmente, mesmo que eu esteja participando de grupos de estudos, tiro um tempinho para leitura. Isso me ajuda muito no desenvolvimento do meu trabalho. (1º encontro do GE).

É importante reforçar que esse evento semiótico se deu no primeiro encontro do GE. Assim, foi feita primeiramente uma prévia para entender a importância da formação docente para cada uma das participantes. Percebemos que o grupo traz algumas dificuldades com a formação que a profissão exige e, assim, é possível notar que “são vários os desafios para que os profissionais de educação invistam efetivamente em sua formação continuada” (PRATES; MÜLLER, 2015, p. 4).

No evento semiótico 17, percebemos que Olga e Fabiane se mostram resistentes em fomentar a própria formação docente, mesmo tendo consciência da importância da formação continuada no desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula. Esses depoimentos são muito frequentes no meio escolar, em que o desânimo aparece com frequência. Segundo Imbernón (2009, p. 52),

essas características pessoais e os diversos interesses que eles comportam configuram uma série de elementos que tanto podem favorecer a formação como obstaculizá-la mediante o surgimento de certas resistências, fazendo

com que a formação continuada alcance apenas aqueles/as que se apresentam dispostos/as.

A partir dessa reflexão, é possível perceber que a profissão docente necessita de ajustes relacionados à realização das práticas escolares e, “hoje, sabemos que é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos” (NÓVOA, 2017, p. 18). A profissão docente passa constantemente por transformação, assim como a sociedade, e necessita de uma formação que contemple “a articulação metodológica e didática para a intervenção e o planejamento de ações de caráter formativo, no sentido amplo da educação – a formação do[a] cidadão[ã]” (DENARI, 2006, p. 37).

Por sua vez, as falas de Márcia e Tatiane, nesse mesmo evento semiótico, evidenciam seu interesse com a formação docente, mesmo em caráter pessoal, sem nenhuma obrigatoriedade institucional. Por outro lado, buscamos compreender também as ausências de Olga e Fabiane aos encontros. Interessa refletir sobre o fato de que, como professores/as, priorizamos o que achamos emergente e, em alguns momentos, a formação continuada não faz parte dessa ‘lista’ de prioridades, mesmo reconhecendo sua importância. Esse reconhecimento foi manifestado tanto por Olga como por Fabiane:

Evento semiótico [18]

Esse é o terceiro encontro que eu participo nesse estudo e me vejo muito mais reflexiva em sala de aula. Tento melhor avaliar como os alunos estão aprendendo e como posso melhorar minha prática para alcançar os que não estão aprendendo. Eu preciso é de leitura para melhor conseguir desenvolver o meu trabalho. (Olga, 4º encontro GE).

Evento semiótico [19]

Tenho muito a aprimorar nas minhas ações em sala de aula! Eu não posso mais continuar dificultando esse processo de formação, até porque, ele me faz falta nas rotinas escolares. Vou me esforçar para participar mais desses encontros! Toda vez que saio daqui, saio com uma inquietação, e isso me faz bem! (Fabiane, 6º encontro GE).

Apesar de terem consciência da importância da formação continuada e de mostrarem mudanças na forma de refletir sobre a prática pedagógica, nenhuma das duas compareceu mais aos encontros do GE;

com a Olga, não conseguimos nem um horário para fazer a entrevista, mesmo que com insistência. É importante ressaltar que em nenhum momento da pesquisa elas mostraram/explicitaram desejo de desistir, apenas ficavam justificando as faltas. Márcia e Tatiane, por outro lado, compareceram a todos os encontros e seus efeitos são sentidos ao longo do estudo. Essa postura mostra que a formação continuada requer responsabilizar-se por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos educativos (IMBERNÓN, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta, neste capítulo, centrou-se em discutir alguns dos desafios e algumas das particularidades que o estudo apresentou para sua realização, com o intuito de compreender os limites e as possibilidades da pesquisa colaborativa na formação continuada docente.

O estudo apontou que, por vezes, tensões, desestabilizações e insegurança por parte das professoras participantes ficaram bem marcadas diante das várias intercorrências em sala de aula, compartilhadas durante os encontros do grupo. Além disso, a pesquisa indicou que a decisão de construir junto com as professoras participantes os temas da discussão e o levantamento do material teórico possibilitou uma maior responsabilização das professoras participantes no processo da pesquisa colaborativa na formação continuada docente.

O grupo deixou clara a necessidade de estudo contínuo, por entender ser preciso acompanhar e fortalecer sua compreensão sobre as demandas educacionais, promovendo o crescimento profissional. Além disso, as participantes ainda pontuaram a necessidade de a reorganização e a mudança do trabalho pedagógico estarem aliadas à formação continuada.

Finalmente, ressaltamos que inúmeras são as dificuldades dos/as professores/as com a formação docente e essas dificuldades podem distanciar sobremaneira a implementação de práticas docentes mais efetivas. Entretanto, a formação docente é o caminho para a transformação da educação e da vida dos/as alunos/as e comunidades. Assim, consideramos que esta pesquisa causou inquietações e reflexões principalmente sobre a prática pedagógica e estas, ainda que limitadas, provocaram a implementação de novas práxis.

REFERÊNCIAS

CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. São Paulo-SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Reflexões e Ações (Trans) Formadoras no Ensino-Aprendizagem de Inglês**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo-SP: Summus, 2006. p. 35-63.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília-DF: Líber Livro Editora, 2008.

_____. História de professores universitários: reflexões e diálogos. In: BALDI, E. M. B.; PIRES, G. N. da L.; SALONILDE, M. S. **Políticas educacionais e práticas educativas**. Natal-RN: EDUFRN, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo-SP: Cortez, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador da sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out. /dez. 2017.

PANNUNZIO, M. I. M. *et al.* O diário de bordo como instrumento de aprendizagem e avaliação no processo de educação pela arte. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 57., 2005, Fortaleza. **Anais da 57ª Reunião Anual da SBPC**. Fortaleza, jul. 2005. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo_3139.html. Acesso em: 31 out. 2020.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. New York: Addison-Wesley Publishing Company, 1991.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PRATES, C. A.; MÜLLER, M. C. Formação continuada e grupos colaborativos: algumas considerações. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho-RO, v. 2, n. 4, p. 40-55, 2015.

ROSA, S. R. **Letramento e inclusão escolar** – uma pesquisa colaborativa com professoras de uma escola pública. 2020. 117f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação

Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO, 2020.

SILVA, E. do N.; IBIAPINA, I. M. L. de M. Pesquisa colaborativa: possibilidade de reelaboração das práticas de resolução de problemas. *In: IBIAPINA, I. M. L. de M; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs.). Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.* Rio de Janeiro-RJ: [s.n.], 2016. p. 130-147.

SILVA, M. M. F. da. Entre percalços e especificidades, a “profissão docente”. **Revista Saberes Docentes**, v. 4, n. 7, 2019. Disponível em: <http://www.revista.ajes.edu.br/index.php/rsd/article/view/200>. Acesso em: 7 abr. 2020.

SOUSA, L. P. de Q. **Reflexões sobre educação crítica de língua inglesa:** uma pesquisa colaborativa de formação docente em uma escola de idiomas. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2017.

SUANNO, M. V. R. Formação de professores e desenvolvimento profissional: processos permanentes e imbricados. *In: FORTUNATO, I.; IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A. Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas.* São Paulo-SP: Edições Hipóteses, 2019. p. 128-50.

WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX., 2012. Anais [...]. [S.l.]: Anped, 2012. p. 1-12.* Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>. Acesso em: 7 nov. 2020.



VOLTAR AO
SUMÁRIO

SOBRE OS/AS AUTORES/AS ORGANIZADORES/AS

MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS

Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto, Portugal. Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e desenvolvimento pela UFRJ. Pedagoga. Atualmente é professora titular da Universidade Estadual de Goiás. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/Anápolis), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Inhumas) e no curso de Pedagogia da UEG, Inhumas. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão, GEPEDI – Grupo cadastrado no Diretório dos Grupos e Pesquisa no Brasil, CNPq.
E-mail: marlenebfreis@hotmail.com

OLIRA SARAIVA RODRIGUES

Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pós-doutorado pelo Departamento de Ciências da Comunicação e da Informação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto em Portugal (FLUP). Pós-doutorado em Estudos Culturais pela Faculdade de Letras (UFRJ). Doutorado em Arte e Cultura Visual (UFG). Mestrado em Educação (PUC-Goiás). Graduação em Letras (UEG). Anápolis, Goiás, Brasil.
E-mail: olira.rodrigues@ueg.br

HÉLVIO FRANK

Professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Cora Coralina – UnU Itapuranga, credenciado nos programas de pós-graduação stricto sensu: PPG-IELT (Anápolis) e POSLLI (Goiás) da instituição. Graduado em Letras (Português/Inglês) pela UEG (2004) e em Pedagogia

pela FAESPE (2014), especialista lato sensu em Língua Portuguesa pela UNIVERSO (2006) e em Estudos Linguísticos e Ensino de Português pela UEG (2008), mestre em Linguística Aplicada pela UnB (2010), doutor em Linguística pela UFG (2013) e pós-doutor pela UnB (2014). É editor-chefe da *Building The Way – Revista Digital* do Curso de Letras da UEG, membro do GT de Formação de Educadores na Linguística Aplicada da ANPOLL, líder do grupo de pesquisa “DIV@S – Discursos de Diversidade em Âmbito Social” (UEG/CNPq), participante do grupo *Transição* (UFG) e integrante de outros três regularmente cadastrados no Diretório: Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (USP), Rede Cerrado de Formação Crítica de Professores/as de línguas (UFG) e Perspectivas linguísticas contemporâneas sobre identidade, subjetividade e conhecimento (UFG). Interessa-se por pesquisas na área de Linguística Aplicada, com ênfase nas perspectivas crítica e decolonial de educação linguística, mais especificamente endereçadas à análise pragmático-discursiva articulada aos temas corpo, gênero e/ou raça.
E-mail: helviofrank@hotmail.com

JOÃO HENRIQUE SUANNO

Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Barcelona - UB-ES. Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB-DF. Mestre Educação pela Universidad de La Habana-Cuba revalidado pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO. Psicólogo - PUC/GO. Psicopedagogo PUC-GO. PROFESSOR TITULAR da Universidade Estadual de Goiás. Professor Titular do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias - IELT-UEG. Editor Chefe da *Revista Plurais* - Anápolis-UEG. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC/UB-ES e RIEC-Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional de Escolas Criativas - UFT-TO. Membro do Grupo de Pesquisa *Didaktiké* - FE-UFG-CNPq. Autor e coautor de vários capítulos de livros e artigos publicados nacional e internacionalmente.

E-mail: suanno@uol.com.br



VOLTAR AO
SUMÁRIO

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

ACHILLES ALVES DE OLIVEIRA

Professor de educação básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG), Especialista em Educação e Tecnologias (UFSCar) e em Psicomotricidade (IEPSE-DF), é Licenciado em Educação Física (UnB) e Pedagogia (FACIBRA). Membro do Grupo Horizonte/UFSCar (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, Tecnologias e Linguagens). Tem experiência na área de Ensino e Educação e Tecnologias, com interesse em temas como educação a distância, educação híbrido e TDICs.

E-mail: achillesalves@gmail.com

BARBRA SABOTA

Docente na Universidade Estadual de Goiás (UEG), em Anápolis, Goiás. Licenciada em Letras Português Inglês pela Faculdade de Letras da UFG, em Goiânia, obteve seu título de mestra e doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Sua experiência profissional abrange o ensino Fundamental, Médio e Superior, em escolas particulares, públicas e de idiomas. Na graduação, atua nas áreas de Língua Inglesa e Prática de Ensino da Língua Inglesa e Estágio Supervisionado, em atividades que envolvem e integram Ensino, Pesquisa e Extensão. Na pós-graduação, atua como professora de Processos Pedagógicos, Mediação e Tecnologias Digitais, desenvolve e orienta estudos sobre Letramentos Multimodais e Letramentos Críticos sob as premissas da educação linguística crítico – decolonial. Vice-líder do grupo de Pesquisa Perspectivas Críticas em Educação Linguística, Letramentos e Discurso cadastrado no CNPq.

E-mail: barbra.sabota@ueg.br

CLEONICE BICUDO DA ROCHA FERREIRA

Docente efetiva na rede municipal de Anápolis Goiás. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Pós-Graduada em Educação Especial pela Universidade de Brasília – UNB. Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado-AEE pela Universidade Federal do Ceará-UFC. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão, GEPEDI – Grupo cadastrado no Diretório dos Grupos e Pesquisa no Brasil, CNPq. E-mail: cleonicebrf@gmail.com

ELIÉZER REIS VICENTE

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG). Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG/RC). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

E-mail: eliezervicente@gmail.com

GISELE LUIZA DE SOUZA

Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar da Universidade Estadual de Goiás, PPGIELT – Câmpus Anápolis (2018). Especialista em Docência Universitária pela Faculdade de Ciências e Educação de Rubiataba – FACER (2005). Graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (2004). Professora efetiva da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás desde 2007, lotada no Colégio Estadual Costa e Silva em Mozarlândia. Leciona Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

GLÁUCIA VIEIRA CÂNDIDO

Doutorado em Linguística pela UNICAMP (2004); Mestrado em Linguística pela UNICAMP (1998); Bacharelado em Língua Portuguesa e Linguística pela UFG (1995), Licenciatura em Letras pela PUC-GO (2010); Pós-doutorado pela USP; professora associada da Universidade Federal de Goiás (UFG); professora colaboradora do Programa de

Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT-UEG).

E-mail: glaucia_candido@ufg.br

JOÃO ROBERTO RESENDE FERREIRA

Graduado em Pedagogia (1993), mestrado em Educação Escolar Brasileira (2001) e doutorado em Educação (2011) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Foi professor da Pontifícia Universidade Católica (PUC-GO), de 2002 a 2012 e atualmente Professor Titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG), na Cidade de Anápolis, atuando no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação Mestrado Interdisciplinar de Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), coordenando-o no período de janeiro de 2018 a janeiro de 2020. Atua também no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências (PPEC-UEG). Foi coordenador Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) entre 2012 à 2017. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, atuando nos seguintes temas: educação trabalho e escola, políticas públicas educacionais, educação e metodologia do ensino.

E-mail: joaorob-ferreira@uol.com.br

LETÍCIA GOTTARDI

Mestranda em Linguagens e Práticas Sociais pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT (UEG – UnCSEH), graduada em Letras Português/Inglês e Literatura pela Universidade Estadual de Goiás, UEG – UnCSEH (2020). Atualmente, sou integrante do Grupo de estudo INTEGRA – Perspectivas Críticas em Educação Linguística e Letramentos (UEG/CNPq). Sou monitora e editora de vídeos no projeto no projeto MESCLA – The Podcast! Multimídias na Educação Linguística Crítica, ação dos laboratórios LIM-LIFE (PPG-IELT/UEG). Desenvolvo pesquisa na área de educação linguística, com destaque para: identidade, decolonialidade, narrativas e educação linguística crítica.

E-mail: l.gottardi@hotmail.com

LÍVIA SILVEIRA DO CARMO

Docente efetiva da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás. Pós-Graduação em

Educação Especial e Inclusiva (UNOPAR). Pós-Graduada em Gestão Educacional (Faculdade Católica de Anápolis). Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias – PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão, GEPEDI – Grupo cadastrado no Diretório dos Grupos e Pesquisa no Brasil, CNPq.

E-mail: liviasilveiradocarmo@gmail.com

LÚCIA GONÇALVES DE FREITAS

Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Foi bolsista PDEE/CAPES no Center for Advanced Research in English, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Atualmente, é professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG), professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-ILET).

E-mail: luciadefreitas@hotmail.com

NÚBIA REGINA TELLES

Possui graduação em Ciências Sociais – Licenciatura pela Associação Educativa Evangélica (2000). Pós-graduada em Orientação Educacional – 2002 e Formação Socioeconômica do Brasil – 2003, pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), mestranda pelo PPG IELT, da Universidade Estadual de Goiás. Professora efetiva da rede estadual de educação de Goiás. Tem experiência na área de Sociologia e Coordenação Pedagógica.

SANDRA ELAINE AIRES DE ABREU

Professora da Unidade Universitária de Ciências Sócioeconômicas, Humanas e Letras de Anápolis Nelson de Abreu Júnior e do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás e professora da Universidade Evangélica de Anápolis (UniEVANGELICA), Brasil. Graduada em Pedagogia pela Associação Educativa Evangélica (1986) e em História pela Universidade Federal de Goiás (1987); Especialista em História Econômica, pela associação Educativa Evangélica (1990); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1997); Doutora em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

(2006), com Estágio Pós-Doutoral na Universidade Federal de Uberlândia (2013-2014). Tem experiência como professora da educação superior desde 1987 e no strictu sensu desde 2012. Líder do Grupo Goiano de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GGEPHE).

E-mail: sandraaaa@yahoo.com.br

SILVIA RODRIGUES ROSA

Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia (GO). É graduada em Pedagogia (2005) e em Educação Física (2009) pela Universidade Estadual de Goiás. É especialista em Administração escolar (2006), em Docência Superior (2012) e em Educação Física Escolar (2016). É mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias (2020) pela Universidade Estadual de Goiás, sob orientação da profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre. Interessa-se por pesquisas na área de letramento, inclusão escolar e formação de professoras/es.

E-mail: silviaprof01@gmail.com

TARSIO PAULA DOS SANTOS

Mestrando (com bolsa CAPES) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Evangélica de Goiás (UniEVANGÉLICA). É pesquisador vinculado ao Grupo de Grupo Goiano de Estudos e Pesquisas em História da Educação UniEVANGÉLICA/UEG/CAPES e ao Grupo de Pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO/UECE). Atuou como bolsista no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) no período de 2018/2019 pela UniEVANGÉLICA e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no período de 2019/2020 pela UniEVANGÉLICA.

THIAGO AUGUSTO NARIKAWA

Mestrando pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG). Especialização em Docência Universitária (UEG). Graduação em Letras (UVA). Graduação em Relações Internacionais (PUC-GO). Professor, gestor, instrutor, palestrante, revisor. Goiânia, Goiás, Brasil.

E-mail: augustonka@gmail.com

VIVIANE PIRES VIANA SILVESTRE

Professora do curso de Letras: Português e Inglês e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior. Possui graduação em Letras: Português e Inglês (2005), mestrado (2008) e doutorado (2016) em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Em 2017-2018, desenvolveu seus estudos de pós-doutoramento também no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, sob supervisão da profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa. Interessa-se por pesquisas na área de educação linguística e formação de professoras/es de línguas, com ênfase em praxiologias críticas e decoloniais.

E-mail: viviane.silvestre@ueg.br

YARA FONSECA DE OLIVEIRA E SILVA

Professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG). Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ) com estágio pós-doutoral pela Universidade do Porto (Portugal). Mestre em Educação (UFG), Especialista em Psicopedagogia (ULBRA/RS) e em Avaliação Institucional (UEG), graduada em Pedagogia (PUC-GO). Membro do GPEFORP-UEG (Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores). Tem experiência na área de Educação e é pesquisadora dos temas: educação superior, políticas públicas, políticas educacionais, formação de professores, economia da inovação e diversidade.

E-mail: yarafonsecas09@gmail.com

SOBRE O LIVRO

Formato: 16x23cm

Tipologia: Minion Pro

Número de Páginas: 202

Suporte do livro: E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES.

Todos os direitos reservados.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Br-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903 Fone: (62) 3328-4866 – Anápolis – GO

www.editora.ueg.br / e-mail: editora@ueg.br

2022

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Com o movimento de desvalorização e de destruição, a que a educação está sendo submetida, pós golpe de 2016, os próprios agentes do IELT assumem mais essa tarefa: ajudar a preservar as conquistas da educação brasileira. A diversidade de temáticas deste livro evidencia a capacidade do corpo docente do Programa de continuar o trabalho de acreditar no Brasil e no seu povo, de ter claro que a educação pública de qualidade, laica e crítica, é a saída que temos para que nosso país possa voltar aos trilhos do desenvolvimento e de reconquista da humanização. O contrário disso é continuar em rumo à barbárie! Como agentes públicos, como cidadãos, temos esse dever cívico de defender, de cuidar da educação brasileira, tal como se deve cuidar dos estuários para preservar a vida!

Mirza Seabra Toschi

