

EDITORIAL

A Revista Humanidades & Educação apresenta mais uma edição com múltiplas discussões interdisciplinares em Ciências Humanas e Educação. Dedicamos este trabalho a todos os pesquisadores brasileiros, que, mesmo em um cenário de descrédito, seguem com suas produções e projetos. Porém, é do conhecimento de toda a comunidade científica que não se faz ciência sem investimento.

Um artigo é resultado de muito trabalho intelectual e prático, que exige material bibliográfico, elaboração de instrumentos e muitas parcerias, entre outras coisas. Grande parte das pesquisas no Brasil resulta dos projetos desenvolvidos por professores em suas disciplinas de graduação, nos grupos de pesquisas e nos trabalhos de pós-graduação. Sem apoio a esses profissionais e aos estudantes, certamente parte significativa desse trabalho fica comprometida por falta de condições para o seu desenvolvimento.

Com falta de política pública voltada para o desenvolvimento científico em humanidades, corte de bolsas em todos os programas de incentivo à pesquisa e à docência e ausência de investimento na área de Ciências Humanas impactam diretamente a produção científica e o desenvolvimento social do país. No entanto, mesmo em um cenário tão desolador para todos que se dedicam, muitas vezes por anos, a produzir conhecimento especializado, a produção científica no Brasil segue firme, resistindo ao maremoto do descaso e da ignorância.

Como periódico especializado em Ciências Humanas, reforçamos o nosso compromisso com todos os pesquisadores de Humanidades de ser um canal de divulgação das produções nacionais e internacionais de todas as subáreas. Ao mesmo tempo, seguimos incentivando a parceria de profissionais titulados com pesquisadores iniciantes, possibilitando por meio da nossa política editorial a publicação de trabalhos que também resultam de projetos ligados à graduação.

Para este número, temos a grata satisfação de apresentar artigos de trabalhos ligados a programas de graduação e de pós-graduação, alguns de parcerias entre professores e estudantes. Oferecemos à comunidade científica textos que trazem discussões sobre: a produção de material didático; os desafios da escola em lidar com os novos formatos de família; o impacto da tecnologia na sociedade contemporânea; o resgate da memória social sobre a história da UFMA em Imperatriz; os desafios e as possibilidades do ensino a pessoas com deficiência intelectual; o fomento à pesquisa através da produção científica; os desafios de ser professor na modalidade EaD; e a importância da teoria

psicológica de Viktor Flankl para compreensão do inconsciente. Com esses textos, lançamo-nos na discussão de questões contemporâneas no que corresponde à formação do sujeito epistemológico e de tudo que marca o seu processo formativo.

Com mais esta publicação, oferecemos à comunidade científica, em especial a de humanidades, um material capaz de auxiliar a todos que tenham interesse nas discussões feitas pelos autores dos artigos. Esperamos que os textos por nós veiculados sejam suporte para trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, novos artigos, e que possam auxiliar os professores e estudantes na ampliação dos conhecimentos trabalhados nas diversas disciplinas.

Editores

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
desafios e possibilidades no
ensino médio regular em uma
escola pública de Imperatriz-
MA**

**INTELLECTUAL DISABILITY:
challenges and possibilities in
regular high school in a public
school in Imperatriz-MA**

*Jucileide da Silva Almeida**
*Cleres Carvalho do N. Silva (Ma.)***



Imperatriz (MA), v. 3, n. 4, p. 3-16, jan./jun. 2021
ISSN 2675-0805

Recebido em: 21 de dezembro de 2020
Aprovado em: 07 de junho de 2021

RESUMO

Para que as escolas alcancem a inclusão, é necessário olhar seu/sua aluno/a na totalidade e procurar se adequar para atender a ele/a com qualidade, respeitando e valorizando a especificidade de cada aluno/a. O objetivo desta pesquisa foi analisar quais ações foram efetivadas para favorecer o processo de ensino-aprendizagem de um aluno e uma aluna com Deficiência Intelectual (DI) em uma escola pública de ensino médio regular em Imperatriz - MA. Busca-se, como objetivos específicos, ressaltar a importância da educação inclusiva no desenvolvimento do/a aluno/a com deficiência, examinar dificuldades e superações dos/as professores/as com o trabalho com o/a aluno/a com DI e as estratégias abordadas para superar essas barreiras e apontar a relevância do papel dos/as agentes envolvidos na inclusão escolar (família, comunidade, professores/as e gestão da escola). Metodologicamente, é uma pesquisa de campo, do tipo descritiva, de abordagem qualitativa, tendo como estratégia de coleta de dados um conjunto de questões pré-elaboradas e aplicadas via Google Forms para os/as professores/as. A pesquisa constatou uma variedade de limitações de materiais didáticos e igualmente de dificuldades de ordem pedagógica. Entretanto, percebeu-se também que a aprendizagem não fica reduzida ao ensino conteudista e que o/a aluno/a com deficiência na sala regular aprende juntamente com seus colegas e com a ajuda deles/as, que são os/as primeiros/as a incluí-lo/a, deixando claro que cada indivíduo deve ser respeitado no tempo e na forma de aprendizagem, não se podendo deduzir não ter havido aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Ensino Médio Regular. Pandemia Covid - 19.

* Aluno do curso de pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva promovido pela Universidade Estadual do Maranhão. Graduada em Pedagogia e História, pela Universidade Estadual do Maranhão. Mestra em Ensino de História pela UFT. E-mail: juucy@hotmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9593-0646>.

** Pedagoga/Mestre em Ciências da Educação/Mestre em Desenvolvimento Regional/Doutoranda em História/Professora do Curso de Pedagogia (FACIMP-WYDEN). E-mail: carvalhoscar@outlook.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7855-4677>.

ABSTRACT

For schools to achieve inclusion, they should look at their students within their entirety and try to adapt so that they can be served with quality, respecting and valuing the specificity of each student. The purpose of this research was to analyze which actions were taken to favor the teaching-learning process of a student with Intellectual Disabilities (ID) in a public high school in - MA. We try, with specific objectives, to highlight the importance of inclusive education in the development of students with disabilities, to examine teachers' difficulties and resilience with the work with students with ID and the strategies taken to resolve these barriers and point out the relevance of the role of the individuals involved in school inclusion (family, community, teachers, and school management). Methodologically it is a field research, of the descriptive type, with a qualitative approach, having as strategy of data gathering a set of questions, pre-elaborated and answered by the teachers via Google Forms. The research also found a variety of didactic material limitations and pedagogical difficulties. However, it was also noticed that learning is not limited to the teaching of content and that students with disabilities in the regular classroom learn along with their colleagues and their help. The students themselves are the first to include them, making it clear that each individual must be respected not only in length of time but also in the way they learn, thus, it cannot be deduced that there was no learning.

Keywords: Inclusive Education. Intellectual Disability. Regular High School. Covid-19 Pandemic.

1 Introdução

A compreensão da evolução do conceito de inclusão e, principalmente, de deficiência intelectual (DI) possibilita uma educação mais próxima da realidade, um olhar sobre como acontece a educação inclusiva e a necessidade de cada aluno e aluna no processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, o presente trabalho é norteado pela ideia de inclusão e pela percepção de como a escola empreendeu o processo de inclusão do/a aluno/a com DI, tendo como objetivo geral analisar quais ações foram efetivadas para favorecer o processo de ensino-aprendizagem do/a aluno/a com deficiência intelectual. Como objetivos específicos, este trabalho visa a examinar as dificuldades e as superações dos/as professores/as com o trabalho com um aluno e uma aluna com deficiência intelectual, verificar que elementos favorecem ou inibem a qualidade do trabalho pedagógico inclusivo e refletir sobre o papel dos agentes envolvidos na inclusão escolar (família, comunidade, professores/as e gestão da escola).

A temática da educação inclusiva tem sido alvo de debates, porém, no que se refere à especificidade da inclusão do/a aluno/a com deficiência intelectual no ensino regular, ainda há um longo caminho a percorrer. Assim, este trabalho surge das inquietações de uma professora que já trabalhou e trabalha com aluno/a com DI, justificado pela contribuição científica e social que ele/a pode oferecer, possibilitando e estimulando debates entre professores/as, estudantes, pais e instituições de ensino, e pela importância de conhecer estratégias que abordem

esse contexto. Assim, o presente artigo tem como problema: Quais ações foram efetivadas pelos/as professores/as para favorecer o processo de ensino-aprendizagem de aluno/a com DI?

O estudo consta de uma pesquisa de campo de caráter descritivo e de abordagem qualitativa, com o intuito de alcançar os objetivos propostos. A coleta de dados teve como instrumento um questionário com questões abertas e fechadas, com posterior análise das opiniões expressas pelos sujeitos, aplicado online por meio do Google Forms a nove professores/as, e uma entrevista semiestruturada com a mãe de um aluno e a mãe de uma aluna com DI via WhatsApp¹, ferramentas essas utilizadas em razão das normas de distanciamento social e de suspensão de aulas.

O artigo faz uma revisão sobre o conceito de deficiência e deficiência intelectual, tendo como referência as autoras Aranha (2000, 2005) e Amiralian et al. (2000). Essas discussões são sustentadas por decretos e leis, a exemplo do Decreto nº 6.949/09 e da Lei Federal nº 13.146/2015, assim como pela mudança empreendida no conceito de deficiência intelectual e pelo modo como a dificuldade em alcançar um conceito se reflete no trabalho em sala de aula (BATISTA; MANTOAN, 2007).

Na sequência, é pontuada a importância da educação inclusiva e como ela favorece o processo de ensino-aprendizagem, ressaltando o valor de cada criança e jovem para a sociedade, independentemente de suas dificuldades (UNESCO, 1994; ALONSO, 2013).

Nesse percurso, é abordada a situação dessa inclusão neste momento de pandemia, como ela tem ocorrido e que estratégias são efetivadas para que a educação continue alcançando a todos/as indistintamente, tendo como principais suportes a Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015), o Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 2 maio de 2020, e o Parecer CEE/MA nº 145, de 20 de julho de 2020.

2 Deficiência: mudanças de conceito para Pessoa com Deficiência

O conceito de deficiência vem mudando de acordo com a sociedade, passando pelo processo de segregação, integração até chegar à inclusão (ARANHA, 1995; 2003; 2005).

Juntamente com essas mudanças, segundo Amiralian et al. (2000) e Maior (2015), tem-se também o deslocamento da construção do conceito de deficiência a partir de um enfoque médico, em que a deficiência é entendida como uma limitação do indivíduo, para um enfoque social, que compreende a deficiência como resultado das limitações de estruturas do corpo, mas também como influência de fatores sociais e ambientais do meio no qual está inserida.

¹ “O WhatsApp é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível para smartphones Android, iOS, Windows Phone, Nokia e computadores Mac e Windows. [...] O nome do aplicativo é uma brincadeira com a expressão ‘What’s Up?’, em inglês, que pode ser traduzida como ‘E aí?’ ou ‘Como vai?’. O serviço foi criado em 2009 por Brian Acton e Jan Koum, dois ex-funcionários do Yahoo [...]”. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2018/12/20/noticias/whatsapp-historia-dicas-e-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-app/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

Os diferentes conceitos são instituídos de acordo com as diversas maneiras de a sociedade cuidar e lidar com as deficiências, sendo, com base nessas concepções e nos anseios da sociedade, instituídas leis que amparam a pessoa com deficiência. O Decreto nº 6.949/09, em seu artigo 3º, diz que deficiência é um conceito em evolução e que:

a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

A Lei Federal nº 13.146/2015, em seu art. 2º, aborda a seguinte concepção de pessoa com deficiência:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Essa mudança ou evolução no conceito alcança também as categorias da deficiência física: múltipla, auditiva, visual e deficiência mental, mesmo que deficiência intelectual (BRASIL, 2004).

Deficiência Intelectual: desafios e possibilidades

O conceito de deficiência intelectual evolui numa tentativa de alcançar e atender a todos/as sem discriminação, passando essas alterações pela mudança da terminologia de deficiência mental para deficiência intelectual, que, segundo a Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento (AAIDD, 2020), abrange todos/as aqueles/as que se enquadravam dentro da deficiência mental.

De acordo com AAIDD, na 11ª edição do seu manual de terminologia e classificação, publicada em deficiência intelectual:

É uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) e no comportamento adaptativo, que abrange uma gama de habilidades sociais e práticas diárias. Essa deficiência tem origem antes dos 18 anos.

Assim sendo, são necessários o conhecimento da definição e dos aspectos que abrangem a DI (Deficiência Intelectual) para que os trabalhos com crianças e jovens possam realmente ser ditos inclusivos. Essa dificuldade em apresentar um conceito, de acordo com Batista e Mantoan (2007, p.14), “constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo”.

Um olhar sobre a Educação Inclusiva

A educação, que objetiva ser inclusiva, necessita estar preparada para superar as demandas sociais e ter um olhar atento para as dificuldades e limitações que fazem parte da sociedade. De acordo com Alonso (2013, p. 2):

A Educação inclusiva compreende a Educação especial dentro da escola regular e transforma a escola em um espaço para todos. Ela favorece a diversidade na medida em que considera que todos os alunos podem ter necessidades especiais em algum momento de sua vida escolar.

E por que é tão importante esse olhar? Por que é imperativo que a inclusão ocorra? De acordo com a Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), porque, para além do direito próprio de cada um/a desses/as jovens e crianças, eles/as são parte importante da sociedade e todas as questões sociais, econômicas e educacionais os/as envolvem.

Nesse sentido, o processo de inclusão social, para se tornar efetivo na escola, precisa se adequar para incluir essa demanda, abraçando e traçando estratégias para superar limitações, sendo os/as professores/as suporte, razão de necessitarem de mais capacitações (formação continuada). A formação continuada possibilita que novos conceitos e aprendizagens sejam colocados em discussão, permitindo atualizar e apresentar de modo mais sólido aprendizagens que possam vir a beneficiar os/as educandos/as (CARVALHO, 2007).

Não menos importante é a parceria entre família, professores/as e comunidade, que necessita ser instigada. Mães e pais são uma “força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola” (MANTOAN, 2003, p.30), exigindo o melhor para seus/suas filhos/as, com ou sem deficiências.

Essa união busca envolver os/as alunos/as com deficiência nas variadas experiências, estimulando as habilidades conceituais, sociais e práticas. Para que essas habilidades possam ser desenvolvidas e estimuladas, nesse período de pandemia, a escola e a família buscam se readaptar. E o modo como ocorre essa inclusão na pandemia e que práticas de ensino são possíveis serão pontos abordados na sequência.

A inclusão em tempos de pandemia

Incluir é dar igualdade de oportunidade, sem discriminação, como atesta o artigo 4º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015). As barreiras precisam ser eliminadas, pois, segundo a lei, é necessário considerar a *acessibilidade*, dando condição de autonomia, pensar o *desenho universal*, que é a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem utilizados por todos/as, e de tecnologia assistiva ou ajuda técnica, que objetivem promover a funcionalidade, bem como extinguir qualquer *barreira* que limite ou impeça a participação social da pessoa, também considerar a comunicação, dando possibilidade de interação com outros/as cidadãos/ãs (BRASIL, 2015).

A lei 13.146/2015 foi um ganho significativo, uma abertura para novas possibilidades, pois deixa clara a necessidade de a sociedade se organizar e se estruturar, passando a exigir que os vários espaços sociais se adaptem para receber essas pessoas.

Mesmo com esses ganhos, há ainda muitas barreiras a serem superadas. Essas barreiras se tornam mais presentes no período em que vivemos uma pandemia, a COVID-19³.

Nesse processo de vivenciar esse novo momento educativo, pareceres e portarias são elaboradas no sentido de contribuir para que as atividades educativas aconteçam com perda ínfima de aprendizagens. O Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, em seu tópico 2.13 sobre a Educação Especial, deixa claro que as aulas não presenciais se estendam também a essas crianças e jovens, adotando tecnologias digitais de informação e comunicação em suas atividades pedagógicas.

Seguindo essa linha de orientações, temos, no Maranhão, o Parecer CEE/MA nº 145, de 20 de julho de 2020, que dispõe sobre a Reorganização do calendário escolar da rede estadual. O Parecer CEE/MA nº 145, de 20 de julho de 2020, ressalta ser imprescindível que o atendimento na educação especial “respeite as necessidades e especificidades de todos os estudantes”.

Dessa forma, verifica-se que, em todos esses documentos (decretos, pareceres e portarias), é destacada a importância da educação e da necessidade de não deixar ninguém de fora. No entanto, apesar de abordarem a educação especial, isso acontece timidamente, dando margem à urgência de uma reflexão maior sobre a educação inclusiva.

Práticas de ensino na pandemia para atender alunos/as com Deficiência Intelectual

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os sistemas de ensino devem se organizar para atender e favorecer a promoção de aprendizagem a todos/as, o que leva a questionar sobre que novas práticas foram e/ou serão efetivadas para que o ensino alcance os alunos e as alunas no período de pandemia? O uso da TV, do rádio e da internet foram as melhores opções.

E quando se pensa numa mínima interação entre professor/a e aluno/a, a internet é a solução ou a primeira opção a ser pensada. Mas a quem realmente ela alcança? E os/as alunos/as mais vulneráveis, como são atendidos/as em sua especificidade?

³ Site da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) destaca que: “Desde o início de fevereiro, a Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a chamar oficialmente a doença causada pelo novo coronavírus de Covid-19. COVID significa Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus), enquanto ‘19’ se refere a 2019. A denominação é importante para evitar casos de xenofobia e preconceito, além de confusões com outras doenças”. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19>.

Por consequência, é preciso observar a abrangência da internet, pois ela não chega a todos/as de forma igualitária, visto que, segundo nota técnica do Todos Pela Educação (2020, p. 9), “o Brasil tem hoje situação em que 67% dos domicílios têm acesso à rede, sendo esse percentual muito diferente entre classes sociais: 99% para aqueles da classe A, 94% na B, 76% na C e 40% na D e E”. E entre os motivos desse não acesso, a maior parte é por conta do custo e, em seguida, por não saber utilizar.

Essas questões se tornam ainda mais preocupantes em relação aos/as deficientes intelectuais. De acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (NIC. BR. 2020, p.142), apenas 18,3% desses/as deficientes intelectuais fazem uso da internet, exigindo um acompanhamento maior por parte dos poderes públicos. Então, nessa busca por atender esses/as alunos/as, as escolas, juntamente com gestores/as, professores/as e pais, tentam não deixar para trás essas crianças e jovens.

Por conseguinte, para além da tecnologia em si, é necessário repensar estratégias, reorganizar em conjunto com os/as demais colegas e com todos/as aqueles/as que pensam uma educação com qualidade e equidade maneiras de se aproximar dessa criança e jovem com deficiência.

Segundo o Instituto Rodrigo Mendes⁴ em seus Protocolos Sobre Educação Inclusiva Durante a Pandemia da Covid-19 (2020, p. 18-24), a escola deve fornecer momentos de tutoria individual para o/a aluno/a com deficiência intelectual, materiais de apoio acessíveis, de “visão simplificada”, dar alternativas para a criança ou jovem desenvolver determinadas atividades, seja “por escrito, vídeo, desenho, áudio, entre outras possibilidades”, sendo que o planejamento para esse grupo deve ser feito em parceria com os/as professores/as de Atendimento Educacional Especializado.

Assim, percebe-se que não existem “receitas prontas” que funcionem para todos/as, pois a individualidade e a especificidade do/a aluno/a devem ser respeitadas, visto cada um/uma ter uma maneira ou facilidade própria frente a determinadas abordagens ou procedimentos, cabendo ao/à professor/a conhecer o/a aluno/a para que, a partir daí, possa apresentar materiais que visem a atendê-los adequadamente.

3 Metodologia

O estudo consta de uma pesquisa de campo de caráter descritivo e de abordagem qualitativa, a fim de analisar as ações efetivadas pelos/as professores/as para favorecer o processo de ensino-aprendizagem de aluno/a com DI. A coleta de dados teve como instrumento um questionário, com questões abertas e

⁴ “O Instituto Rodrigo Mendes (IRM) foi fundado na cidade de São Paulo, em 1994, com o objetivo de oferecer a pessoas com deficiência oportunidade de desenvolvimento por meio da arte. Seu idealizador, Rodrigo Hübner Mendes, começou a pintar quando tinha 19 anos, logo após ter sofrido um acidente. Essa experiência foi de tal importância para o processo de reconstrução de sua autonomia que decidiu fundar o Instituto, inicialmente concebido como uma escola de artes”. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/#nos>. Acesso em: 10 abr. 2021.

fechadas, com posterior análise das opiniões expressas pelos sujeitos, aplicado online, via Google Forms, a nove professores/as, e uma entrevista semiestruturada com a mãe de um aluno e a mãe de uma aluna com DI, via WhatsApp, ferramentas utilizadas em razão das normas de distanciamento social e de suspensão de aulas.

Com as mães, do aluno e da aluna o objetivo foi construir informações do ensino oferecido a seu filho e filha e, como elas fazem esse acompanhamento, tendo essa etapa sido feita com entrevista individualizada, não ultrapassando 15 minutos, acontecendo em horário predefinido por ambas as partes.

O espaço da pesquisa é uma escola de Ensino Médio, localizada em Imperatriz - MA. A escolha da escola se deu por ser meu espaço de trabalho desde 2014 e por ter trabalhado com uma aluna com DI no ano de escolha dos/as professores/as é resultado do conhecimento de estarem atuando com aluno/a com DI.

4 Resultados e discussões

O procedimento inicial foi falar com os/as professores/as, momento também para assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Já em relação família, foi verificado telefone com a direção, foi marcado e questionado se a mãe ou pai poderia fazer uma rápida entrevista sobre seu/sua filho/a. Participaram a mãe de uma aluna da manhã e a mãe de um aluno da tarde.

Silva (2015), Maturana e Cia (2015), entre outros/as, apontam a importância dessa relação família–escola. Para Silva (2015, p. 14252), “a família é a chave para a formação bem-sucedida” dos/as filhos/as, pois favorece tanto os “aspectos motores/físicos, quanto emocional e intelectualmente”, enquanto a escola é o local onde são ampliados conhecimentos técnicos e práticos.

No universo dos/as professores/as pesquisados/as, sete são mulheres, sendo apenas dois homens. Desses/as nove pesquisados/as, apenas cinco têm alguma especialização, e somente uma professora tem especialização na área de Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Todos/as eles/as trabalham em dois turnos ou mais. Eles/as têm entre 13 e 35 anos de experiência e todos/as já trabalharam e trabalham com alunos com deficiência. Mizukami (2004, p.45) afirma que, “embora a formação acadêmica seja necessário, (...) ela não é suficiente. Profissionais aprendem a profissão também no exercício profissional”.

Quadro 01 - Dados descritivos dos/as professores/as pesquisados/as (entrevistados/as)

Professores/as	PA*1	PA2	PA3	PA4	PA5	PA6	PO*7	PA8	PO9
Formação/atuação	Geografia/ Geografia	Port./ Inglês/ Inglês	Geografia/ Geografia	Ciências habilit. Biólo/ Biologia	História/ História/ Filosofia/ Sociologia	Pedagogia/ Port. e Prod. Textual	Matemática/ Matemática	Língua Port./ Português e Prod. Textual	Química/ Química
Turno de trabalho	Matutino/ Noturno	Mat./ Vesp.	Matutino/ Vesp./ Noturno	Mat./ Vesp./ Noturno	Matutino/ Vesp./ Noturno	Matutino/ Vespertino	Matutino/ Vespertino	Vesp./ Noturno	Vespertino
Discip. Educ. Especial	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Pós-Graduação	História/ Geografia	Não	Não	Não	História	L. Portuguesa	Não	Educ. Esp./ Atend. Educ. Especializado	Química (Cursando)
Tempo de Profissão	20 anos	15 anos	20 anos	25 anos	20 anos	27 anos	35 anos	26 anos	13 anos

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos dos questionários (2020).

*PA = Professora

*PO = Professor

Na busca por entender as dificuldades e superações do trabalho com o/a aluno/a com DI, os/as professores/as foram questionados/as sobre a dificuldade de trabalhar com esses/as alunos/as e quais seriam as principais barreiras. Eles/as apresentam com maior porcentagem a falta de recursos materiais, seguida pela dificuldade em se comunicar com os/as alunos/as e pelo não conhecimento das deficiências em geral.

Segundo Carvalho (1999), para que essas barreiras sejam superadas, é necessário entender que a inclusão de alunos/as com DI é responsabilidade de toda a sociedade, não somente dos/as professores/as, até porque ultrapassam o campo educacional. É importante repensar a dinâmica em sala de aula de modo a remover as barreiras de aprendizagem dos/as alunos/as sem isolá-los/as pedagogicamente e que é importante estar buscando respostas para questões como: “[...] a valorização do nosso magistério; as condições em que se dá o processo de ensino-aprendizagem; a qualidade política da formação que recebem [...]; o tamanho das turmas; e o projeto político-pedagógico das escolas” (CARVALHO, 1999. p. 40).

Esses problemas ainda se encontram postos na atualidade, a exemplo das turmas com 45 alunos/as. Também em relação à formação, verifica-se, de acordo com os dados do Quadro 01, que nenhum/a professor/a teve disciplina de formação para educação especial na sua graduação, ficando a critério deles/as ir atrás, tendo sido constatado que apenas uma professora tem formação na área de educação especial.

Apesar das barreiras e dificuldades diárias, os/as professores/as deixam claro que acreditam no processo de inclusão do/a aluno/a com DI na sala regular, o que foi confirmado por Prestes (2011, p. 20) ao pontuar que o “discurso de despreparo técnico e prático não deve cristalizar e imobilizar ações inclusivas”. Assim, do universo pesquisado, sete disseram acreditar, “pois com o contato e a interação com os outros alunos, o sujeito aprende e se desenvolve”; e apenas dois disseram “não, pois embora a legislação garanta, a escola e os professores não estão preparados”. Os/As professores/as deixam clara a importância de valorizar e abraçar as diferenças e que a aprendizagem não ocorre somente individualmente, mas a partir dessa relação com o outro.

Desse modo, foi questionado como esses/as alunos/as com DI aprendem, como são e como têm sido seu desenvolvimento em relação à aprendizagem cognitiva e como é a sua relação com seus pares em sala de aula. Duas professoras destacaram que não existe nenhuma aprendizagem cognitiva e nem relação com os pares. Uma professora pontuou a necessidade de um acompanhamento individual, enquanto os/as demais apontaram que há dificuldades quanto à aprendizagem cognitiva, mas não apontaram que ela não tenha existido. Eles/as apontam que existe interação com os demais colegas de sala e que não há dificuldades nesse sentido.

E como o/a aluno/a tem essa aprendizagem estimulada? Nesta questão, eles/as apontaram que desenvolvem trabalhos em grupo e que isso estimula a socialização, fazem adaptações de materiais, incluindo a avaliação, e uma professora destacou que utiliza o “Reforço Positivo”, que sempre elogia os trabalhos do/a aluno/a, deixando claro que ele/a consegue fazer. Outros/as buscam conversar com os pais e as mães e mesmo com os/as alunos/as para organização do ensino. E, na pandemia, alguns/mas apontaram que buscam fazer um acompanhamento individualizado, um pelo WhatsApp, outro pelo Google Meet⁵, porém com pequeno retorno.

Percebe-se, pela contribuição dos/as professores/as, que eles/as acreditam nas diferentes formas de aprendizagem, respeitando o tempo e o modo de aprender dos/as alunos/as. Batista e Mantoan (2007, p. 17) destacam que é importante o/a professor/a entender que o/a aluno/a é “emancipador[/a] de sua adaptação intelectual”, que o/a aluno/a assimila o novo conhecimento de acordo com suas possibilidades e que a aprendizagem não pode ser pautada em um modelo homogêneo. Nesse sentido, Batista e Mantoan (2007, p. 17) destacam que:

Aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes ideias, opiniões e níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e clareiam o entendimento dos alunos e professores.

Para unir força no trabalho dos/as professores/as, é importante uma parceria entre escola, família e demais colaboradores/as da escola. Quanto ao apoio dos pais e das mães os/as professores/as relatam que é pouco ou mesmo inexistente, alguns/mas afirmam que contam apenas com o apoio de outros/as professores/as e da direção da escola. Importante salientar que as mães dizem ter dificuldades para ajudar os/as filhos/as.

Para confirmação desses dados, temos a fala das mães entrevistadas. Mãe da aluna (MA1⁶) diz em entrevista feita via WhatsApp que não tem formação que lhe permita acompanhar os estudos da filha e, nesse momento em que a aluna está em casa, ficou ainda mais difícil, a filha fica apenas fazendo algumas cópias de atividades dos livros didáticos, mas que está à disposição da escola. A mãe do aluno (MA2⁷) disse que o filho fica com a avó, que mora perto da escola; já ela fica em outro bairro por conta do serviço, mas que qualquer problema ou se tivesse que levar o filho ir à escola, bastava falar que ela iria lhe comunicar. Pontuou que o jovem estava apenas assistindo, que não tinha condições de acompanhar as aulas.

Assim, percebe-se que, apesar dessa necessidade de apoio da família, as mães dizem poder ajudar pouco, isso pela própria estrutura. As próprias mães precisam de apoio, no caso da aluna (MA1), a mãe diz que o pai apoia, mas não vai às reuniões, apenas leva a filha para a escola. A mãe do aluno (MA2), apesar de não deixar claro, mas pela maneira como abordou o assunto, apenas ela e a avó cuidam do filho, dando a entender que não há participação do pai.

⁵ Aplicativo de videoconferência e chamada de voz. Disponível em: <https://workspace.google.com/intl/pt-BR/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

⁶ Aluna R.S.S (identificada pelas iniciais para preservar sua imagem) é estudante do 2º ano do Ensino Médio Regular, diagnosticada com doença neurológica de natureza crônica, associada a um transtorno de desenvolvimento intelectual, com repercussões na escolaridade, sendo requisitada por laudo médico educação especial. A aluna mora com a mãe e o pai e uma irmã

⁷ Aluno M.V.S (identificado pelas iniciais para preservar sua imagem) é estudante do 1º ano do Ensino Médio Regular, diagnosticado com funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com limitações em áreas de habilidades adaptativas, além de diminuição na acuidade visual com repercussões na escolaridade, sendo requisitada por laudo médico educação especial. O aluno mora com a avó, mas é acompanhado pela mãe, mesmo morando em casas separadas, não tem outros irmãos, apenas primos, que também auxiliam nas atividades diárias e escolares.

Assim sendo, supõe-se que essa responsabilidade fique nas mãos das mulheres, que, nesse período de pandemia, ficaram ainda mais sobrecarregadas, pois fica destinado a elas esse acompanhamento, já que os/as filhos/as não estão indo à escola. No que tange a essa fala, Borsa e Feil (2008, p. 8) ressaltam que “as exigências sobre as mulheres são maiores do que sobre os homens, pois têm que se dedicar à criação e educação dos filhos e, simultaneamente, cumprir fora de casa os horários exigidos pelo emprego”.

A pandemia da Covid-19 tornou ainda mais complexa a situação da educação, pois pegou a todos/as despreparados/as, exigindo assim novas estratégias para continuar o ensino e, nesse espaço de demandas, os/as alunos/as deficientes são os/as mais afetados/as (FRANCO e FRANCO, 2020), com uma gravidade maior, por terem menos acesso à tecnologia.

Nessa perspectiva, os/as professores/as foram questionados/as sobre como tem acontecido o ensino (remoto) nessa pandemia com o/a aluno/a deficiente? Todos/as deixaram claro que está sendo difícil, alguns/mas até destacam que adaptaram algumas atividades, enquanto outros/as disseram não ser possível atender a eles/as com a estrutura que têm, deixando claro que o ensino não está acontecendo.

Isto posto, são necessários investimentos e um olhar mais sensível para a educação no geral e, principalmente, para as crianças e jovens com deficiência. As leituras explicitam a necessidade de uma formação para um trabalho de educação mais inclusivo, de material adequado e de estrutura física para atender estudantes com deficiência, tendo sido constatadas essas dificuldades nas falas dos/as professores/as, embora eles/as também deixem claro que buscam desenvolver, dentro de suas possibilidades, um trabalho que inclua a todos e a todas em sala de aula.

5 Considerações finais

No desenvolvimento desta pesquisa, foi possível perceber que os/as professores/as trazem como ações para seus trabalhos a adaptação de materiais, exploram a socialização dos/as alunos/as, a partir de trabalhos de grupo, ajudando no seu desenvolvimento social, pois o fato de se sentirem bem frente a outros/as colegas, de fazerem parte do grupo, estimula o desejo pela aprendizagem. Percebeu-se um olhar sensível da maioria dos/as professores/as quanto a entender que o/a aluno/a com DI tem seu tempo e forma de aprendizagem, que, apesar das barreiras e das dificuldades, os/as professores/as se colocam à disposição e buscam se aproximar dos/as alunos/as.

Tendo essas respostas como referência, foi possível perceber que há dificuldades causadas pela falta de materiais, de formação para a área de educação especial e de grupos de apoio (pedagógico) e, principalmente, de uma relação mais próxima com os pais e as mães, mas ainda assim os/as professores/as acreditam na educação e na aprendizagem do/a aluno/a.

Desse modo, é evidente que os/as professores buscam fazer uso de variadas estratégias objetivando auxiliar o desenvolvimento do/a aluno/a com deficiência, no entanto são claras as dificuldades enfrentadas por eles/as nesse sentido, desde a formação específica para trabalhar com esses/as estudantes até a disponibilidade de material na escola para facilitar o trabalho.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio**. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da->. Acesso em: 5 out. 2020.

AMIRALIAN, Maria LT, *et al.* Conceituando deficiência. **Rev. Saúde Pública**, 34 (1), p. 97-103, 2000.

AMERICAN ASSOCIATION OF INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Intellectual Disability: Definition**. Disponível em: https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#.U7_4BfldVps. Acesso em: 9 out. 2020.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 5 out. 2020.

_____. Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**. Bauru/SP, n. 2, v. 3, p. 63-70, 1995. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>. Acesso em: 5 out. 2020.

_____. Trabalho e Emprego: Instrumento de construção da Identidade pessoal e social - São Paulo. **SORRI-BRASIL**, Brasília, CORDE, 2003. (Série Coleção Estudos e Pesquisas na Área da Deficiência; v. 9).

BATISTA, Cristina Abranches Mota; Mantoan, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado. *In*: GOMES, Adriana L. Limaverde *et al.* **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência mental**. SEESP/SEED/MEC Brasília/DF – 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 5 out. 2020.

_____. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 6 out. 2020.

_____, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (CP). **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, aprovado em 28/4/2020 - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2020.

_____, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, 2008.

BORSA, Juliane Callegaro e FEIL; Cristiane Friedrich. O Papel da Mulher no Contexto Familiar: Uma Breve Reflexão. **Psicologia.com.pt:** O portal dos psicólogos. 2008. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0419.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. Integração e inclusão: do que estamos falando? *In: Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais /* Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.9).

_____. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FRANCO, Liliane Repinoski; FRANCO, Lília Sizanoski. Educação especial: Reflexões sobre inclusão do estudante com deficiência em tempos de pandemia. *In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. Desafios da Educação em tempos de pandemia.* Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 179-192.

MAIOR, Izabel. História, conceito e tipos de deficiência. **Portal do Governo do Estado de São Paulo.** 2015. Disponível em: <http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf>. Acesso em: 5 out. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? – São Paulo; Moderna. 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 145, 20 de julho de 2020.** Orientações às instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino do Maranhão na reorganização do calendário escolar referente ao período de excepcionalidade no contexto da pandemia do novo Coronavírus-COVID- partir das normas prescritas na Resolução CEE/MA nº 94/2020. 2020. Disponível em: http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/PARECER-145_2020_CEE.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 19, n. 2, p. 349-358, mai./Ago. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572015000200349&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 out. 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem na docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista Centro de Educação**, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838/2204>. Acesso em: 30 out. 2020.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC. BR). **Acessibilidade e Tecnologias:** um panorama sobre acesso e uso de Tecnologias de Informação e Comunicação por pessoas com deficiência no Brasil e na América Latina. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em:

<https://cetic.br/publicacao/acessibilidade-e-tecnologias-um-panorama-sobre-acesso-e-uso-de-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-por-pessoas-com-deficiencia-no-brasil-e-na-america-latina/>. Acesso em: 29 out. 2020.

PRESTES, Vânia Maria da S. Tortelli. **A inclusão de alunos com deficiência múltipla em sala de ensino regular**. Curso de Especialização, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB – Itapetininga, Brasília, 2011.

PROTOCOLOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19. Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. 2020.

Instituto Rodrigo Mendes. Disponível em:

<https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

SILVA, Taiane Vieira da. **Inclusão Escolar**: Relação Família-Escola. XII Congresso Nacional de Educação. 2015. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16662_8048.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica**: Ensino à distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download. Acesso em: 29 out. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Documento adaptado pela Confederação Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, 10 de junho de 1994. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 4 out. 2020.

**DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO
SUPERIOR: cenários e
desafios**

**TEACHING AND DISTANCE
EDUCATION IN HIGHER
EDUCATION: scenarios and
challenges**

*Maria Ivoneide de Lima Brito (Ma.)**
*Margô Gomes de Oliveira Karnikowski (Dra.)***
*Zaira Nascimento de Oliveira (Dra.)****



Imperatriz (MA), v. 3, n. 4, p. 17-28, jan./jun. 2021
ISSN 2675-0805

Recebido em: 21 de setembro de 2020
Aprovado em: 18 de junho de 2021

RESUMO

O presente artigo aborda o desafio de ser professor, especificando alguns dos saberes imprescindíveis a uma prática educativa eficaz, bem como defende a necessidade de valorização da formação continuada, consubstanciada em um olhar consciente quanto aos problemas enfrentados pela implementação da Educação a Distância no Brasil, ao focar as diferentes abordagens pedagógicas utilizadas, com vistas a que esse profissional repense sua prática e procure recriar sua ação pedagógica com ética e estética, estabelecendo uma pedagogia fundamentada na inclusão, no respeito à autonomia e à dignidade do educando, visto que o docente resplandece como um espelho para seu discente.

Palavras-chave: Educação a Distância. Informação x Conhecimento. Formação continuada. Professor.

* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde da Faculdade de Ceilândia (UnB/FCE). Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (2013). E-mail: mivoneide@unb.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8105-0784>.

** Graduada em Farmácia pela Universidade Federal de Santa Maria (1990), mestrado em Ciência e Tecnologia Farmacêuticas pela Universidade Federal de Santa Maria (1996) e doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Patologia Molecular da Universidade de Brasília (2001). Atualmente é Professora Associada do curso de Farmácia da Universidade de Brasília e orientadora de Mestrado/Doutorado no Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde da UnB. E-mail: margo@unb.br; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5662-2058>.

*** Graduada em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar e Matérias pedagógicas pela Universidade Cruzeiro do Sul (1998), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2002). E-mail: zaira@mail.uft.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4701-5245>

ABSTRACT

The treadmill article seeks to address the challenge of being a teacher, specifying some of the essential knowledge for effective educational practice, as well as the need for it to value continuing education, embodied in a conscious look at the problems faced by the implementation of Education a Distance in Brazil, with a focus on the different pedagogical approaches used, with a view to this professional rethink his practice and try to recreate his pedagogical action with ethics and aesthetics, establishing a pedagogy based on inclusion, respecting the autonomy and dignity of the student, seen that the teacher shines like a mirror for his student.

Keywords: Distance education. Information x Knowledge. Ongoing training. Teacher.

1 Introdução

Na atual conjuntura educacional, em tempos de isolamento social, um dos maiores desafios é o de ser professor, tendo em vista que este deve assumir a função de orientador e educador, comprometido com a arte de ensinar e, sobremaneira, de resgatar a autonomia intelectual e o pluralismo de ideias dos educandos. Nesse contexto, surge o denominado “ensino remoto”, que se aproxima da Educação a Distância (EaD), porém não utiliza os mesmos recursos de tecnologias digitais e prática. Segundo Arruda (2020), o ensino remoto envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para aulas previamente elaboradas no formato presencial, que podem ser combinadas para momentos híbridos (síncronos e assíncronos), em situações que possam atender a demandas do quadro atual nas escolas e, no caso em discussão, da educação superior, coerentes com as suas condições de oferta.

As barreiras da adversidade são inúmeras e vão desde condições objetivas de falta de acesso às tecnologias digitais e à internet de qualidade (tanto para o docente quanto para o discente) até a ausência de formação continuada e de experiência na integração das tecnologias às práticas didáticas, incluindo, ainda, o enfrentamento das dificuldades inerentes à profissão, como a adaptação à dinâmica do ensino remoto, entre outros múltiplos fatores.

De acordo com o Decreto n.º 9.057, de 2017, considera-se Educação a Distância

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Considerando a definição acima, atualmente, profissionais do campo da educação superior são desafiados a atuarem em cursos que, originalmente, não são da modalidade EaD, mas que, pelo contexto vigente, carecem de formato remoto.

Assim, esses educadores trabalham suas disciplinas utilizando-se de elementos didático-metodológicos da EaD simultaneamente a estratégias no campo da educação on-line – ou seja, encontros presenciais conectados (EPC), como diria Arruda (2020) – além de fornecerem orientações de estudos remotos. Ao atuarem como docente na sua área de formação, utilizam as mesmas estratégias de ensino no seu campo conceitual, porém integram-nas às metodologias ativas e às tecnologias digitais indispensáveis para o ensino remoto.

Nessa seara, destaca-se que o ministério do ensino sempre foi importante no decorrer da história, em particular na atual sociedade; por esse motivo, o docente, para ser mais eficiente, deve reconhecer o valor de sua tarefa, preparar-se com amplitude, esforçar-se, dominar o tema a ser ensinado e a razão de ser da instrução: o aluno. Deve, ainda, entender o processo de aprendizagem, dominar o manuseio de certa variedade de métodos e técnicas de ensino, planejar bem suas atividades e aulas e lecionar com engajamento e dedicação, demonstrando empatia e solidariedade, de forma a ser fonte de inspiração para seus discentes.

2 Saberes imprescindíveis à formação do educador

Nesse contexto, Freire (2018), um exímio educador brasileiro, um pensador comprometido com a vida, com o método, com a prática da liberdade e, por conseguinte, com o biografar-se, com o existenciar-se e com o historicizar-se do discente e, ainda, do próprio docente, notifica que, para que haja uma educação de qualidade, na qual estejam cultivados os vários saberes imprescindíveis à prática educativa transformadora, são obrigatórios ao educador os seguintes atributos e/ou atitudes (FREIRE, 2018):

- a) estabelecer uma pedagogia fundada na inclusão, no respeito à autonomia e à dignidade do educando, visto que o docente resplandece como um espelho para seu discente;
- b) ter consciência entre o saber-fazer e o saber-ser-pedagógico, ou seja, estar cômico de que formar é muito mais do que puramente treinar o aluno no desempenho de destrezas; é permitir-lhe a construção de uma cidadania plena;
- c) ter formação científica, comprometimento com a pesquisa, já que não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino, pois é oportuno que o educador obtenha conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, bem como sobre métodos e técnicas de ensino da leitura e da escrita, consubstanciados em uma leitura de mundo que respeite o outro, entre outros múltiplos conhecimentos. Essa formação também inclui correção ética, respeito à diferença e à diversidade, a partir da alteridade e da escuta sensível, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitindo que as diferenças sejam justificativas para uma educação de pior qualidade, ou seja, o educador deverá rejeitar qualquer forma de discriminação;

- d) executar reflexão crítica (criticidade) sobre a relação teoria/prática, visto que “quem forma se forma e re-forma” ao formar, ou seja, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, de forma consciente. Nesse cenário, Freire (2018) chama a conscientização de compromisso histórico; isso implica o nosso compromisso com o mundo e, portanto, conosco enquanto sujeitos que fazem e refazem o mundo e assim sua própria história. Nesse instante, a conscientização não se encontra mais somente na relação consciência/mundo, mas transcende, convidando-nos a assumir uma posição utópica e propositiva frente ao mundo;
- e) saber que não apenas estamos no mundo, mas com o mundo e pelo mundo; da mesma forma, que somos seres condicionados e não determinados, e que, portanto, nossa possibilidade de transformar a realidade que nos oprime e nos explora é a mesma possibilidade dialética que rege a história humana e nos permite produzir novas formas de viver em sociedade. Saber que sonhar o sonho coletivo, que é um sonho acordado, real, passa pelo desejo de uma forma justa, fraterna e humana de viver em sociedade. Este é o primeiro passo para a transformação social: saber que a utopia é possível.

Ao dialogar com o olhar de Freire (2018), Morin (2014) indica ações relevantes a essa construção: reconhecer a importância do conhecimento e sua pertinência; ansiar por um diálogo constante e edificar uma identidade terrena – ou seja, o homem necessita identificar-se homem, enquanto ser social e biológico, que se relaciona com o outro, ancorado na alteridade, na antropológica, na empatia para o enfrentamento da incerteza, tão viva nessa modernidade líquida (Bauman, 2001).

Salienta-se que, nesse diálogo, tanto Freire (2018) quanto Morin (2014) ressaltam os saberes necessários, porém com olhares diferentes acerca do mesmo objeto, que é a aprendizagem: este autor parte do coletivo até chegar ao sujeito, sob a ótica da estrutura da escola; aquele, do sujeito até abarcar o coletivo, mediante uma visão conscientizadora.

Por isso, é mister que a formação do educador se paute em uma educação conscientizadora, que rompa com a ideologia de uma sociedade neoliberal, apresentando-se como uma formação democrática em que formadores e formandos estejam em constante dialogismo. Portanto, faz-se necessário que ela contribua para a constituição de sujeitos autônomos e críticos sobre sua prática e espaço de atuação.

É assim que a educação, sem a qual a transformação não ocorre, quando voltada diretamente para uma prática da liberdade, inclui nesse processo necessariamente o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à liberdade que condiciona as pessoas socialmente. Nesse sentido, a concepção de uma consciência crítica em conjunto com grupos é a condição fundamental para a transformação, ou seja, a base para a produção de uma nova organização social em que não se neguem aos seres humanos a sua razão de existir, a busca contínua do vir a ser ou a busca do ser mais.

Para Freire (2018), conscientização é tomar posse da realidade; por essa razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. Quando conscientizado, o ser se torna capaz de anunciar, denunciar, refletir e tomar atitudes que gerem transformação e não somente mudança.

É preciso compreender que ensinar exige rigorosidade metódica, mediante o ato de reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão e seu anseio pelo novo e que isso sempre requer respeito à sua leitura de mundo, estimulando-o a perguntar e a refletir sobre essa pergunta e sua posterior resposta, conjecturando, comparando, enfim, apreendendo e aprendendo.

Da mesma forma, é também necessário entender que ensinar exige estética, a qual toma forma mediante o próprio exemplo do professor – por intermédio de suas atitudes e pensamentos –, o que, para o discente, funciona como um espelho. Isso se dá por meio da execução de uma ação docente que, segundo Rios (2003), abranja a dimensão técnica, política, estética e moral, visando à competência, a uma práxis criadora.

Ao docente é necessário, ainda, executar uma tarefa oportuna: a prática-crítica do ensino, o que permite ao aprendente assumir-se enquanto ser social e histórico, pensante, comunicante, transformador, criador de sua própria realidade e da do outro.

O bom mestre necessita compreender também que o processo educativo está inacabado, pois se trata da construção contínua do ser humano e de sua eterna busca e, nesse contexto, deverá agir sempre com bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos, conhecendo as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática e da ação pedagógica, mediante uma práxis libertadora e de qualidade.

O professor altero e bem-sucedido carece ser dedicado, competente, generoso e ter esperança de que a construção do aprender é possível, bem como acreditar que esse aprender poder trazer transformações duradouras e efetivas que intervêm na realidade e geram novos saberes.

Para que o ensino se torne eficaz, é cabível que o docente tenha uma escuta sensível para com o discente, a fim de que, mediante esse escutar, construa-se um diálogo que possa contribuir para que o educando assuma o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo. Nessa direção, os homens e mulheres, ao refletirem sobre sua prática (sobre seu trabalho cotidiano) e ao atuarem sobre ela para transformá-la, necessitam comunicar-se, pôr-se de acordo entre si, estar dispostos a escutar outras opiniões, a constatar se o que estão fazendo é realmente positivo, a aceitar que ninguém tem a verdade absoluta – aceitar, inclusive, que talvez estejam equivocados. É atuar e pensar como sujeitos e permitir que as outras pessoas que nos rodeiam também sejam sujeitos críticos. Essa ação é chamada por Freire (2018) de diálogo, o qual só é possível na educação libertadora (problematizadora). A posição contrária é o antidiálogo (proveniente da educação bancária). Tudo isso ocorrendo no espaço da escola e para além dela.

Trata-se de uma escola diferente, embasada em círculos de cultura, espaço onde se discutem os problemas que rodeiam os educandos e o educador. Aqui não pode existir o professor tradicional ("bancário") que tudo sabe, nem o aluno que nada sabe. Tampouco podem existir as lições tradicionais que só vão exercitar a memória dos estudantes. O círculo de cultura é um lugar – junto a uma árvore, na sala de uma casa, numa fábrica, mas também na escola – onde um grupo de pessoas se reúne para discutir sobre sua prática: seu trabalho, a realidade local e nacional, sua vida familiar etc. Nesse espaço, os grupos que se reúnem aprendem a ler e a escrever ao mesmo tempo em que aprendem a "ler" (analisar e atuar) sua prática. Os círculos de cultura são unidades de ensino que substituem a escola tradicional de ressonâncias infantis ou desagradáveis para pessoas adultas.

O ensinar exige querer bem ao educando, através da afetividade, dedicação, entusiasmo e alteridade, pois a missão de ensinar envolve não apenas a mente, o intelecto, mas também o coração. Se o coração do professor estiver envolvido, ele certamente levará a cabo o seu trabalho como missão e os alunos sentirão isso e reagirão favoravelmente.

É mister que o educador tenha em mente os seguintes questionamentos que lhe são imprescindíveis: a) por que eu ensino? b) o que ensinarei? e c) como ensinarei?

Por que eu ensino? A motivação do docente está diretamente associada ao seu comportamento perante os discentes, ao modo como prepara suas lições, ao seu relacionamento com os colegas, à fidelidade de sua missão e ao êxito que possa ter no exercício de seu ministério, a uma função social inerente ao papel do educador e, de forma mais profunda, da própria educação.

O que ensinarei? O ensinante deverá estar familiarizado com a história, a geografia, o contexto social do conteúdo a ser ensinado, ter domínio dele e, mais que isso, deve ter a premissa de contribuir para todo o processo de desenvolvimento cultural, social, político e econômico, com um olhar antropológico (MORIN, 2014) e a necessidade de se pensar coletivamente.

Como ensinarei? O preparo minucioso da lição e a postura ou papel que o professor assume perante os alunos são extremamente relevantes, buscando um preparo para o experienciar de novos conceitos e dimensões da cidadania.

Por conseguinte, o educador deverá questionar-se: para quem ensinarei? Ou seja, é mister abarcar a ideia de que, na atual sociedade do cansaço (HAN, 2020), o sujeito que a compõe é histórico e multifacetado. O docente deverá conhecer o perfil de seu alunado, já que alvos certos guiarão o professor no seu ensino e no seu relacionamento com o educando e permitirão àquele o aperfeiçoamento de suas práticas.

Ser empático e fomentar a alteridade é outra qualidade necessária ao ensinante de sucesso, pois, colocando-se no lugar do outro, sentindo como o outro, é possível visualizar suas dificuldades, carências e anseios enquanto discente e sujeito social do mundo. Nesse contexto, o mestre deverá ensinar de modo paciente e deliberado, conquistando-lhe a atenção, estabelecendo pontos de contato, encorajando o aluno a participar das aulas, entre outras possibilidades e ações.

O professor deverá executar um trabalho com vistas a construir a felicidade (RIOS, 2006) na ação docente, ou seja, criar, no cotidiano da relação

pedagógica e de cidadania plena, o espaço para a felicidade e a alegria, uma vida feliz, que tenha como referência o bem coletivo, o que acarreta o reconhecimento do outro, a alteridade e uma convivência salutar, a partir relação com o outro.

O educador deverá estar aberto ao contorno geográfico, social e econômico de si e do educando, como, por exemplo: a demanda vigente do mercado de trabalho; os novos desafios vindouros da globalização; as mudanças no vetor educação, como elevada demanda de cursos superiores que existem no Brasil, bem como a implementação dos recursos tecnológicos junto à educação.

3 EaD na educação superior

A Educação a Distância assume papel ainda mais relevante em decorrência da pandemia da COVID 19 e suas nuances, que envolveram milhares de acometidos e muitas mortes no mundo todo, levando à necessidade do isolamento social, uma das medidas preventivas mais importantes.

Assim, atualmente, uma das soluções encontradas para suprir a grande demanda por cursos superiores no Brasil é a implementação da Educação a Distância (EaD), inclusive com destacada taxa de crescimento no âmbito desse campo de ensino nos últimos anos. Porém, uma grande preocupação dos educadores com essa modalidade de ensino (para além da pandemia, mas, também, a partir dela) é a questão pedagógica, pois muito se tem privilegiado os recursos tecnológicos digitais e os materiais impressos e audiovisuais e, de algum modo, pouco interesse se tem notado no que concerne à discussão pedagógica (VALENTE, 2003). Vale ainda ressaltar, nesse âmbito pedagógico, a diferença entre transmissão de informação e construção do conhecimento.

Nesse sentido, privilegiando uma educação baseada no conhecimento, Valente (2003, p. 139) afirma ser “[...] ilusório, para não dizer enganoso, esperar que uma atividade educacional que privilegie a transmissão de informação tenha como produto a construção de conhecimento”. No caso específico do Ensino a Distância on-line, essa distinção ganha força, uma vez que a interação professor-aluno – uma interação intermediada por uma tecnologia – é de suma importância para criar condições de construção de conhecimento, e não apenas para transmitir informações. Portanto, é de fundamental relevância estabelecer uma abordagem pedagógica adequada para se alcançarem os resultados desejados, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, por intermédio do uso de ferramentas tecnológicas.

Para entender o que é Ensino a Distância, é fundamental distinguir conhecimento x informação e ensinar x aprender. Isto é, diferenciar esses conceitos para que a Educação a Distância tenha validade como mecanismo de ensino e alcance os seus objetivos.

Diversos autores definem informação como uma organização do dado de acordo com certos padrões significativos (DAVIS; BOTKIN, 1994 apud VALENTE, 2003). Quer dizer, a partir do momento em que as pessoas passam informações entre si, o dado deixa de ser “uma coisa sem significado” para adquirir valor significativo. E, quando essa informação sofre um processo de

compreensão e interpretação, passa a ser o conhecimento, que é de cada um, impossível de ser transmitido, conforme Valente (2003).

O ensino é entendido como “colocar signos”, isto é, depositar informações – o equivalente à educação bancária que Paulo Freire refuta. O conceito de aprender abarca a construção de novos conhecimentos por parte do indivíduo e sua interação, e não apenas ser um depositário de informações.

Em consonância com Valente (2003), há abordagens na EaD que precisam ser consideradas: a broadcast, a virtualização da escola tradicional e o estar junto virtual.

Desta feita, na Educação a Distância, a definição das abordagens nomeadas a partir desses vocábulos ajuda a escolher a metodologia adequada para essa versão virtual de ensino/aprendizagem. O professor cômico, que visa a uma educação de qualidade, carece estar “atenado” nessa modalidade de ensino, quer o alfabetizador de séries iniciais, quer os doutores das universidades, pois ser um bom mestre implica estar preparado para os desafios de sua profissão e do universo que o cerca. É bem verdade que essa premissa norteia uma outra proposição importante: a necessidade da formação continuada do docente, colocando-o na condição de eterno aprendiz.

Broadcast

Conforme Valente (2003):

Esta abordagem de EaD consiste na organização da informação de acordo com uma determinada ordem, enviada ao aluno com a utilização de meios tecnológicos, como, por exemplo, material impresso, rádio, televisão ou recursos digitais, como cd-rom e a internet (p. 141).

É uma abordagem que não leva em consideração a relação professor-aluno, não averigua a compreensão do aluno no que tange ao conteúdo; no entanto, ela consegue atingir um número expressivo de pessoas, em razão de sua capacidade de transmissão pelas mais diversas mídias, a exemplo, a live streaming, que é a transmissão de dados ao vivo por intermédio de rede de computadores ou da internet.

Virtualização da escola tradicional

Nesta abordagem, observamos a relação professor-aluno, porém é uma relação com pouca significação, ou seja, ainda nos moldes da escola tradicional, na qual o professor avalia o conhecimento do aluno por meio de testes, para certificar-se do acúmulo de informações adquiridas. Sendo assim, segue o paradigma da escola tradicional adotando, contudo, os meios tecnológicos.

O estar junto virtual

Esta abordagem, dentre as explicitadas, é a que apresenta melhores resultados, pois observa a relação professor-aluno. Há uma constante troca de conhecimento em que “o estar junto” é importante para a eficiência da educação. O aluno, durante o processo de aprendizagem, tem o apoio do professor, a partir de situações-problema a serem resolvidas. A internet auxilia no processo e na relação professor-aluno. É uma abordagem educacional que provoca mudanças e reflexões, pois engloba tecnologia, conhecimento e recursos educacionais, sem perder o valor e a eficiência educacional.

4 Reflexões atinentes às abordagens

Sem dúvida, a depender do tipo da interação professor-aluno, a abordagem pedagógica será diferente. Valente (2003) propõe três tipos de abordagens, identificando suas vantagens e desvantagens. Assim, numa sociedade que projeta cada vez mais indivíduos criativos, capazes de formular e reformular ideias e de criar conceitos, a abordagem estar junto virtual ganha espaço, já que objetiva a atribuição de significados, o processamento de informação, ou seja, a construção do conhecimento (MALTEMPI, 2003). Já com relação à abordagem broadcast (entrega de informação), Moran (2003) sugere que ela deve ser complementada por outras formas de mediação pedagógica ou ferramentas de comunicação e acredita ser esse um caminho promissor para a Educação a Distância.

Como não há uma pedagogia única para a EaD, procura-se a melhor forma de alcançar bons resultados, buscando uma abordagem que se adeque a cada necessidade. Assim, “se o objetivo é passar informação estruturada aos alunos, as abordagens broadcast e virtualização da escola tradicional devem ser empregadas. Contudo, se o objetivo é favorecer a construção de conhecimento pelo aluno, deve-se optar pela abordagem estar junto virtual.” (MALTEMPI, 2003, p. 146).

Cabe ao educador, no processo ensino-aprendizagem, definir a melhor abordagem para atingir o objetivo esperado ou mesmo mesclar características das diferentes abordagens, sempre em busca de promover a construção do conhecimento.

5 O aprender na Educação a Distância

Aprender é algo indispensável para o nosso sistema de interações e relações interpessoais, pois é mediante a aprendizagem que se possibilita a adaptação no mundo. No caso da Educação a Distância, o aprender tem uma série de implicações, visto que os desafios, para o sucesso do educando que participa desse módulo pedagógico, são maiores.

Dentre os fatores que contribuem para o sucesso desse discente, destacam-se:

- o grau de suporte recebido na família e no trabalho;
- a relevância do conteúdo do curso para interesses pessoais e profissionais;
- a quantidade/natureza das interações com instrutores e os outros estudantes; e
- a quantidade e natureza do feedback recebido ao longo do curso.

Na prática, esse aluno deverá ser gestor da sua aprendizagem, o que implica envolvimento, interesse e motivação, já que a Educação a Distância requer do discente planejamento e organização da sua aprendizagem, estudo continuado, disciplina, disponibilidade de tempo, ambiente adequado e domínio dos mecanismos sob os quais esse processo educativo funciona e, sobretudo, empenho e dedicação.

Nesse contexto, emerge a necessidade de que seja oferecido a esse aprendiz material didático eficiente, eficaz e atrativo que consiga fornecer o suporte técnico necessário para a aquisição dos saberes propostos no processo e, por sua vez, que consiga prender sua atenção e interesse o que, certamente, é uma das grandes dificuldades e desafios da Educação a Distância.

No que tange aos pontos nevrálgicos que não contribuem para o sucesso discente, destacam-se:

- docente sem equipamentos adequados e sem internet de boa qualidade, ao realizar as aulas a partir de suas residências;
- professores sem formação e experiência em integração de tecnologias às práticas didáticas, o que eclode na mera transposição da aula presencial para a aula virtual, acrescido, ainda, do desconhecimento dos fundamentos da educação on-line;
- alunos sem acesso a computadores e à internet de qualidade, o que proporciona a desigualdade de acesso;
- discentes com dificuldades de adaptação ao estudo em casa a partir da inserção das novas tecnologias, acrescida da falta de espaço físico, do sentimento de solidão, em razão da ausência de convivência social tão peculiar ao espaço escolar;
- metodologias de aulas em formato de web conferência em excesso, o mesmo ocorrendo em relação às atividades avaliativas;
- pais sobrecarregados com as atividades do lar, do trabalho e da própria escola, vivenciando também suas limitações e dificuldades de ação.

6 O educador e a formação continuada

A questão da competência da atuação docente em sala de aula tem sido objeto de várias propostas de programas de formação continuada que enfatizam a aquisição de conteúdos, as habilidades, as competências e as reflexões sobre a prática pedagógica na relação professor-aluno.

Para que ocorra a aprendizagem escolar, é necessária a mediação de professores com boa cultura geral e domínio dos conhecimentos e que possam, ainda, ensinar e fazer uso dos mais diversos meios e tecnologias com eficácia, ou

seja, o mercado de trabalho requer um multiespecialista, o que, certamente, enseja em formação sólida e contínua, em particular em função da era da informação tecnológica em que se vive. Além disso, a relação entre a teoria e a prática resulta na necessidade de constante aperfeiçoamento e, por conseguinte, na elaboração e execução de pesquisas, ou seja, a competência profissional do professor está diretamente relacionada com o seu comprometimento com os estudos e a consciência de que estará na constante condição de eterno aprendiz.

Há que se registrar também que formação continuada não envolve tão somente o desejo e a postura do professor em fazê-la. É mister que se tenha uma estrutura social que contemple políticas públicas educacionais de qualidade, que viabilize a formação continuada e, por conseguinte, uma educação de qualidade.

7 Considerações finais

Entre o que se pensa a respeito e o que efetivamente está sendo feito pela EaD ainda constitui uma distância muito grande, principalmente no que contempla as questões pedagógicas. Geralmente, o ensino se apoia apenas em dois pilares: aprender a conhecer (aprender) (DELORS, 2003) e, em menor escala, no aprender a fazer. Outrossim, o desafio de aprender a conhecer ainda é marcado como um ponto nevrálgico a ser promovido frente à Educação a Distância, posto que existem muitos entraves a serem superados, os quais vão desde a mudança de cultura do aluno com relação ao aprender por meios não tradicionais até a formação dos docentes que servirão de intermediadores nesse processo. Independentemente do método ou dos meios de se educar a distância, faz-se necessária uma revisão dos processos pedagógicos e de sua adaptação aos diferentes propósitos educacionais, de maneira a suprir as necessidades dos alunos e professores e a fomentar o papel da educação.

Faz-se mister, ainda, reconhecer que os aspectos comunicacionais e os meios tecnológicos são cruciais para a implementação da EaD, porém é cabível destacar, que, tão importante quanto esses, delineia-se o aspecto pedagógico, que deve ser minuciosamente contemplado.

O exercício da docência, antes de qualquer coisa, é um ato de amor, no qual o professor, para ser eficiente e eficaz, deve reconhecer a importância da sua tarefa, preparar-se com amplitude, esforçar-se, compreender o processo de aprendizagem, planejar bem suas aulas, lecionar com o coração, visto que, no passado, o número de alunos que passaram pelas aulas e escolas e saíram sem sofrer uma transformação é imenso, pois não eram vistos e considerados como sujeitos agentes, ou seja, o docente deve visualizar o aluno como a razão de seu plano, de seu projeto educacional.

À medida que os atuais professores fazem uma autocrítica e aprendem as lições do passado, organizam-se para alterar o padrão do futuro, sobretudo no que se refere à relação entre discentes e docentes, às formas de comunicação, aos aspectos afetivos e emocionais e à dinâmica das manifestações do trabalho pedagógico, entre outras questões que permeiam o referido tema, como a Educação a Distância e a formação continuada. O professor de sucesso, certamente, marca-se como um educador interativo e “antenado”.

Por fim, a boa qualidade do ensino revela-se também no prazer com o qual o educador desenvolve suas atribuições e mediante a sua capacidade de entender a leitura de mundo do educando, com a perspectiva de que a construção desse processo é de responsabilidade de todos, tal qual a educação escolar é uma política pública endereçada à constituição da cidadania.

As diferentes abordagens apresentadas buscam, antes de mais nada, contribuir de maneira positiva para o processo ensino-aprendizagem, bastando apenas discernimento por parte das instituições e dos educadores para saber utilizá-las com flexibilidade, adaptando-as a seus propósitos.

É importante ressaltar que a Educação a Distância tem se mostrado como uma solução importante para os problemas educacionais no Brasil, criando oportunidades para que mais pessoas tenham acesso à educação superior.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 9057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 1 fev. 2021.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MALTEMPI, Marcus Vinicius. Educação a distância... **Interface (Botucatu)**, São Paulo, v. 7, n. 12, p. 139-48, fev. 2003.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação a distância no ensino superior. **Interface (Botucatu)**, São Paulo, v. 7, n. 12, p. 7-8, fev. 2003.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. *In*: BRASIL. **Educação e sociedade**. Brasília: MEC, 2014.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

VALENTE, J. A. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. **Interface (Botucatu)**, São Paulo, v. 7, n. 12, p. 139-142, fev. 2003.

VALENTE, J. A. Réplica: os desafios da implantação da EAD. **Interface (Botucatu)**, São Paulo, v. 7, n. 12, p. 147-147, fev. 2003.

**FILOSOFIA E EDUCAÇÃO:
desafios da tecnologia no
mundo contemporâneo**

**PHILOSOPHY AND
EDUCATION:
challenges of technology in the
contemporary world**

*Halwaro Carvalho Freire Carvalho Freire (Dr.)**
*Camila Maria Rodrigues (Ma.)***



Imperatriz (MA), v. 3, n. 4, p. 29-37, jan./jun. 2021
ISSN 2675-0805

Recebido em: 24 de abril de 2021
Aprovado em: 7 de junho de 2021

RESUMO

Este artigo tem como objetivo tratar das causas e dos impactos da tecnologia na sociedade contemporânea levando em consideração o aspecto filosófico e o educacional. Inicialmente, utilizamos os conceitos de técnica e tecnologia para estabelecer os pilares que sustentam nosso momento histórico. A partir disso, analisaremos as consequências desses pilares no campo educacional. Feito isso, partirmos para a reflexão da racionalidade técnica/instrumental e da racionalidade comunicativa/dialógica. Por fim, relacionamos Filosofia e Educação como dimensões inseparáveis e fundamentais para a existência humana.

Palavras-chave: Técnica. Tecnologia. Educação. Filosofia.

ABSTRACT

This article aims to address the causes and impacts of technology on contemporary society taking into account the philosophical and educational aspect. Initially, we used the concepts of technique and technology to establish the pillars that support our period. From this, we will analyze the consequences of these pillars in the educational field. That done, we start to reflect on technical / instrumental rationality and communicative / dialogical rationality. Finally, we relate Philosophy and Education as inseparable and fundamental dimensions for human existence.

Keywords: Technique. Technology. Education. Philosophy.

* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor e coordenador da linha de pesquisa História das Ideias Filosóficas do Brasil da Faculdade Católica de Fortaleza. E-mail: halwarocf@yahoo.com.br; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5954-8439>.

** Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: camilamaria.rodrigues@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4012-7121>.

1 Introdução

É apenas compreendendo nossa condição histórica que podemos relacionar aspectos filosóficos e aspectos educacionais lado a lado na tarefa contínua de construção de intencionalidades e sentidos. A sociedade contemporânea é marcada pela forte presença do par conceitual técnica-tecnologia. É mediante esse “par conceitual” e os seus desdobramentos que este trabalho reflete sobre nosso momento histórico.

É evidente que não há uma resposta apodítica, isto é, universal e necessária, para a pergunta “Como pensar reflexivamente uma sociedade marcada pela instrumentalização do saber?”. São várias as formas em que essa pergunta pode ser respondida. Contudo, o que não se pode negar é que tal pergunta brota precisamente de um contexto específico e é sobre ele que é urgente pensarmos.

Como via de resposta à pergunta posta, este trabalho, num primeiro momento, examina filosoficamente os conceitos de técnica/tecnologia que avançaram com a sociedade moderna e que se tornaram elementos indispensáveis contemporaneamente. A partir disso, realizamos uma análise dos impactos desses conceitos na sociedade utilizando para tanto três de suas características: calculista, materialista e mecanicista.

Feito isso, adentramos no campo educacional propriamente dito, problematizando e refletindo inicialmente sobre o papel do docente em meio a uma razão instrumentalizada. Damos sequência a essa reflexão, relacionando o discente e a sociedade, direcionando nossa compreensão para o campo da necessidade de uma razão comunicativa/dialógica na construção de uma teoria educacional que, necessariamente, correlacione aspectos filosóficos para dar conta da totalidade de sentido da Educação.

2 O par conceitual: técnica e tecnologia

Para os gregos, a palavra *techné* tinha o significado de conhecimento ou se relacionava com a disciplina que está associada a uma forma de *poiesis* (NEDER, 2010, p. 40). Técnica e tecnologia possuem sua raiz, assim, na palavra *techné*. Mário Bunge, em *Epistemologia* (1980), relaciona *techné* à transformação da natureza realizada pelo homem. Já a palavra tecnologia teria sua origem no século XVIII, no início da Revolução Industrial (BUNGE, 1980, p. 50). Cupani sintetiza essa relação afirmando que: “Seja que se trate de técnica ou de tecnologia, o característico dessa atividade é a produção de algo artificial, de um ‘arte-fato’” (CUPANI, 2016, p. 94.). Para Bunge, o que torna algo artificial é toda coisa, estado ou processo controlado ou feito deliberadamente com auxílio de algum conhecimento aprendido e utilizável por outros seres humanos (BUNGE, 1985, p. 33 – 34).

Técnica e tecnologia, por um lado, dependem, assim, de recursos, uma vez que os elementos naturais são vistos com meios a serem transformados e que formam valores, ou seja, produzem algo que possui uma utilidade. Além disso, a produção técnica ou tecnológica possui regras e deve ser eficiente. As regras

funcionam como instruções que têm ordem e objetivo específico; são eficientes porque é necessário desempenhar sua função de o modo mais econômico possível (CUPANI, 2016, p. 95). Como afirma Feenberg: “claro que os gregos não tiveram a tecnologia no sentido moderno do termo, mas tiveram todos os tipos de técnicas e ofícios equivalentes, em sua época, ao que a tecnologia é para nós hoje” (NEDER, 2010, p. 41).

A técnica ou a tecnologia são, assim, elementos fundamentais para a sociedade, uma vez que ampliam a possibilidade da própria existência humana. Como aponta Aquino (2020), o par conceitual técnica/tecnologia, “está essencialmente ligado ao modo humano de se enfrentar com as coisas, possibilidades a serem apropriadas, e de se efetivar como realidade, defesa das ameaças e satisfação das necessidades (AQUINO, 2020, p. 705)”.

Dessa forma, técnica ou tecnologia se relaciona diretamente com o caráter antropológico, uma vez que é o indivíduo o único capaz de criar possibilidades para ampliação da sua própria existência. Esse par conceitual indissociável não é um fim em si mesmo, nem vale por si mesmo. É algo que sempre direciona a vida humana e, assim, deve ser considerado, desenvolvido e discernido (AQUINO, 2020, p. 706).

Posta, brevemente, a necessidade desse par conceitual, técnica e tecnologia, para a vida humana, estamos, agora, em condições de dimensionar a relação e os impactos do modo de ser do indivíduo na sociedade.

3 A sociedade técnica e tecnológica na modernidade

Amparados nos estudos do filósofo Eric Weil (2011), esboçamos uma visão sistemática dos mecanismos de funcionamento da modernidade que pode nos ajudar a compreender as condições de vida do ser humano inserido nessa sociedade. Segundo Weil, a sociedade moderna caracteriza-se por três fatores, os quais são: calculista, materialista e mecanicista. Estes termos empregados pelo autor designam um conjunto de determinações que fazem com que o ser humano inserido na modernidade tenha uma nova visão tanto do trabalho como do próprio pensamento de si mesmo, da ação e da técnica.

Sobre a primeira característica, *calculista*, nos fala Weil:

A sociedade moderna mostra-se *calculista*: toda decisão, toda transformação dos processos de trabalho e organização, todo emprego das forças disponíveis (humanas e naturais) deve ser justificado demonstrando que o domínio do homem sobre a matéria é reforçado, dito de outro modo, que o mesmo resultado *mensurável* é obtido com menos dispêndio de energia humana (WEIL, 2011, p. 92, grifo nosso).

Chamamos a atenção para o termo mensurável, pois ele também representa a essência de uma sociedade calculista. As divisões do trabalho moderno representam bem os dois termos em destaque. A sociedade do trabalho é fragmentada em setores, em possibilidades de substituição do homem pela máquina, em quantificações da técnica e da eficiência em prol

de um resultado calculado. Ou seja, a fim de evitar perdas, a sociedade quantifica a técnica tornando as produções de trabalho mensuráveis.

Outro fator que caracteriza a sociedade moderna para Weil é que ela é materialista “porque nas suas decisões só os fatores materiais são levados em consideração” (WEIL, 2011, p. 92). Em relação a essa caracterização percebemos que as tomadas de decisões do conjunto da sociedade moderna priorizam no seu seio as manifestações da ciência voltadas para produção técnica e tecnológica, levando assim em primeira consideração o materialismo. Os cursos supervalorizados da área de ciências e tecnologia simbolizam o coroamento dos bens materiais como valorização suprema em detrimento das outras áreas do conhecimento que têm por finalidade uma atitude crítica-reflexiva ao investigar a sociedade e suas relações.

A última característica da sociedade moderna apontada por Weil é que ela é mecanicista, uma vez que todo problema deve ser transformado, como aponta o filósofo, “em problema de método de trabalho e de organização e só deve referir-se ao mecanismo do trabalho social: todo problema que não pode ser formulado assim, é um falso problema” (WEIL, 2011, p. 92). Nesse viés mecanicista os problemas não são submetidos a reflexões e diálogos, mas à aplicabilidade do método para a sua resolução. O porquê e o para que se tornam indagações escorregadias já que a resposta se encontra pronta e resulta de um método.

4 A Educação na técnica e no mundo pandêmico

A pandemia vivida atualmente potencializou os impactos da técnica e da tecnologia. Não nos foi avisado nem dado tempo de formação a priori. A turbulência veio e em meio a ela urgiu a necessidade de nos reinventarmos. É a Educação se transformando em serviço.

Diante disso, tal demanda traz a tecnologia exacerbada como grande aliada à Educação em tempos de distanciamento social. Aliada? Neste momento mais do que nunca precisamos nos amparar nos princípios que movem a Educação para que não caiamos no reprodutivismo.

Acreditamos que a sociedade contemporânea está diante de um grande paradoxo: a inserção da tecnologia está cada vez mais presente em virtude de favorecer processos humanos, porém essa inserção densa e acelerada está ocupando com intensidade tantos espaços que pode acabar nos controlando ao invés de nós a controlarmos. O objetivo deste ponto é refletir sobre a racionalidade que move a Educação diante da necessidade do amparo tecnológico.

Diante dessa situação histórica pudemos ver o docente experimentando as potencialidades da reflexão sobre a própria prática com consciência de sua intencionalidade, ou da possibilidade de fracassar em sua autoconstrução. Por isso, problematizar uma prática docente instrumentalizada/meanicista se faz necessário. É urgente, mais do que nunca, que o docente transforme saberes e constitua novos conhecimentos a partir da reflexão sobre sua prática, sendo movido por uma racionalidade comunicativa.

A possibilidade de uma perspectiva crítica de identificar e de enfrentar as patologias do mundo atual exige, em todo caso, o parâmetro da razão comunicativa. É esta que deve controlar, em última instância, os processos sistêmicos, colocando-os a serviço das finalidades humanas comunicativamente estabelecidas. Se a patologia fundamental da sociedade atual foi interpretada como colonização do mundo da vida pela razão instrumental, trata-se agora de fomentar uma tendência contrária (BOUFLEUER, 1997, p. 16).

É oportuno problematizarmos o fazer docente, uma vez que essa profissão humanizadora vem dividindo espaço com a tecnologia. Mais uma vez precisamos refletir e nos questionar sobre quais potencialidades damos à tecnologia, inserindo-a nesse contexto ou qual potencialidade permitimos que a tecnologia proporcione ao trabalho.

Nesse intuito, admitimos a necessidade de caminharmos na contramão de uma racionalidade que ainda predomina nos modos de agir educativos. Podemos notar que Boufleuer defende a teoria de Habermas nos dizendo que “Na percepção de Habermas não houve apenas um avanço da razão instrumental sobre os âmbitos indevidos, mas uma assimilação desta como única forma de racionalidade possível” (Boufleuer, 1997, p. 14).

Consubstanciado essa percepção Boufleuer (1997) aborda a reconstrução teórica de uma racionalidade norteada pela ação comunicativa, percebendo como ela se incorpora na vida social e cultural das pessoas e sua relação com a educação. Com isso, propõe a investigação dessa maneira de pensar na própria prática comunicativa, inserida no contexto cotidiano, com a perspectiva de um conceito que está além da razão instrumental/mecanicista. Nessa perspectiva, afirma Franco:

Existem diferentes concepções de prática docente, e, infelizmente, a mais usual é aquela associada à concepção tecnicista, que considera a prática docente como uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados que devem ser executados pelo professor. [...] (FRANCO, 2021, p. 184).

Nessa concepção, a forma como coordenamos a ação social diz muito sobre a construção do indivíduo em sociedade. No conceito de racionalidade instrumental, o homem utiliza-se do seu saber para a dominação da natureza e a indução de comportamentos com a concepção de um mundo objetivo e manipulável. Já quando concebemos a racionalidade comunicativa, tomamos como referência o diálogo intersubjetivo que busca o consenso através das manifestações simbólicas do homem, na construção de saberes.

Frente a isso se deduz que a educação se encontra, basicamente, diante de duas maneiras distintas de se expressar, considerando a perspectiva dos agentes educativos: como um agir sobre os outros, ao modo de uma ação estratégica de influência e de manipulação, ou como um agir com os outros, ao modo de uma ação comunicativa, baseada na colaboração e cooperação entre as partes envolvidas (BOUFLEUER, 2016, p. 103).

Situando a docência como profissão que envolve saberes e a busca pelo entendimento podemos fazer uma metáfora com uma travessia na qual temos saber científico em um lado da ponte e os discentes no outro extremo, no seu intermédio está a necessidade de agregarmos intencionalidades, visões de mundo, ética, competência, história de vida, reflexões, contexto social, entre outros, para que o aprendizado da ciência chegue ao aluno com sentido e significado. É função da mediação docente permitir que o educando tenha consciência que o conhecimento não é neutro, nem estanque, pois tem suas relações com o mundo e foi construído a partir das necessidades do mundo e para o mundo.

Com o propósito de tornar o fazer educativo uma ação social, situada em contextos interativos, acreditamos que se faz necessário adquirirmos a consciência dos limites e das possibilidades que configuram as racionalidades que sustentam os diferentes tipos de prática educativa.

Assim, na busca de uma formação docente que desenvolva suas ações partindo do princípio de que somos seres sociais e nos construímos e progredimos em relação com o outro e com o mundo, almejamos uma racionalidade comunicativa que, enaltecendo uma integração de âmbito social, seja capaz de dialogar com ela, refletir sobre ela e buscar ações situadas nos anseios dela.

5 Uma racionalidade dialógica como superação da racionalidade instrumental-mecanicista

Por isso, tendo em vista o compromisso com o desenvolvimento social a partir do conhecimento, acreditamos que uma racionalidade fundamentada no diálogo abre espaço para as aspirações do educador. Podendo assim, inspirar uma prática docente em que o protagonista não é apenas o professor nem o conteúdo, mas o diálogo que esse profissional é capaz de conduzir entre a maior parte de subjetividades possíveis que se articulam e dão sentido ao conhecimento.

O conhecimento científico não forma apenas o docente como ser individual, mas também a relação que ele tem com a sua profissão e a repercussão do seu trabalho na sociedade. Por isso, o conhecimento produzido e disseminado na universidade tem a necessidade de fincar suas raízes na escola, pois é para ela que essa formação deve acontecer. Todavia, tanto a escola como a universidade são lócus de desenvolvimento da capacidade reflexiva dos aprendentes, fator essencial à formação universitária de sujeitos críticos e inovadores.

A atividade docente deve se transformar em práxis docente, concebendo a relação dialética entre teoria e prática na qual o trabalho pedagógico se fundamenta na teoria e se transforma na prática. Essa transformação favorece a formação docente, o discente e a repercussão do conhecimento para a sociedade.

Amparamo-nos em Silva quando o autor nos fala sobre a consolidação da práxis na atuação docente:

Portanto, só na unidade entre teoria e prática pode haver uma práxis transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de

finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora, tornando-se aderência. Apesar de algumas inovações que possa apresentar na aparência, sua essência é de conservação do real (SILVA, 2011, p. 20).

Com isso, cabe a nós questionar qual dessas duas intencionalidades condiz com uma educação emancipadora. Se pretendemos formar seres sociais, comprometidos e conscientes com os resultados das suas ações, precisamos fundamentar nossas práticas em uma racionalidade condizente com isso.

Nossa intenção, portanto, é de questionar posições teóricas que se referenciam numa razão monológica, com relações em que o sujeito não se situa no mundo em que se insere, sabendo que quando falamos em educação as necessidades são adversas. Cabe-nos adotar uma racionalidade capaz de compreender os sujeitos e suas relações envolvidas nas questões complexas da educação e seu campo de interação social.

O que está em jogo aqui é, então, a elaboração de métodos que conciliem uma educação humanizadora que não desconsidere o que Oliveira denomina de consciência tecnológica. Afirma o filósofo:

[...] a forma específica da consciência contemporânea é o tecnologismo e com isto não pretendemos simplesmente dizer que o mundo ambiente do homem hoje tem como um de seus constituintes fundamentais instrumentos técnicos ou seja frutos da técnica, mas antes que a forma do próprio relacionamento do homem com a realidade é tecnológica (OLIVEIRA, 1973, p. 49).

A educação tem a tarefa, desse modo, de dar conta dessa dimensão do relacionamento humano moderno, adequando a consciência tecnológica à dimensão das relações intersubjetivas. Faz-se necessário que o par conceitual técnica/tecnologia se articule com o diálogo intersubjetivo, única via para o encontro das liberdades sobre “o sentido de si mesmas e do mundo, que se realiza como articulação do sentido da totalidade” (OLIVEIRA, 1973, p. 155).

A relação entre docente, discente e sociedade é perpassada por totalidade concreta marcada pelas formas reais de vida das comunidades humanas. A educação não pode ser vista, assim, como uma técnica de manipulação de processos humanos. Ela deve estar preocupada com a promoção do homem, com o gerar do próprio homem em sua história. Nisso consiste a relação direta entre a Filosofia e a Educação, uma vez que não é possível haver uma relação entre docente, discente e sociedade sem levantar questões a respeito dos fins e da própria existência humana, e tais questionamentos fundem o aspecto filosófico com o aspecto educativo numa atividade crítica radical.

Em outras palavras, como bem afirma Oliveira, a teoria da educação se “revela como o lugar ideal para o diálogo entre os diferentes horizontes do saber legitimado, possibilitando uma consciência mais clara dos limites de cada um, como de sua fundamental complementariedade” (OLIVEIRA, 1988, p. 22).

6 Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo refletir sobre o nosso período contemporâneo, tematizando a importância de se relacionar Filosofia e Educação para uma melhor compreensão da nossa existência. Para tanto, vimos que para compreendermos nossa situação histórica, tivemos que refletir inicialmente sobre o par conceitual técnica/tecnologia.

Ao problematizarmos o par conceitual técnica/tecnologia percebemos conceitos e intencionalidades presentes numa razão instrumental. Essa problemática nos fez refletir acerca do âmbito da educação que se preocupa com a prática docente em seus processos de ensinar e aprender dentro de uma dimensão dialógica, reflexiva e investigativa. Esses conceitos, por sua vez, apresentaram-se como uma soma na defesa de uma ação educativa que rompem com uma racionalidade instrumental, com a mera transmissão de conhecimento, sem espaços para a descoberta e a partilha de saberes.

Num outro momento, apoiados nos estudos do filósofo Eric Weil, compreendemos como funcionam os mecanismos da modernidade para esse pensador, que nos ajudou a perceber as condições de vida do ser humano inserido nesta sociedade. Weil caracterizou a sociedade moderna segundo três fatores, os quais são: calculista, materialista e mecanicista. Esses conceitos foram utilizados pelo autor para designar um conjunto de determinações que fazem com que o ser humano tenha uma nova visão tanto do trabalho como do próprio pensamento sobre si mesmo, bem como sobre a ação e a técnica.

Inseridos em um mundo que demanda tecnologia nas mais diversas relações, a racionalidade comunicativa se insere com a necessidade de uma postura reflexiva e questionadora na construção do conhecimento. Essa necessidade insere a reflexividade docente para além da condição natural humana, como possibilidade de crítica e intervenção sobre as questões que envolvem a sua prática.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Francisco. **O poder tecnológico no mundo atual: implicações e desafios socioambientais**. Horizonte, Belo Horizonte, v. 18, n. 56, p. 703-719, mai./ago. 2020.

BOUFLEUER, J.P. **Pedagogia da ação comunicativa: Uma leitura de Habermas**. 3. ed. Ijuí – RS: UNIJUÍ, 1997. v. 1.

_____. Habermas e a educação: sobre a pertinência do conceito de “ação comunicativa” para a educação. In: FILORDI, Alexandre; AZEREDO, Vânia Dutra (orgs.). **Filosofia e educação no mundo contemporâneo**. São Paulo: Humanitas, FAPESP, 2016.

BUNGE, M. **Epistemologia**. São Paulo: T. A. Queiróz/EDUSP, 1980.

_____. **La investigación científica.** Tradução de Scientific Research, 1967. Barcelona: Ariel, 1969.

_____. **Technology as applied science.** In: RAPP, F. (Ed.). Contributions to a philosophy of technology. Dordrecht: D. Reidel, 1974.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia:** um convite. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

NEDER, Ricardo T. (org.) – **Andrew Feenberg:** racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília. v. 1, n. 3, 2010.

OLIVEIRA, M. A. **Ética e religião.** Síntese Nova Fase, v. 43, p. 39-54, 1988.

_____. Tecnologia e Intersubjetividade. **REV. C. Sociais**, v. III, n. 2, 1973.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas:** Revista da Faculdade de Educação. Brasília: FE/UnB, v. 17. n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

WEIL, E. **Filosofia Moral.** Tradução Brasileira, Marcelo Perine. São Paulo: Realizações, 2011.

**FORMATOS ATUAIS DE
FAMÍLIA NO BRASIL E SUAS
REVERBERAÇÕES NA
ESCOLA**

**ACTUAL FAMILY FORMATS
IN BRAZIL AND THEIR
REVERBERATIONS AT
SCHOOL**

*Wallace Rodrigues (Dr.)**
*Arinalda Silva Locatelli (Dra.)***



Imperatriz (MA), v. 2, n. 4, p. 38-50, jan./jun. 2021
ISSN 2675-0805

Recebido em: 21 de abril de 2021
Aprovado em: 17 de junho de 2021

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre os novos formatos de família da atualidade e sobre como a escola pode lidar com estes novos arranjos familiares. O ponto de partida da argumentação é o direito ao respeito humano devido a cada um que frequenta o ambiente escolar, lugar de diversidades e de descobertas. A pesquisa para este ensaio foi qualitativa e de cunho bibliográfico. O aporte revela que as famílias da atualidade, no caso brasileiro, são formadas por redes de afetos e pessoas que não seguem mais o modelo tradicional de pai, mãe e filhos. Neste caminho, a escola deve compreender e valorizar os novos arranjos familiares, fazendo com que as crianças sintam-se acolhidas no ambiente escolar e respeitadas em seus afetos.

Palavras-chave: Família. Atualidade. Escola. Educação. Afetos.

ABSTRACT

This paper seeks to bring thoughts on the new family formats of today and on how the school can deal with these new family arrangements. The starting point of our argument is the right to human respect due to each one who attends the school environment, a place of diversity and discoveries. Our research for this essay was a

* Pós-Doutor pela Universidade de Brasília – UnB/POSLIT. Doutor em Humanidades, mestre em Estudos Latino-Americanos e Ameríndios e mestre em História da Arte Moderna e Contemporânea pela Universiteit Leiden (Países Baixos). Licenciado pleno em Educação Artística pela UERJ. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire) e da Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGL). E-mail: wallace@uft.edu.br; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9082-5203>.

** Doutora em Educação (FaE/UFMG). Professora da Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Tocantinópolis, Tocantins, Brasil. E-mail: naldalli@mail.uft.edu.br; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3573-1706>.

qualitative one and of bibliographic approach. Our contribution reveals that today's families, in the Brazilian case, are formed by networks of affections and people who no longer follow the traditional model of father, mother and children. In this way, the school must understand and value the new family arrangements, making the children feel welcomed in the school environment and respected in their affections.

Keywords: Family. Actuality. School. Education. Affections.

1 Introdução

Iniciação

*Se vens a uma terra estranha
curva-te*

*se este lugar é esquisito
curva-te*

*se o dia é toda estranheza
submete-te*

— és infinitamente mais estranho.

(Orides Fontela)

Começamos este texto com um poema da falecida poeta Orides Fontela, intitulado “Iniciação”, para mostrar que somos diferentes em meio a todos, mesmo em nosso grupo de amigos e de trabalho. Assim, cada família é diferente da outra.

Nascendo a partir de nossas reflexões sobre os mais atuais formatos de famílias no Brasil, este artigo vem trazendo uma questão tão relevante para a atualidade: como a escola deve lidar com as transformações nos modelos familiares de hoje? Objetivamos, aqui, refletir sobre os novos formatos de família da atualidade e sobre como a escola pode lidar com estes novos arranjos familiares.

Vemos que a atualidade é marcada pela mudança radical em vários aspectos sociais, sendo um deles o direito à aceitação de novas formas de família, ou seja, as que não são aquelas compostas somente por pai, mãe e filhos. Estatísticas mostram que, no Brasil, novos arranjos familiares se colocam sensivelmente presentes em nossa sociedade, tais como os arranjos monoparentais, os homoafetivos, os informais, entre outros vistos no dia a dia da sociedade atual.

Mesmo com a mudança nos arranjos familiares, acreditamos que este enquanto “célula social” ainda se coloca como estrutura básica de uma sociedade, e isso pode ser notado na escola, pois os sentimentos, o carinho, os cuidados e o

aconchego se configuram como mais importantes para as crianças, quando falando de suas famílias. Ainda, família significa muito mais do que ter laços de consanguinidade, e sim um núcleo de afetos seguro para as crianças que nos chegam às escolas.

Os sentimentos de ligação afetiva têm se sedimentado enquanto elemento definidor das novas formas de famílias e parecem ser o que caracteriza a nova realidade das famílias brasileiras contemporâneas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ratifica tal percepção ao definir os termos família natural e família extensa ou ampliada como:

Art. 25. Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes. Parágrafo único. Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos *com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade* (Incluído pela Lei n. 12.010, de 2009) (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Assim, a escola, instituição social que lida com as relações humanas do saber, não está distante das novas realidades familiares de suas crianças, de seus pais e responsáveis. E como a escola lida com esta nova realidade?

2 Os novos arranjos familiares e a escola

A família e a escola podem ser consideradas como instituições fundantes da noção de sociedade para os nossos pequenos. Nesse contexto, ambas têm papel fundamental na formação social e afetiva das crianças e é importante que escola e família se relacionem proximamente, sempre almejando o bem dos estudantes.

Assim sendo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) estabelece, em vários momentos, a importância da integração entre escola, família e comunidade. A relação direta entre essas três instituições sociais se coloca como uma referência para os educandos, daí a relevância em levantar o tema dos novos arranjos (ou formatos) familiares e suas reverberações na escola. Citamos aqui alguns pontos em que a LDBEN reafirma a ligação entre a família e a escola:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...]

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: [...]

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...]

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Notamos que há a necessidade da escola e da família integrarem atividades em benefício da educação dos educandos. Isso fica claríssimo nas orientações regulatórias dadas através da LDBEN. A educação, neste sentido, objetiva fortalecer, também, os laços sociais/comunitários e os vínculos familiares das crianças. Porém, como a escola lida com os novos arranjos familiares?

Acreditamos que a escola “reverbera” as ondas dessas novas formas familiares dentro do ambiente escolar, já que reflete esse novo fenômeno de compreensão do que seja a família e da importância de seus componentes para a vida escolar das crianças. Neste sentido, a escola funciona como um coletor dos múltiplos ecos destes novos arranjos familiares nas diversas esferas de seu espaço escolar, principalmente dentro das salas de aula. Segundo a professora Freitas (2014, p. 05),

O estudo da evolução da instituição familiar ao longo dos tempos pode ser efetuada através da análise dos seguintes indicadores demográficos, a nupcialidade (casamento)/coabitação (pessoas que vivem maritalmente mas que não oficializaram a relação através do casamento), o divórcio (dissolução do casamento) e a fecundidade (número de crianças nascidas por mulher).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,2010) há uma maior diversidade nos formatos familiares (entre conviventes) no Brasil do século XXI. Existe uma tendência ao aumento de arranjos familiares menos tradicionais, ou seja, aquele formado pelo pai, mãe e filhos. Isso reflete ainda o aumento no número de divórcios e, conseqüentemente, no crescimento do número das famílias monoparentais. Além do aumento de família reconstruídas ou família mosaico, onde os filhos podem ser somente de um dos cônjuges. Ainda, há as famílias de pais homossexuais, as famílias de uniões consensuais e as famílias onde os pais não estão presentes e as crianças são criadas por avós ou outros parentes. Também, há as uniões em que o casal posterga, ao máximo, ter filhos.

Vale destacar o Código Civil de 2002 (Lei n. 10.406), que concebeu a família como plural e pautada na afetividade. Assim, ela passou a ser considerada “eudemonista”, com a função de garantir a felicidade de seus membros. Desta forma, o afeto passou a significar mais do que um sentimento que nutre uma relação entre duas pessoas e que as motivam a formar uma família, tornando-se assim uma categoria jurídica.

Ainda, há uma decisão do Supremo Tribunal Federal, de 5 de maio de 2011, que reconheceu um quarto modelo de família brasileira: aquela decorrente da união homoafetiva. A Constituição Federal de 1988 previa, até então, somente três enquadramentos: a decorrente do casamento, a “união estável” e a entidade familiar “monoparental” (composta por uma pessoa e seus filhos).

Os três tipos mais comuns de família convivente (com pais hétero ou homossexuais) são: Monoparental, casal com filhos e casal sem filhos (IBGE, 2010). E para este trabalho, interessa-nos pensar a partir das famílias com crianças em idade escolar.

Além disto, as evoluções médicas, sanitárias, de alimentação, de saneamento, entre outras, fizeram, também, com que o número de filhos biológicos diminuíssem nas sociedades atuais, principalmente nos países mais desenvolvidos e entre as classes médias dos países em desenvolvimento. José Carlos Sebe Bom Meihy (2017) confirma nossa visão dizendo que:

A mortalidade infantil, que ainda há pouco exigia que os casais tentassem muitos filhos, já que poucos “vingavam”, caiu dramaticamente, este fator contribuiu para que a média de filhos por casal tenha diminuído não só nos países mais industrializados, mas também em sociedades como a indiana ou a indonésia, a mexicana e a brasileira (MEIHY, 2017, p. 7, destaque do original).

Vale lembrar que as mulheres entraram fortemente no mercado de trabalho formal nas últimas décadas do século XX. Este fato, aliado à diminuição do número de filhos das famílias trabalhadoras, gerou mudanças significativas na sociedade brasileira. E a escola pública, lugar de acolhimento educacional para os filhos destas famílias, acabou por ter que se adequar às situações provenientes destas mudanças. Sobre a forte entrada das mulheres no mercado de trabalho, Nathalie Reis Itaboraí (2016) informa que:

A inserção no trabalho mais precoce das classes baixas contrasta com seu adiamento nas classes mais altas, mas nota-se no intervalo uma expressiva redução do engajamento precoce no mercado de trabalho. Ainda que persista a menor inserção feminina comparada aos homens, nota-se transformação no período analisado [1976-2012], com expressiva redução das distâncias entre homens e mulheres. Observa-se a *tendência de masculinização das trajetórias femininas* (ITABORAÍ, 2016, p. 184, grifo nosso).

Ainda neste caminho de refletir sobre as mudanças sociais no seio dos arranjos familiares, Itaboraí (2016) revela não somente uma “masculinização” das mulheres no mercado de trabalho, mas pouca “feminização” dos homens perante as atividades domésticas e familiares, deixando-nos perceber um forte machismo na sociedade brasileira em relação aos afazeres domésticos e ligados à criação dos filhos:

[...] as mulheres experimentam uma “masculinização” de suas biografias na esfera do comportamento econômico (trabalho remunerado), enquanto os *homens não experimentam uma correspondente “feminização” de suas trajetórias em termos de dedicação à vida familiar (trabalhos domésticos e de cuidado)*. Neste contexto de inércia na divisão do trabalho doméstico e de cuidado, as desigualdades por classe nas possibilidades de externalização de tais atividades (contratação de emprego doméstico e de educação infantil

privada, por exemplo) expressam outras desigualdades entre mulheres que se somam àquelas já experimentadas no mercado de trabalho (inclusive o desigual acesso à proteção social e à licença maternidade) (ITABORAÍ, 2016, p. 196, grifo nosso).

Lembramos que é a partir das mudanças na realidade social de uma comunidade que a escola deve reagir e agir, sempre buscando reformular pedagogias e métodos de acompanhamento dos estudantes a partir dos câmbios sociais ocorridos. E esta forte entrada das mulheres no mercado de trabalho formal levou, entre outros pontos, a novas maneiras de compreensão do que é uma família e de quem a sustenta. Assim, as crianças entendem a família a partir de seus arranjos familiares em casa. Wallace Rodrigues (2018) diz-nos que:

São as situações vivenciadas por cada um de nós que nos inserem no mundo, nos posicionam socialmente e nos fazem entender onde estamos. A partir deste repertório individual é que construímos nosso saber. Lembremos que o saber escolar é uma construção da qual fazemos parte. Este saber vem se modificando há muito tempo e continua a mudar dia após dia, pois somos nós (agentes escolares) que reavaliamos o que aprendemos e como aprendemos. No entanto, isso somente acontece a partir de situações concretas de nossas vidas (RODRIGUES, 2018, p. 27-28).

Nesse sentido, podemos colocar a escola como um espaço genuíno de promoção da compreensão das mudanças sociais e, por conseguinte, dos reflexos dos novos formatos de família. É no seio da escola que esses novos arranjos familiares parecem ser mais perceptíveis, principalmente quando tomamos as escolas públicas, pois muitas das famílias de onde vêm estas crianças são monoparentais e chefiadas por mulheres trabalhadoras.

As crianças com as mais diferentes composições familiares se encontram no ambiente escolar público. E essas mudanças na sociedade trazem reverberações afetivas e de saberes outros para dentro da escola. Esta se coloca, em nosso entender, como um locus privilegiado de percepções das relações sociais que ocorrem fora de seus muros e que afetam diretamente as crianças que nela estudam.

Para Henri Wallon (1879-1962), a afetividade marca profundamente a vida social de cada pessoa e é um fator extremamente importante para as crianças, como nos revela Hélène Gratiot-Alfandéry (2010) discutindo sobre as teorias de Wallon:

A teoria psicogenética do desenvolvimento da personalidade de Henri Wallon integra a *afetividade e a inteligência*. Sempre destacando que essa dinâmica é marcada por rupturas e sobreposições, elucida que ela acontece por meio do mecanismo de 'alternâncias funcionais', esclarecendo que as mudanças de fases não se dão por sucessão linear, como compreende, por exemplo, Piaget. Para Wallon, o surgimento de uma nova etapa do desenvolvimento implica na incorporação dinâmica das condições anteriores, ampliando-as e ressignificando-as. A criança atravessa diferentes estágios que oscilam entre momentos de maior interiorização e outros mais voltados para o exterior (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 34, grifo nosso).

Vemos que as teorias educacionais mais tradicionais colocam foco somente no lado cognitivo do aprender (cognitivo), deixando de lado as importantes marcas que as relações de afeto proporcionam no desenvolvimento da personalidade das crianças. Gratiot-Alfandéry (2010) mostra-nos que:

Ao questionar o lugar de subalternidade que a afetividade costuma ocupar nas visões tradicionais de ensino, que opõe as emoções à qualidade cognitiva e racional, a visão walloniana permite reconhecer as expressividades posturais dos alunos como sinais daquilo que pode estar produzindo efeito no desempenho da aprendizagem, não para eliminar tais sinais, mas para encontrar as pistas que possibilitem uma melhor compreensão e a definição de estratégias mais condizentes com a singularidade de cada aluno (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 41).

Na concepção de Tardif e Lessard (2005), o afeto seria um elemento essencial do trabalho docente, pois para esses autores as relações humanas é o objeto constituinte da docência, podendo ser entendido como um trabalho sobre o outro. Tal fato, o diferencia do trabalho material, cujo objeto encontra-se em matérias tangíveis e também do trabalho cognitivo, que atua sobre aspectos simbólicos, como: informações, ideias, conhecimentos. E quando observamos o trabalho com crianças, desenvolvido, por exemplo, em instituições de Educação Infantil, esse objeto se torna notório, principalmente quando consideramos que uma das funções da professora é o cuidar, que vai além de uma perspectiva biológica (alimentação, banho, sono, etc). E como bem destaca Dumont-Pena (2015) o cuidar insere-se numa perspectiva relacional entre quem cuida e quem é cuidado.

Dessa forma, vemos que a afetividade e as redes de afeto marcam profundamente a criança, seu desenvolvimento em várias esferas e podem reverberar em suas ações, emoções e em seu modo de aprender. E neste caminho, também a família entra como um lugar onde os afetos interferem diretamente no desenvolvimento das crianças.

De acordo com Danda Prado (1981, p. 12): “a família não é um simples fenômeno natural. Ela é uma instituição social variando através da história e apresentando até formas e finalidades diversas numa mesma época e lugar, conforme o grupo social que esteja sendo observado.”

Pensando dessa forma, podemos verificar as mudanças nas formações familiares brasileiras desde a chegada dos portugueses em nosso país. Em princípio se uniriam os homens portugueses com mulheres índias, em seguida chegaram as mulheres portuguesas, depois foram trazidos os africanos e, mais tarde, outros imigrantes europeus. Essa mistura de pessoas com costumes bem distintos (que não foi, de maneira nenhuma, nada pacífica) acabou por dar-nos múltiplas facetas regionais, que podem ser observadas nos falares, nas comidas, nos andares, nas relações sociais, entre outros pontos. E tudo isso interfere nas famílias e em como elas são concebidas, entendidas e organizadas.

Uma mudança importante a ser notada hoje em dia é que a família já não se forma a partir do casamento formal (religioso e/ou civil), mas a partir do resultado da união de pessoas. Outro ponto a ressaltar é a necessidade de se manter a prole

unida e, nesse caso, as famílias monoparentais, principalmente aquelas chefiadas pela mulher (mãe, avó, tia, etc), ganham grande destaque na sociedade brasileira atual. Tais alterações na constituição familiar faz com que Freitas (2014, p. 09) considere que ao conceituarmos atualmente família, o termo de familiar nuclear já não atende mais a realidade e sim o conceito de família extensa, “[...] que designa as situações em que os filhos retornam à casa dos pais ou o contexto em que as famílias incluem os avós maternos ou paternos na sua convivência familiar, bem como de outros parentes”.

Para além dos aspectos de consanguinidade e afetos, as famílias são influenciadas por aspectos jurídicos, culturais e legais, como no caso do reconhecimento das famílias homoafetivas. Em alguns países mais desenvolvidos, as relações homoafetivas são regulamentadas juridicamente e seus cidadãos homossexuais têm direitos civis garantidos por lei, o que faz com que as famílias formadas a partir de uniões homoafetivas não sejam consideradas diferentes daquelas formadas por heterossexuais, como no caso brasileiro.

Voltando-nos, novamente, para o ambiente escolar, Paulo Freire (1996) fala-nos da necessidade de respeito em relação aos nossos alunos, suas vidas, seus saberes e fazeres, incluindo a compreensão do núcleo familiar do qual faz parte cada criança. Ele nos fala sobre o papel do professor (ator escolar fundamental no desenvolvimento de seus estudantes) nesta relação de respeito e afeto para com seu estudante:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa da minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida para ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim (FREIRE, 1996, p. 47-48).

O território que desejamos demarcar aqui é aquele dos afetos dos estudantes, onde também o professor e a escola se incluem, para além da família e de outras personagens das redes sociais dos estudantes. Assim, compreender a família e a escola depende da apreensão dos pensamentos que sustentam tais redes de afeto. Acreditamos que estes dois ambientes sociais têm o poder de construir plataformas de afetos intensificados e que podem dialogar entre si.

Podemos dizer, portanto, que deve haver um laço entre a escola e a família de seu estudante. Tal laço pode ser compreendido como um arranjo que facilitaria as relações entre estas duas entidades sociais. Leny Mrech (2005) mostra-nos que estas relações se dão por diferentes vias:

Ao contrário do que muitos acreditam, [...] a educação atual tem se tornado mais do que nunca relacional e presencial, revelando que o laço social que ela estabelece com professores, alunos e comunidade se tece de uma maneira muito mais complicada: via corpo, via inconsciente, via símbolo, via registro real, a partir do aparecimento de um novo tipo de mercado - o mercado do saber (MRECH, 2005, p. 19, grifo nosso).

Ainda, os abalos em tal laço podem influenciar diretamente no rendimento dos estudantes na escola ou numa mudança de comportamento em caso, mais uma vez, revelando a importância de uma educação pela via do entendimento dos afetos e do acolhimento. Messias Costa (2011) reflete sobre este ponto:

O ambiente familiar exerce influência considerável sobre o desempenho escolar dos alunos, e aqueles da classe social baixa, ainda quando começaram o processo de escolarização na idade regular, apresentaram rendimento inferior relativamente aos demais colegas e, não raras vezes, são reprovados e repetem o ano, o que, quando não os leva a abandonar a escola, coloca-os numa posição de desvantagem relativamente a seus colegas que foram bem-sucedidos na carreira escolar (COSTA apud SANTOS, 2011, p. 308, grifo nosso).

Neste mesmo caminho, temos que pensar sobre as múltiplas vulnerabilidades sociais dos estudantes brasileiros das escolas estatais e sobre as ausências ou descumprimentos de políticas públicas educacionais como entraves para uma fortificação laço entre as famílias (em suas mais diversas configurações) e as instituições escolares. José Carlos Libâneo (2005) assevera que:

*Destaca-se no contexto social contemporâneo a contradição entre a pobreza de muitos e a riqueza de poucos, entre a lógica da gestão empresarial e as lógicas da inclusão social, ampliando as *formas explícitas e ocultas de exclusão*. As escolas e as salas de aula têm contribuído pouco para a superação dessas contradições, especialmente estão falhando em sua missão primordial de promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos, correndo o risco de terem que assumir o ônus de estarem ampliando a exclusão com medidas aparentemente bem-intencionadas como a eliminação da organização curricular em séries, a promoção automática, a integração de alunos portadores de necessidades especiais, a flexibilização da avaliação escolar, a transformação da escola em mero espaço de vivência de experiências socioculturais (LIBÂNEO, 2005, p. 21, grifo nosso).*

Walace Rodrigues (2016) mostra-nos que há uma consistente política de desvalorização da educação que vem se perpetuando desde a ditadura militar. Pensando que a política de viés neoliberal toma a educação como mercadoria, somente aqueles que podem pagar por boas escolas terão educação de qualidade para seus filhos. Essa é a lógica capitalista que abarca a sociedade, as famílias e também a escola (seja ela privada ou pública) brasileiras. Para Rodrigues (2016, p. 224): “É sobre esse patamar de propriedade privada, falsa igualdade (racial, social, etc) e laços de lealdade entre políticos e elite empresarial que vemos um Brasil atual marcado pelas tentativas de fragilização e precarização da educação pública de todos os níveis.”

A escola, principalmente a pública, que sofre diretamente com as políticas governamentais, deve buscar conhecer e compreender as especificidades destas famílias e tratar cada uma de uma maneira particular. Como celebrar dia das mães para uma criança de uma família homoafetiva masculina? Ou que é criada apenas por seu pai heterossexual? Como celebrar o dia dos pais se a criança foi

abandonada por ele e não há referência masculina na família? Como educar e cuidar de uma criança que fica tempo integral na escola e informar à mãe ou ao pai de família monoparental sobre as atividades executadas na escola? Essas são somente algumas das muitas questões que acabam por surgir quando a escola lida com os novos arranjos de famílias.

Assim, como o conceito de família nuclear foi colocado em xeque, essas e outras questões também sinalizam a necessidade de se atualizar constantemente as propostas curriculares e a organização didático pedagógica das escolas, revendo-se, por exemplo, as datas comemorativas tradicionais. Por que em vez de se comemorar o Dia dos Pais ou Mães, não se estabelece o Dia da Família? Sabemos que tal iniciativa já se faz presente nas propostas de algumas escolas, mas que ainda é uma prática por se disseminar.

Diante desse contexto de novas configurações familiares é importante ainda entender como as próprias crianças veem suas famílias. E nesse caminho, um recurso pedagógico que pode mediar o diálogo é o audiovisual. Recurso esse muito presente no cotidiano das escolas, mas ainda pouco compreendido em seu potencial didático-pedagógico.

Nesse sentido, nos reportamos a pesquisa desenvolvida por Lima (2018) que buscou saber as representações das crianças sobre família em meio as mudanças ocorridas na sociedade. A pesquisa foi desenvolvida, com uma média de 25 crianças, com idade entre 6 a 12 anos, participantes do Projeto de Extensão Cineclubinho UFToca. Para coletar os dados necessários, a pesquisadora exibiu cinco filmes escolhidos com base no critério de variação de estrutura e organização familiar expostas nas histórias (“O Rei Leão”, “A família do futuro”, “Lilo e Stitch”, “Como treinar seu Dragão 2”, “Meu Malvado Favorito”). Após cada exibição se realizava uma roda de conversa com as crianças, com base em um roteiro de perguntas pré-elaborado.

A partir das falas das crianças percebeu-se que a questão do afeto é tido como um elemento definidor do conceito que possuem de família, notório, por exemplo, no fato de incluírem os animais de estimação como membros de suas famílias. A questão dos laços consanguíneos aparece em segundo plano em suas representações, “uma vez que não bastam apenas as relações de parentesco, é necessário a existência de laços afetivos, que são construídos através da convivência, para representar a família idealizada e desejada” (LIMA, 2018, p. 51).

Daí pensarmos na importância da afetividade no laço entre escola e família, até mesmo no momento da comunicação entre elas. Há que se ter mais tato para compreender cada estudante, família e profissional da educação (da faxineira à direção) com mais humanidade. Dizemos humanidade numa perspectiva em que os afetos e as emoções são respeitados, assim como a individualidade e as diferenças. Uma escola de acolhimento deve ser pensada para todos que estão envolvidos nela.

Devemos, ainda, buscar entender a escola como espaço genuíno de promoção das redes de afetos que formam bases importantes para as crianças. Assim, os professores (principalmente) e os outros profissionais que

trabalham na escola devem ter uma prática social transformadora e acolhedora em relação à aceitação dos novos arranjos familiares e de diálogo para com as famílias.

3 Considerações finais

Podemos verificar que o ser humano, sendo um ser essencialmente social, necessita de laços de pertencimento a um grupo (o exemplo primeiro aqui é a família) para ter forças psicológicas e afetivas para lidar com o mundo que o cerca. Nesse sentido, qualquer que seja o formato de família de uma pessoa (estudante), esta família poderá cumprir plenamente o seu papel de lugar de pertencimento e acolhimento.

Entendemos que uma educação humanista deve valorizar algumas das mais nobres qualidades humanas: a solidariedade para com o próximo, a empatia e a cooperação. Estes são valores éticos que devem ser levados em conta pelos agentes escolares ao lidar com os novos arranjos familiares da atualidade. E parafraseando Freire (1996) esse seria um dos princípios de uma educação que liberta, pois permite o diálogo e a escuta.

No final das contas, o que define as famílias e seus formatos são as relações de afeto. Nesse sentido, não é através de argumentos que podemos compreender pensares sobre os formatos de famílias, mas é através da compreensão dos afetos que sustentam as relações existentes nessa instituição social. E a escola deve compreender a importância de tais laços afetivos na vida e no desenvolvimento de seus estudantes, respeitando-os e buscando seu fortalecimento.

Lembramos, ainda, que não podemos mais ter agentes escolares que enfatizem as estruturas sociais familiares de dominação masculina, patriarcal, colonizada, elitista, preconceituosa, racista e classista brasileiras, mas agentes que prezem por uma compreensão e respeito pelos diversos arranjos familiares atuais (principalmente aqueles encabeçados por mulheres) e suas peculiaridades, vendo tais arranjos como riquezas sociais a serem exploradas.

Vemos que as discussões levantadas nos auxiliaram a compreender um pouco sobre como os novos formatos de família de hoje em dia interferem diretamente na escola, fazendo com que esta última volte seu olhar para a diversidade como uma algo a ser defendido e valorizado e busquem novas formas de acolhimentos. Acolhimento afetivo e educacional não devem ser somente para os estudantes, mas também devem estender-se as suas famílias, sejam elas de que formato forem.

Concluindo, compreendemos como uma obrigação da escola construir leituras positivas da diferença a partir das diferenças. E a acolhida, o respeito e atenção aos novos arranjos familiares é um ponto central nesta tarefa das instituições escolares, principalmente quando a este respeito se filiam os afetos e o aconchego.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9.394, de 1996,**

atualizada até 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. **Lei número 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Código Civil.**

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406compilada.htm. Acesso em: 12 jun. 2021.

CURY, Lucilene. Revisitando Morin: os novos desafios para os educadores.

Comunicação & Educação. Ano XVII, n. 1, pág. 39-47, jan/jun 2012.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/44901>. Acesso em: 28 jan. 2021.

DUMONT-PENA, Érica. **Cuidar:** relações sociais, técnicas e sentidos no contexto da Educação Infantil. 153f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon.** Tradução e organização:

Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

FREITAS, Sandra. Uma Visão Sociológica sobre a Família. **Revista Online.** n. 39, novembro, 2014. Disponível em: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=mLZEi9-uujE%3D&tabid=15006&mid=44317>. Acesso em: 26 fev. 2021.

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

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de**

2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>. Acesso em: 19 jun. 2020.

ITABORAÍ, Nathalie Reis. Trabalho feminino e mudanças nas famílias no Brasil (1976-2012): uma perspectiva de classe e gênero. **Revista Gênero.** Niterói, v. 16, n. 2, p. 173-199, 1o sem. 2016.

LIMA, Jessany Andrade de O. **Representações de crianças sobre família:** vozes do Cineclubinho Uftoca. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. IN: **Educação na era do conhecimento em rede e da transdisciplinaridade.** LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (org.). Campinas: Alínea, p. 19-63, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Memórias, conflitos e traumas. **Revista Acadêmica Magistro.** Texto preparado para leitura no 1º Seminário Internacional IMAGEMNO/UNIGRANRIO. Unigranrio, Duque de Caxias, 7 de novembro de 2016. v. 1, n. 15, p. V-VIII, 2017. Disponível em: <http://>

publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/4649/2464.
Acesso em: 9 fev. 2021.

MRECH, Leny. **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

PRADO, Danda. **O que é família**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RODRIGUES, Wallace. Educação situacional: ensinar a partir de situações reais. **Revista Acadêmica Magistro. Unigranrio, Duque de Caxias**, v. 2, n. 18, pág. 25-37, 2018. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/4340/2894>. Acesso em: 9 fev. 2021.

RODRIGUES, Wallace. Reflexões sobre o III Fórum de Licenciaturas da UFT: o currículo como campo de batalhas ideológicas. **Revista Entreletras (Araguaína/TO)**. v. 7, n. 2, ISSN 2179-3948 – online, p. 221-231, jul./dez. 2016, Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/2996>. Acesso em 28 jan. 2021.

SANTOS, Benerval Pinheiro. A escola brasileira: um mecanismo de triagem social. *In*: SANTOS, B. P.; NOVAIS, G. S.; SILVA, L. C. da (org.). **Educação popular em tempos de inclusão: pesquisa e intervenção**. Uberlândia: EDUFU, p. 291-315, 2011.

STF. Supremo Tribunal Federal. Decisão de 5 de maio de 2011. Julgamento das ADIn 4277 e a ADPF 132.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

**MEMÓRIAS DOS PRIMEIROS
ANOS DA UFMA EM
IMPERATRIZ: a entrevista e a
voz dos sujeitos¹**

**MEMORIES OF THE FIRST
YEARS OF UFMA IN
IMPERATRIZ: the interview
and the voice of the subjects**

*Marcos Fábio Belo Matos (Dr.)**

*João Carlos Alcântara Sousa***

*Rosana Ferreira Barros****

*Hugo Pereira de Sousa Leite Correio*****

*Rafael Mendonça Pestana Correio******



Imperatriz (MA), v. 3, n. 4, p. 51-63, jan./jun. 2021
ISSN 2675-0805

Recebido em: 28 de março de 2021

Aprovado em: 02 de junho de 2021

RESUMO

Este trabalho está inserido no projeto de pesquisa “Pelo interior: os 40 anos da UFMA em Imperatriz”, em andamento. Ele é a continuidade de um estudo anterior, que se tornou o primeiro artigo oriundo da pesquisa, cujo enfoque foram as aproximações e os distanciamentos da entrevista na história oral e no jornalismo, elementos importantes na abordagem da memória social sobre a história da UFMA em Imperatriz. Neste, vamos colocar em prática os métodos das entrevistas com aportes da história oral e usando as técnicas do jornalismo. Foram entrevistadas pessoas que fizeram parte da implantação da universidade, quais sejam: três alunas da primeira turma de Pedagogia, uma aluna da primeira turma de Direito, o primeiro diretor e o primeiro professor concursado do curso de Pedagogia. Por meio dos seus relatos, elas e eles contam como foi a chegada da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) no município de Imperatriz, desvelando aspectos interessantes e aportando dados para além do que trazem os documentos oficiais.

Palavras-chave: Entrevista. História. Jornalismo. Interiorização. Memória. UFMA.

* Professor Associado II do Curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); E-mail: marcos.fabio@ufma.br; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0655-0332>.

** Discente do Curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade Federal do Ceará (UFMA); E-mail: alcantara.sousa44@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2362-0240>.

*** Mestranda em Comunicação/Jornalismo pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); E-mail: rosanaferreirabarros@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5093-6486>.

**** Discente do Curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); E-mail: hugo.leite28@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2866-4434>.

***** Graduado em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Federal do Maranhão; E-mail: raffaelpestana@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3347-6833>.

¹ Pesquisa realizada com recursos do edital PIBIC-UFMA 2019-2020.

ABSTRACT

This work is part of the research project “Throughout the countryside: 40 years of UFMA in Imperatriz”, which has been developed. It is the continuation of a previous study, which became the first article from the research that focused on the approximations and distances of interviews in oral history and journalism, important elements in the social memory approach on the history of UFMA in Imperatriz. In this paper, we will apply methods of interviews with contributions from oral history and using journalism techniques. People who were part of the implantation of the university were interviewed, namely: three students of the first class of the Pedagogy Course, a student of the first class of the Law Course, the first director, and the first public professor of the Pedagogy Course. By their reports, they tell how the arrival of the Universidade Federal do Maranhão (UFMA) in the city of Imperatriz was, unveiling interesting aspects and providing data beyond those recorded on official documents.

Keywords: Interview. History. Journalism. Countryside. Memory. UFMA.

1 Introdução

O presente estudo tem como foco central fazer um panorama de como aconteceu a implantação da Universidade Federal do Maranhão, na cidade de Imperatriz, no fim dos anos 1970, a partir dos depoimentos de algumas pessoas que fizeram parte daquele momento. Para tanto, foram ouvidos os seguintes sujeitos:

- a) José Geraldo da Costa: primeiro diretor do Campus da UFMA de Imperatriz;
- b) Evane dos Santos Ferreira: aluna da primeira turma do curso de Pedagogia da UFMA Imperatriz;
- c) Corina Fregona: aluna da primeira turma do curso de Pedagogia da UFMA Imperatriz;
- d) Maria de Lurdes P. Silva: aluna da primeira turma do curso de Pedagogia da UFMA Imperatriz;
- e) Prof. José Batista de Oliveira: primeiro professor contratado do Curso de Pedagogia da UFMA Imperatriz; e
- f) Sirlene Lopes Menezes: aluna da primeira turma do curso de Direito da UFMA Imperatriz.

O entrevistado “a” concedeu entrevista à equipe no dia 22 de novembro de 2018, às 17h, na sua residência. As entrevistadas “b”, “c” e “d” concederam entrevista, juntas, à equipe do projeto, no dia 16 de maio de 2019, às 16h, na residência da entrevistada “c”. O entrevistado “e” concedeu entrevista no dia 17 de setembro de 2019, às 18h, no laboratório de rádio do curso de Comunicação Social-Jornalismo da UFMA Imperatriz. E a entrevistada “f” concedeu entrevista à equipe no dia 17 de janeiro de 2020, às 16h, no seu escritório de advocacia.

Em todas as entrevistas, foi usado o seguinte recurso: a) para captação de vídeo: duas câmeras Nikon D7000, com lentes de 50mm 1.8 e 28mm 2.8, ambas também da marca Nikon e dois refletores de luz quente para

iluminação; e b) para a captação do áudio: um gravador acoplado de um microfone de lapela.

Depois de cada entrevista, foi feita a devida decupagem do material, seguindo-se a transcrição literal da fala de cada entrevistado e entrevistada.

Todos os sujeitos foram escolhidos por guardarem, cada um, a singularidade de terem participado ativamente do processo de fundação da UFMA, tanto como gestor e professor quanto como discentes, dos cursos de Pedagogia e Direito, os dois primeiros a serem implantados no câmpus.

A partir dos dados fornecidos pelos/as entrevistados/as, somos capazes de compreender, de fato, como foi a chegada da UFMA na cidade, lançando luzes sobre aspectos destacados nas falas dos/as entrevistados/as.

A base metodológica utilizada para a produção desta pesquisa está calcada em dois campos-chave: a coleta das informações por meio da entrevista², técnica de base para a prática da produção jornalística que se adota aqui também, na sua integralidade, pelo fato de os sujeitos atores desta pesquisa serem todos do campo epistemológico do jornalismo (como prática profissional e como construção de conhecimento) e a consideração do valor da memória dos sujeitos para a efetivação de uma história, neste caso, de uma instituição que, há 40 anos, se instalou no interior maranhense. Neste último caso, essas memórias dos sujeitos entrevistados são comparadas (e muitas vezes confrontadas) com os documentos oficiais que balizaram a criação da UFMA em Imperatriz, em prol da construção histórica eficaz. Pensamos conforme a assertiva de Marcílio (2013, p. 43), quando diz que:

Além do mais, o relato de alguém que sabe, que viu ou que esteve junto ao acontecimento é fundamental, tanto para o trabalho jornalístico, quanto o historiográfico, para definir o que realmente aconteceu. O depoimento de uma testemunha garante credibilidade à notícia da mesma forma que a descrição de uma memória contribui para a apreensão do passado.

E, nesse sentido, apresentamos os relatos das testemunhas do que foi a implantação da UFMA em Imperatriz, 40 anos atrás.

2 A memória como narrativa

A Universidade Federal do Maranhão foi criada pela Resolução N°08 – CONSUN, documento que registra a criação do campus universitário nas cidades sedes dos municípios de Bacabal, Balsas, Chapadinha, Imperatriz e Pinheiro, considerando a necessidade de a universidade se expandir cada vez mais com o processo de desenvolvimento do estado do Maranhão e localizar-se mais próxima de seus possíveis usuários e da comunidade local, transformando a demanda potencial em demanda social.

² A natureza da entrevista como coleta metodológica de pesquisa já foi abordada em artigo anterior: “Entrevista em jornalismo e em história oral: aproximações e distanciamentos”, apresentado no INTERCOM NORDESTE, em SÃO LUÍS, 2019.

A referida resolução destaca que, apesar da criação simultânea, as unidades fora da capital seriam efetivadas seguindo uma “implantação progressiva” e que levasse em conta:

- a) uma ordem de prioridades de Ensino, Pesquisa e Extensão voltada para o desenvolvimento integral humano e social;
- b) ações compatibilizadas, articuladas e integradas com planos, programas e projetos governamentais e privados para a região;
- c) atendimento das necessidades básicas da zona rural;
- d) facilidades encontradas (RESOLUÇÃO CONSUN N. 08/81, p.02).

Mas, apesar de o documento que criou o câmpus ser apenas de outubro de 1981, a partir de 1978, Imperatriz foi incluída no programa de interiorização da Universidade Federal do Maranhão. O projeto de criação dessa unidade foi aprovado em 27 de junho do mesmo ano. Os primeiros cursos resultam do parecer favorável, de nº 7.226/78, emitido pelo Conselho Federal da Educação, homologado por despacho do Ministério da Educação e publicado no Diário Oficial da União, em 30 de janeiro de 1979. O Conselho Universitário da UFMA – CONSUN, em 8 de fevereiro de 1979, pela resolução de nº1/79, criou os cursos de Direito e Pedagogia do “campus avançado” (DOU, 30.01.1979).

Do papel para as vidas reais, a importância da narrativa vai muito além de contar histórias, ela faz parte de um plano maior, que é desvelar detalhes, talvez marcantes para uns e outros não, mas lançar luzes de como uma determinada coisa aconteceu, por exemplo. Na história oral, é comum ter personagens que narrem fatos que já aconteceram e nos quais eles estiveram presentes no momento, assim trazendo informações de quem viveu aquela situação. Por conta disso, fizemos a opção de buscar, a partir da memória das pessoas que viveram essa fase de introdução da UFMA na cidade, a constatação (ou, em alguns casos, a contestação) do que dizem os documentos oficiais. Portanto, nessas entrevistas, os personagens narraram como foi a chegada da UFMA à cidade.

A construção da narrativa, ao longo do trabalho, está relacionada à criação da universidade em Imperatriz, sendo ela, nas palavras de Silva (2011, p.49), o “mundo narrável”, sendo a oralidade a base de sustentação desses relatos. Silva (2011) ainda completa que, para que o texto fique interessante com a narrativa dos personagens, é necessário que haja elementos da trajetória humana.

Imperatriz é a segunda maior cidade do estado do Maranhão, que apresenta um significativo dinamismo econômico, destacando-se como uma cidade regional e se mostrando como uma grande prestadora de serviço, principalmente na oferta de cursos superiores, constituindo-se polo universitário que influência outras regiões do estado e do Brasil. Conforme Filho, Araújo e Carniello (2014, p.03), o conceito de cidade polo universitário

[...] aparece a partir de um pressuposto quantitativo de instituições de ensino superior, públicas e privadas, instaladas na cidade de Imperatriz. Outro aspecto constitutivo desse conceito é atração de estudantes de outras cidades e regiões. Esses dois elementos, amplamente aceitos e divulgados, parecem serem determinantes para conceituar a cidade de Imperatriz como polo universitário.

No jornalismo, a narrativa é a matéria-prima da construção dos relatos sobre os fatos do dia a dia³. Ela é construída a partir de personagens escolhidos pelo jornalista e que contam histórias sobre determinado tema. Fazendo a ligação entre a história e o jornalismo, nosso objetivo aqui é dar voz aos sujeitos que fizeram parte da criação da UFMA, em Imperatriz, enfeixando seus relatos numa certa narrativa fruto do processo de entrevista calcado no jornalismo.

O que é preciso para se ter uma boa narrativa é a memória, que os personagens têm o cuidado de preservar ao longo do tempo, seja guardando objetos que lembram aquela época como fotos, diplomas e até vestimentas, seja com registros de informações através de documentos. Essas memórias quase sempre são contadas em primeira pessoa e, dependendo do personagem, acabam se tornando uma autobiografia. Segundo Martinez (2019, p.02), “as memórias são definidas como a faculdade de conversar e lembrar estados de consciência passados”. O peso das memórias dos sujeitos que viveram determinado acontecimento acaba por dar embasamento ao que se convencionou chamar de história imediata, do tempo presente, na qual a produção jornalística está imersa, como afirma Marcílio (2013, p. 55)

Além disso, a proximidade da História imediata permite que se faça uso de fontes privilegiadas: os testemunhos orais. Como os protagonistas dessa história ainda estão vivos, negligenciar seus depoimentos provocaria danos irreparáveis na reconstituição histórica dos acontecimentos. Aqueles que presenciaram diretamente os eventos mantêm acesa uma memória mais quente, passional e vívida do que ocorreu.

3 A voz dos sujeitos

Para narrar esses acontecimentos que levaram à implantação da UFMA em Imperatriz, foi importante conversar com os sujeitos que fizeram parte desse processo.

Os primeiros cursos que chegaram ao antigo “Campus Avançado” foram Pedagogia e Direito. Por questões de percurso da pesquisa, não foi possível encontrar mais personagens relacionados à área do Direito, como mais alunos da primeira turma e nem o primeiro professor do curso – o que vai se manifestar no número maior de entrevistas ligadas ao curso de Pedagogia.

A UFMA foi Implantada em Imperatriz no início dos anos 1980 como Campus Avançado. Nessa época, professores e recursos vinham da capital. O campus foi criado através do Projeto Rondon. O primeiro diretor, José Geraldo, relata como era o contexto da chegada da UFMA, nos seus primeiros anos da implantação:

A UFMA, na verdade, veio, sendo fiel aos fatos, um pouco na sombra da presença do projeto Rondon, quando eu vim para cá em março de 1982, o

³ Vários autores já registraram, teoricamente, o valor da narrativa para a construção das sociedades e, em especial, para a produção jornalística. Citamos, para ilustrar: Barthes (1976); Mota (2014); Benjamin (1987); e Lage (2004).

projeto Rondon estava completando 10 anos, inclusive formatei um folhetim sobre isso. Por que veio na sombra?! Porque não havia um campus universitário, havia dois cursos de extensão de São Luís: curso de Pedagogia e Direito, não havia um quadro de docente local, todos os professores vinham de São Luís e do mesmo jeito vinham professores pesquisadores da Universidade Federal do Paraná, por isso que o campus era chamado aqui de Campus Avançado de Imperatriz (INFORMAÇÃO VERBAL, 2018)⁴.

Em meados de 1980, foi realizado o primeiro vestibular para os cursos de Direito e Pedagogia, que ocorria apenas uma vez e no início do ano. Evane dos Santos, aluna da primeira turma de Pedagogia, o primeiro a chegar à UFMA, conta como foi a implantação dos cursos na instituição e como foram os primeiros meses:

Recorri a um amigo, Dr. Fiquene, ele disse, até num tom de brincadeira: “É mais fácil você não pisar em Imperatriz do que entrar no curso”. Mesmo assim, consegui e entrei. Começamos o curso com muitas dificuldades, não foi um curso que começou normal, até as aulas era difícil ter, passava dois/três meses sem ter aula, quando tinha, vinha professores de São Luís e dava aula de forma “corrida” (INFORMAÇÃO VERBAL, 2019)⁵.

Quando a instituição chegou a Imperatriz, não havia um local específico para a realização de atividades do campus avançado e elas ocorriam em escolas do município, em horários de contraturnos. O primeiro professor concursado do campus avançado comenta como era a estrutura do local com a chegada da universidade:

Nos primeiros anos de atividade, não tínhamos instalações, tudo funcionava no Graça Aranha, as salas eram lá, a coordenação era lá e a UFMA não tinha nada em relação a espaço físico (INFORMAÇÃO VERBAL, 2019)⁶.

A aluna da primeira turma de Direito, Sirlene Lopes, conta que as dificuldades que a turma tinha no início do curso por falta de um lugar fixo para realizar as aulas se tornavam um dos motivos de desistência dos alunos:

As dificuldades foram tantas que dessas 30 vagas preenchidas, apenas 13 chegaram ao final do curso [no caso da primeira turma], mas não

⁴ GERALDO, José. ENTREVISTA [NOVEMBRO DE 2018]. ENTREVISTADORES: M. Fábio Belo Matos; H. Pereira de Sousa Leite; R. Ferreira Barros. Imperatriz-MA, 2019. GRAVADOR SONORO E CAPTAÇÃO EM VÍDEO. ENTREVISTA CONCEDIDA PARA O PROJETO: “PELO INTERIOR: OS 40 ANOS DA UFMA EM IMPERATRIZ”.

⁵ SANTOS, Evane dos. ENTREVISTA [MAIO DE 2019]. ENTREVISTADORES: M. Fábio Belo Matos; H. Pereira de Sousa Leite; R. Ferreira Barros. Imperatriz-MA, 2019. GRAVADOR SONORO E CAPTAÇÃO EM VÍDEO. ENTREVISTA CONCEDIDA PARA O PROJETO: “PELO INTERIOR: OS 40 ANOS DA UFMA EM IMPERATRIZ”.

⁶ BATISTA, José. ENTREVISTA [SETEMBRO DE 2019]. ENTREVISTADORES: M. Fábio Belo Matos; H. Pereira de Sousa Leite; R. Ferreira Barros; J. C. Alcantara. Imperatriz-MA, 2019. GRAVADOR SONORO E CAPTAÇÃO EM VÍDEO. ENTREVISTA CONCEDIDA PARA O PROJETO: “PELO INTERIOR: OS 40 ANOS DA UFMA EM IMPERATRIZ”.

tínhamos local para estudar e nem tínhamos sala própria e era assim igual nômade um dia na escola Graça Aranha outro no Sesi, no projeto Rondon, Colégio Ebenezer e no Colégio Brasileiro que ficava bem na zona do prostíbulo, no caso, a farra velha (INFORMAÇÃO VERBAL)⁷.

Uma das dificuldades narradas por todos os entrevistados estava configurada na relação do campus avançado da UFMA em Imperatriz com São Luís; era algo que dependia muito da capital, pois toda decisão que envolvia o campus no interior tinha que passar pelo conhecimento da coordenação de São Luís. O diretor da época, José Geraldo, pontua como isso se dava:

Os alunos fizeram uma carreata pelo meio da rua buzinando para chegar nos barracões [salas da UFMA], com as velas, porque não tinha luz e sobrava tudo para o seu criado [José Geraldo], porque eu não tinha autonomia local, não tinha condições nenhuma, eu era desautorizado a tomar providências e essas decisões vinham de São Luís. Então os alunos “batiam” e São Luís “batia” naquele fulano que estava no meio [José Geraldo] (INFORMAÇÃO VERBAL, 2018)⁸.

Além da falta de autonomia para tomar decisão local para assuntos que envolviam o campus avançado, havia a questão da distância geográfica entre a capital do estado e a cidade do interior. O professor José Batista comenta que as relações entre Imperatriz e São Luís eram complicadas, principalmente pela falta de comunicação:

A relação sempre foi meio problemática, primeiro pela distância geográfica que a gente tem e não tínhamos essa comunicação que temos hoje que é feita por telefone, mesmo depois dessa evolução tinha melhorado bastante, mas, no meu ponto de vista, ela ainda é bastante problemática, existem ainda certos entraves desde do começo que não foram superados no meu entendimento (INFORMAÇÃO VERBAL, 2019)⁹.

Com relação à ministração das aulas, as alunas de Pedagogia contam que a vinda dos professores da capital para Imperatriz dependia muito da disciplina que eles ministrariam. Nesse sentido, Corina Fregona comenta como era o processo: “dependia da carga horária, era um esquema de revezamento e dificilmente vinha dois professores” (INFORMAÇÃO VERBAL, 2019)¹⁰. Essa fragilidade fazia com que, segundo as entrevistadas do curso de Pedagogia, às vezes, os alunos passassem mais de dois meses sem ter professores.

Na primeira turma de Direito, acontecia o mesmo esquema em relação aos professores, que sempre vinham da capital. Sirlene Lopes comenta como eram os horários de aulas, que aconteciam de segunda a domingo para compensar o período em que o professor não estava dando aula:

⁷ LOPES, Sirlene. ENTREVISTA [JANEIRO DE 2020]. ENTREVISTADORES: J. Carlos Alcantara; R. Pestana; R. Ferreira Barros. Imperatriz-MA, 2020. GRAVADOR SONORO E CAPTAÇÃO EM VÍDEO. ENTREVISTA CONCEDIDA PARA O PROJETO: “PELO INTERIOR: OS 40 ANOS DA UFMA EM IMPERATRIZ”.

⁸ GERALDO, José. ENTREVISTA [NOVEMBRO DE 2018].

⁹ BATISTA, José. ENTREVISTA [SETEMBRO DE 2019].

Todos os professores vinham de São Luís para Imperatriz administrar as disciplinas do curso e os professores davam 4 horas/aula de segunda a sexta-feira pela noite, sábado pela manhã e tarde e aos domingos durante a manhã e quando fechava as 40/60 horas da carga horária da disciplina, eles voltavam para a capital (INFORMAÇÃO VERBAL)¹¹.

Os obstáculos fizeram parte do dia a dia da instituição em Imperatriz nos seus primórdios. No início, além da dificuldade em manter a relação cordial com a capital, a comunidade sofria com a falta de professores locais e um lugar apropriado para sediar a nova universidade. O diretor José Geraldo relata essas dificuldades:

Professores locais não tinham, nem instalações próprias e quando começaram foram improvisados. Enquanto isso, o projeto Rondon começou a se retirar do local e esse lugar fazia parte do ministério do interior do projeto Rondon, quando o projeto foi extinto, eles discutiram lá aquele local poderiam ser doados para a universidade, depois de certa resistência foi doado para a universidade uma área de 40 por 80 (INFORMAÇÃO VERBAL, 2018)¹².

Para as alunas de Pedagogia, a maior dificuldade, além de conciliar o trabalho com os estudos, era a acomodação local. Corina Fregona relembra que o local onde funcionava o curso era constantemente cedido pela universidade para a prefeitura fazer concursos e cursos de capacitação do SINE. Maria de Lurdes, outra entrevistada, também aluna da primeira turma de Pedagogia, comenta essa rotina das aulas: “aos poucos eles sediam para atividades que não de responsabilidade da universidade, como o curso para o SINE de treinamento” (INFORMAÇÃO VERBAL, 2019)¹³.

Além de toda a dificuldade em ter um lugar fixo para a realização das atividades acadêmicas, os alunos também sentiam falta de um espaço adequado para os estudos e atividades extraclasse, como uma biblioteca ou uma sala de informática, por exemplo. Sirlene Lopes comenta a dificuldade em ter materiais para fazer as atividades de sala de aula:

Tínhamos raríssimos computadores e o que se tinha de comunicação rápida era aquele telex, um aparelhinho da Embratel e já para consultar livros eu tinha acesso porque trabalhava em escritório, já meus amigos tinham que fazer compras de livros em São Paulo e vinham de avião e aos domingos a gente se reunia feliz da vida comentando “meu livro chegou” ou “meu livro que comprei é tal”, para gente aquilo era uma festa (INFORMAÇÃO VERBAL)¹⁴.

¹⁰ FREGONA, Corina. ENTREVISTA [MAIO DE 2019]. ENTREVISTADORES: M. Fábio Belo Matos; H. Pereira de Sousa Leite; R. Ferreira Barros. Imperatriz-MA, 2019. GRAVADOR SONORO E CAPTAÇÃO EM VÍDEO. ENTREVISTA CONCEDIDA PARA O PROJETO: “PELO INTERIOR: OS 40 ANOS DA UFMA EM IMPERATRIZ”.

¹¹ LOPES, Sirlene. ENTREVISTA [JANEIRO DE 2020].

¹² GERALDO, José. ENTREVISTA [NOVEMBRO DE 2018].

¹³ LURDES, Maria de. ENTREVISTA [MAIO DE 2019]. ENTREVISTADORES: M. Fábio Belo Matos; H. Pereira de Sousa Leite; R. Ferreira Barros. Imperatriz-MA, 2019. GRAVADOR SONORO E CAPTAÇÃO EM VÍDEO. ENTREVISTA CONCEDIDA PARA O PROJETO: “PELO INTERIOR: OS 40 ANOS DA UFMA EM IMPERATRIZ”.

A falta de um espaço adequado para a realização das atividades acadêmicas se traduzia em uma acomodação desconfortável para estudar. Evane dos Santos comenta que a instalação do lugar não era confortável para os estudos e que isso influenciava muito no aprendizado em sala de aula: “E a acomodação não era das melhores, como as carteiras, por isso que era mais restrito o uso do campus. Tinha dia que o ventilador parava de funcionar, a energia vivia faltando” (INFORMAÇÃO VERBAL, 2019)¹⁵. E Corina Fregona completa: “Realmente, as nossas casinhas de madeira não era das melhores, mas eles nunca deixavam de ceder para a prefeitura quando precisava” (INFORMAÇÃO VERBAL, 2019)¹⁶.

Se já não era fácil para os alunos realizarem as suas atividades acadêmicas, para os professores, que tinham acabado de chegar à instituição, a situação ainda era mais precária. O professor José Batista lembra que as dificuldades que ele enfrentava como professor eram principalmente com os materiais para ministrar aula:

A que mais resiste ao longo do tempo era essa questão da infraestrutura, não tinha as mínimas condições de trabalhar e isso piorava de governo para governo, lembro da época do Fernando Henrique Cardoso, a gente tinha que comprar o giz que usava nas aulas com o nosso salário (INFORMAÇÃO VERBAL, 2019)¹⁷.

A despeito das dificuldades que a universidade enfrentou no seu processo de instalação em Imperatriz, houve também o lado bom, pois as alunas contam que as salas de aula eram a sua segunda casa e seus colegas de turma eram a sua família. Nesse sentido, Corina Fregona relembra: “Nossas amizades eram além de aluno e professor ou colegas de sala, a gente nos ajudava muito, até hoje é assim, nossa amizade é muito forte e marcou muito a nossa história” (INFORMAÇÃO VERBAL)¹⁸.

Embora os obstáculos sempre persistissem no começo da implantação do campus avançado, para o professor José Batista, as boas lembranças eram ver o esforço dos alunos em conseguir fazer um curso superior, apesar de a maioria deles já terem uma carreira de docente consolidada, pois já trabalhavam em escolas:

A melhor lembrança que eu tenho daqui é do esforço que a gente tinha dos alunos de Pedagogia e Direito pra conseguir fazer um curso superior, porque eles não podiam fazer fora por várias razões, era uma luta, às vezes, com momentos de tensões fortes com São Luís, porque a gente sabe como é que funciona a instituição pública principalmente quando envolvia o financeiro (INFORMAÇÃO VERBAL, 2019)¹⁹.

O diretor na época relembra um caso em sua gestão que envolveu uma

¹⁴ LOPES, Sirlene. ENTREVISTA [JANEIRO DE 2020].

¹⁵ SANTOS, Evane dos. ENTREVISTA [MAIO DE 2019].

¹⁶ FREGONA, Corina. ENTREVISTA [MAIO DE 2019].

¹⁷ BATISTA, José. ENTREVISTA [SETEMBRO DE 2019].

¹⁸ FREGONA, Corina. ENTREVISTA [MAIO DE 2019].

polêmica sobre um pé de jambeiro, que ele afirma que plantou e que houve uma certa resistência por parte dos alunos e de colaboradores para tirar essa árvore:

Arranjei uma muda de jambeiro para plantar, coloquei naquele predinho que derrubaram onde estava plantado em que eu plantei, molhava e tudo. Nesse período, o Zé Rodrigues [primeiro secretário do campus, durante a sua instalação; já falecido] e os alunos viviam dizendo que ia estragar os carros e quando crescesse e danificar a pintura, eu tive que colocar vigias para olhar as mudas (INFORMAÇÃO VERBAL, 2018)²⁰.

Com a chegada da UFMA a Imperatriz e com os primeiros vestibulares sendo ofertados, estudantes e profissionais procuravam a instituição para se inscrever e para concorrer às vagas dos primeiros cursos. As alunas da primeira turma de Pedagogia contam como era o perfil dos colegas. Evane dos Santos comenta que “tinha mais mulheres e pouco homens, pela idade só tinha nós, um pouco mais de idade do que os restantes, porque a gente estudava e trabalhava” (INFORMAÇÃO VERBAL)²¹. E o diretor José Geraldo comenta que o perfil dos ingressantes dos primeiros cursos que se instalaram na UFMA em Imperatriz era, em geral, de pessoas mais maduras e com uma profissão atuante, como professores e diretores de escolas da cidade:

Pessoas idosas, com respeito cabível e algumas delas chegaram a me dizer que estavam no fim da carreira sem o curso superior e queriam se aposentar com melhores condições... Advogados e alguma coisa parecida, mas nem tanto, tinha aqueles advogados que queriam se profissionalizar e outros que queria fazer carreira, advocacia sempre foi profissão “socialmente respeitada” e “rendosa” (INFORMAÇÃO VERBAL, 2018)²².

Para o professor José Batista, que teve contato mais direto com os alunos e conhecia a realidade de cada um, eles tinham uma idade mais avançada:

Os primeiros alunos de Pedagogia, principalmente, eram professores da rede pública, em geral já eram alunos de certa idade que estavam à procura do curso, mesmo sabendo que não iam ficar muito tempo em sala de aula, pois já estava se aproximando da aposentadoria e eram mesmo bastante maduros, poucos alunos eram jovens (INFORMAÇÃO VERBAL)²³.

Com a escassez de professores locais, a entrevistada Maria de Lurdes relata que o prazo de conclusão do curso foi além do esperado, pois não havia professores que pudessem dar aula no tempo correto:

Para a gente terminar esse curso, levamos mais de 6 anos. Tinha meses e meses que não tínhamos um dia de aula. Quando sabia que ia chegar professor, saíamos avisando todo mundo sobre a chegada deles (INFORMAÇÃO VERBAL, 2019)²⁴.

¹⁹ BATISTA, José. ENTREVISTA [SETEMBRO DE 2019].

²⁰ GERALDO, José. ENTREVISTA [NOVEMBRO DE 2018].

²¹ SANTOS, Evane dos. ENTREVISTA [MAIO DE 2019].

²² GERALDO, José. ENTREVISTA [NOVEMBRO DE 2018].

Apesar de todas as dificuldades e resistências que se verificaram na chegada de uma universidade pública a Imperatriz, o professor José Geraldo avalia de forma positiva a implantação da UFMA e diz que ela contribuiu e muito com o desenvolvimento da região, quando se instalou:

Olha... eu acho que a contribuição foi mais concreta/real do que simbólica, a cidade passa a ter a sede de uma universidade e o contexto da maneira concreta, foi para melhoria socioeconômica da cidade e do meu modo de ver e não teve (INFORMAÇÃO VERBAL, 2018)²⁵.

4 Considerações finais

O trabalho foi construído a partir das narrativas dos sujeitos, como as primeiras alunas dos cursos de Pedagogia e Direito, o primeiro professor de Pedagogia e o primeiro diretor do campus avançado.

O foco principal do estudo é contribuir ainda mais para a construção da história da UFMA, que faz parte da vida das pessoas de Imperatriz há 40 anos. E construir essa história a partir dos aportes de memórias pessoais, de relatos individuais, amparados nas técnicas da entrevista jornalística.

As informações dos pioneiros ajudam a compreender como foi a chegada da UFMA em Imperatriz. Somadas aos documentos oficiais, à literatura historiográfica e aos registros da imprensa, ajudam a entender como a cidade tinha recebido a universidade e como se desenrolou o seu processo de descentralização.

Tendo a narrativa como a base da construção dos relatos desta pesquisa, podemos concluir que a sua importância vai muito além de contar histórias sobre determinado acontecimento. Ela faz parte de um plano maior, que é lançar luz sobre esses acontecimentos, a partir da escuta dos relatos de personagens que narram fatos que presenciaram, dando voz aos envolvidos, de certa forma, nesse processo.

É isso que estamos fazendo: contar essa história que pouca gente conhece. E dar mais amplitude à memória sobre os primeiros anos da implantação da UFMA em Imperatriz, sob a ótica dos sujeitos que viveram aqueles tempos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diário Oficial da União. **PARECER CFE N. 7726-78**. Seção I. Parte I. Terça-feira, 30 de janeiro de 1979.

BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa**: pesquisas semiológicas, v. 4, Petrópolis: Editora Vozes, 1976

BATISTA, José. ENTREVISTA [SETEMBRO DE 2019]. ENTREVISTADORES: M. Fábio Belo Matos. H. Pereira de Sousa Leite. R. Ferreira Barros. J. C. Alcantara. Imperatriz-MA, 2019. GRAVADOR SONORO. ENTREVISTA CONCEDIDA PARA O PROJETO: “PELO INTERIOR: OS 40 ANOS DA UFMA EM IMPERATRIZ”.

²³ BATISTA, José. ENTREVISTA [SETEMBRO DE 2019].

²⁴ LURDES, Maria de. ENTREVISTA [MAIO DE 2019].

²⁵ GERALDO, José. ENTREVISTA [NOVEMBRO DE 2018].

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FREGONA, Corina. ENTREVISTA [MAIO DE 2019]. ENTREVISTADORES: M. Fábio Belo Matos. H. Pereira de Sousa Leite. R. Ferreira Barros. Imperatriz-MA, 2019. GRAVADOR SONORO. ENTREVISTA CONCEDIDA PARA O PROJETO: “PELO INTERIOR: OS 40 ANOS DA UFMA EM IMPERATRIZ”.

FILHO, Francisco Alberto Gonçalves; ARAÚJO, Elvira Aparecida Simões de; CARNIELLO, Monica Franchi. **A educação superior em imperatriz**: em busca da formação de um polo regional de ensino superior. III CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E DESENVOLVIMENTO, [S. l.], 2014.

GERALDO, José. ENTREVISTA [NOVEMBRO DE 2018]. ENTREVISTADORES: M. Fábio Belo Matos. H. Pereira de Sousa Leite. R. Ferreira Barros. Imperatriz-MA, 2019. GRAVADOR SONORO. ENTREVISTA CONCEDIDA PARA O PROJETO: “PELO INTERIOR: OS 40 ANOS DA UFMA EM IMPERATRIZ”.

LAGE, Nilson. **A reportagem**: teoria e técnica da entrevista e pesquisa jornalística. São Paulo: Record, 2004.

LEITE, Hugo Pereira de Sousa. MATOS, Marcos Fabio Belo. **Entrevista na história oral e no jornalismo**: as aproximações e os distanciamentos. INTERCOM NORDESTE. São Luís, 2019.

LOPES, Sirlene. ENTREVISTA [JANEIRO DE 2020]. ENTREVISTADORES: J. Carlos Alcantara. R. Pestana. R. Ferreira Barros. Imperatriz-MA, 2020. GRAVADOR SONORO. ENTREVISTA CONCEDIDA PARA O PROJETO: “PELO INTERIOR: OS 40 ANOS DA UFMA EM IMPERATRIZ”.

LURDES, Maria de. ENTREVISTA [MAIO DE 2019]. ENTREVISTADORES: M. Fábio Belo Matos. H. Pereira de Sousa Leite. R. Ferreira Barros. Imperatriz-MA, 2019. GRAVADOR SONORO. ENTREVISTA CONCEDIDA PARA O PROJETO: “PELO INTERIOR: OS 40 ANOS DA UFMA EM IMPERATRIZ”.

MARCÍLIO, Daniel. Historiador e o Jornalista: A História imediata entre o ofício historiográfico e atividade jornalística. **Revisa Aedos**. n. 12, v. 5, jan./jul. 2013.

MOTA, Luiz Gonzaga. **Jornalismo e configuração narrativa da história do presente**. 2014. E-compós. Disponível em: <http://www.compos.org.br/e-compos>. Acesso em: 10 ago. 2017.

PRAZERES, Valdenice de Araújo. Política de expansão/interiorização da ufma e oferta de licenciaturas interdisciplinares: impasses e desafios para a democratização da educação superior pública e de qualidade. VII JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. UFMA – São Luís, 2015.

SANTOS, Evane dos. ENTREVISTA [MAIO DE 2019]. ENTREVISTADORES: M. Fábio Belo Matos. H. Pereira de Sousa Leite. R. Ferreira Barros. Imperatriz-MA, 2019. GRAVADOR SONORO. ENTREVISTA CONCEDIDA PARA O PROJETO: “PELO INTERIOR: OS 40 ANOS DA UFMA EM IMPERATRIZ”.

SILVA, Dacio Renault da. **Jornalismo e história**: o jornalista como historiador do presente. Brasília: Editora Unb, 2011.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de; COIMBRA, Leonardo José Pinho. Neoliberais: uma análise do processo de expansão das universidades federais pela via da interiorização. X SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, UNICAMP, 2016.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de; COIMBRA, Leonardo José Pinho. Expansão do ensino superior na Universidade Federal do Maranhão e o processo de interiorização. XIV JORNADA DO HISTEDBR. UNIOESTÉ, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Resolução de N°08 de 1981. Cria campus universitário nas cidades-sedes dos municípios de Bacabal, Balsas, Chapadinha, Imperatriz e Pinheiro. São Luís: MA, 1981

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Resolução de N°1 de 1979. Cria os cursos de direito e pedagogia em Imperatriz. São Luís: MA, 1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Parecer Favorável de N°7.226 de 1978. Autorização para criação dos cursos de Direito e Pedagogia em Imperatriz. Brasília: DF, 1979.

O E-BOOK INFANTIL “SETE SEMANAS COM SETE PRINCÍPIOS”: uma análise da interação, linguagem e do vocabulário

THE CHILDISH E-BOOK “SEVEN WEEKS WITH SEVEN PRINCIPLES”: an analysis of interaction, language and vocabulary

*Valdecy de Oliveira Pontes (Dr.)**



Imperatriz (MA), v. 3, n. 4, p. 64-77, jan./jun. 2021
ISSN 2675-0805

Recebido em: 23 de março de 2021
Aprovado em: 16 de junho de 2021

RESUMO

Neste artigo, considerando a necessidade de se discutir a avaliação de materiais didáticos direcionados para o ensino bíblico de crianças, no contexto da educação a distância da pandemia de Covid-19, objetivamos analisar o e-book infantil “Sete semanas com sete princípios”, publicado, em 2020, pela editora Cristã Evangélica. Os resultados da análise apontam que o material elaborado atende parcialmente às necessidades dos alunos, mas precisa de ajustes no tocante às dimensões analisadas, a saber: interação; linguagem; e vocabulário. A partir dos resultados oriundos da análise, esperamos contribuir com o processo de avaliação e produção de materiais didáticos para crianças, no âmbito do ensino bíblico a distância, e, ainda, trazer reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto de ensino.

Palavras-chave: Avaliação de material didático. Educação a distância. Ensino bíblico de crianças.

ABSTRACT

In this paper, considering the need to discuss the evaluation of didactic materials directed for the biblical teaching of children, in the context of distance education during the Covid-19 pandemic, we aim to analyze the childish e-book “seven weeks with seven principles”, published in 2020 by Cristã Evangélica publisher. The

* Doutor em Linguística pela UFC, mestre em Linguística Aplicada pela UECE, mestre em Educação Religiosa pelo SEC, especialista em Educação Religiosa pela Unyleya, especialista em Psicopedagogia Escolar pela Uninassau, graduado em Letras Português-Espanhol pela UFC e graduado em Pedagogia pela Unyleya. Professor do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará e do Programa de Pós-Graduação em Linguística/Centro de Humanidades. E-mail: valdecy.pontes@ufc.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8183-9259>.

analysis results show that the elaborated material partially meets the needs of the students, but needs adjustments regarding the analyzed dimensions: interaction, language, and vocabulary. Starting from the results of the analysis, we hope to contribute to the process of evaluation and production of didactic materials for the children, within the scope of biblical distance learning and, also, bring reflections about the teaching-learning process in this teaching context.

Key words: Evaluation of didactic material. Distance education. Children's biblical teaching.

1 Introdução

A editora Cristã Evangélica foi fundada em 1994, quando três pastores amigos se reuniram para elaborar material de estudo bíblico para as suas igrejas. Hoje, com mais de 40 anos de fundação, a sua missão é a de oferecer, para diversas denominações no Brasil e no exterior, material didático de qualidade para Escola Bíblica, culto infantil e outros projetos de ensino bíblico, bem como ofertar formação complementar para professores e líderes educacionais por meio de congressos, treinamentos e outros meios.

Essa editora, com o advento da pandemia de COVID-19 no Brasil, precisou reorganizar o formato e a venda de suas publicações, visto que as aulas presenciais das escolas e das igrejas foram suspensas, para se evitar o risco de contaminação pelo vírus da COVID-19. Nesse contexto, as crianças passaram a ter aulas a distância, de forma remota.

Assim, com o objetivo de auxiliar, nesta época de isolamento social, a educação cristã das crianças, realizada na modalidade a distância, a editora Cristã Evangélica disponibilizou, de forma gratuita, em sua plataforma digital (ensinodinamico.com), materiais didáticos de apoio às escolas, às igrejas e aos pais. Entre os materiais disponibilizados pela editora, analisaremos, neste artigo, o e-book infantil “Sete semanas com sete princípios”, de André de Souza Lima.

Neste momento de ensino bíblico a distância, o material didático é uma das principais ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. Logo, se não for elaborado e utilizado de forma clara e concisa, o aluno não terá uma boa relação de interatividade com o conteúdo. Da mesma forma, concorrem para uma melhor compreensão do material didático que se apresenta para estudo, questões relacionadas à linguagem e ao vocabulário empregado.

Dessa forma, a avaliação torna-se uma etapa indispensável no processo de elaboração de materiais didáticos (MD) a serem utilizados na educação a distância. Em consonância com essa compreensão, Tomlinson & Masuhara (2005) consideram que, ao avaliarmos materiais, devemos valorar diferentes aspectos que constituem o MD, dentre os quais destacamos: i. a atração que os materiais exercem nos alunos; ii. a validade dos materiais; iii. a capacidade de os materiais se mostrarem como interessantes para alunos e professores; iv. a capacidade de motivá-los ao aprendizado; v. o apoio dado aos professores em termos de

preparação, apresentação e avaliação; e vi. a flexibilidade na adaptação dos materiais aos objetivos pretendidos pelo professor.

Para além dos aspectos mencionados por Tomlinson & Masuhara (2005), na presente pesquisa, dedicamo-nos a examinar a interação, a linguagem e o vocabulário como aspectos fundamentais a serem considerados na composição de um MD, assumindo-os, dessa forma, também como critérios essenciais a serem analisados. Para esse fim, tomaremos para análise dos capítulos construídos para a elaboração do e-book infantil “Sete semanas com sete princípios”, de André de Souza Lima. Objetivamos, assim, contribuir com a discussão sobre avaliação e elaboração de material didático num viés interativo.

Para fins de exposição do presente trabalho, primeiramente problematizaremos alguns aspectos relacionados à avaliação de MD para a modalidade de ensino a distância; em seguida, detalharemos a metodologia empregada na pesquisa, bem como enfatizaremos os resultados das análises empreendidas, para, por fim, tecer nossas considerações finais.

2 A avaliação do material didático para a educação a distância de crianças na era digital: interação, linguagem e vocabulário

No contexto da pandemia da COVID-19, acelerou-se a criação de materiais para o ensino a distância de crianças, inclusive no âmbito da educação cristã. Nesse processo de elaboração de materiais didáticos, devemos considerar as especificidades das crianças na era digital, visto que, desde a infância, elas têm contato direto com as novas tecnologias digitais da informação e comunicação, ou seja, são nativas digitais, de acordo com Prensky (2010).

Nesse sentido, ao criar material didático para esse público, cada autor/ editora deve considerar, na perspectiva de Green e Bigum (1995, p. 209), esse “novo tipo de estudantes, com novas necessidades e novas capacidades”, que utiliza os dispositivos móveis (celular, iphone, tablet etc.) ativamente e possui inúmeras redes sociais. Para Muller (2014, p.11), as crianças já nascem conectadas com a tecnologia e, portanto, “[...] pedem para fazer uso dela com seus corpos, gestos e falas, que demonstram interesse em assistir a um vídeo no celular, de pesquisar na internet, de mostrar ao adulto o que lhe fascina quando conectadas.” Assim, não há como desconsiderar essa variável no processo de avaliação de material didático para o ensino a distância de crianças.

No que toca a questão do material didático, na visão de Neder (1996), embora a avaliação no ensino a distância possa ser ancorada nos “princípios da educação presencial, exige tratamento e considerações ‘especiais’, por dois motivos principais: a possibilidade de desenvolver a autonomia crítica do aluno e pela separação física aluno e professor” (NEDER, 2001, p. 73).

Em relação à revisão do material didático, na concepção de Cabero (2001, p.260), essa etapa “se refere à emissão de um julgamento de valor sobre a qualidade científico-técnica e estética do meio”. A partir do diagnóstico obtido por meio da avaliação, poderemos identificar lacunas, problemas e limitações no material elaborado.

Conforme Villar (apud CABERO, 2001, p.260), a etapa final do processo de produção do material didático, ou seja, a de avaliação, é muito importante, considerando que a avaliação pode ser compreendida como:

O processo controlado e sistemático de análise da qualidade de um serviço – educação – prestado à sociedade que detecta os seus atributos críticos inerentes, que os aprecia com base em critérios de valor e que orienta o esforço questionador a estudar as condições do serviço e a aperfeiçoar o seu funcionamento.

Neste artigo, tomaremos esse conceito para analisar os materiais didáticos produzidos para a elaboração do e-book infantil “Sete semanas com sete princípios”, de André de Souza Lima. Se pensarmos a avaliação na educação online, de acordo com Cabero (2001), estudos sobre essa temática aportam que há pouca inovação no tocante às práticas de avaliação no contexto da educação a distância. Além disso, ao focarmos no processo de avaliação de materiais didáticos, utilizados na educação cristã a distância de crianças, verificamos que não existem estudos que problematizem essa questão no ensino eclesialístico.

Com o objetivo de contribuir no que diz respeito ao preenchimento dessa lacuna e de aportar reflexões para essa área de estudo, este trabalho avalia materiais para o ensino eclesialístico, no âmbito da educação a distância, em um contexto de pandemia e de isolamento social. Também buscamos aplicar critérios de avaliação para análise de material didático produzidos para a educação a distância. A partir dessa avaliação, será possível pontuar as necessidades de revisão e de aperfeiçoamento dos materiais elaborados.

O primeiro passo para a avaliação de um material didático é a delimitação das categorias de análise. Cabero (2001) enumera oito categorias para a análise de materiais didáticos. Vejamos:

- 1 – Conteúdos;
- 2 – Aspectos técnico-estéticos;
- 3 – Organização interna da informação;
- 4 – Material de acompanhamento;
- 5 – Custo econômico;
- 6 – Ergonomia do meio;
- 7 – Aspectos físicos; e
- 8 – Público ao qual se destina.

Nas palavras de Cabero (2001, p. 266), “a avaliação correta de um meio deve passar pela utilização de mais de uma das estratégias apresentadas, de maneira que as limitações que cada uma apresentar possam ser compensadas pelas vantagens das outras”. Dessa forma, em nossa pesquisa, combinamos pelo menos duas categorias elencadas pelo autor, pois examinamos o material de acompanhamento (e-book) e ainda consideramos o público ao qual se destina.

Para além das categorias criadas por Cabero (2001), incluiremos também alguns indicadores, propostos por Gomes (2008, p.11-14), para a primeira e segunda categorias de Cabero (2001). Vejamos esses indicadores:

1ª. Categoria: conteúdos

Qualidade científica;

Exatidão e apropriação;

Atualização;

Clareza;

Contextualização;

Pertinência;

Suficiência da quantidade da informação;

Conhecimentos prévios exigidos do aluno para acompanhar o material;

Adequação da linguagem ao público-alvo;

Adequação do conteúdo ao público-alvo;

Referências (autores consultados).

2ª. Categoria: aspectos técnico-estéticos

Linguagens;

Roteiro;

Estrutura Narrativa;

Formato;

Produção.

Não existem pesquisas sobre a análise de material didático para o ensino bíblico de crianças no formato de e-book digital no Brasil. Por conta disso, não há categorias pré-estabelecidas para análise de material didático com essas especificidades. Desse modo, consideraremos as categorias de análise criadas por Cabero (2001) e por Gomes (2008), que trabalham respectivamente com análise de material didático, mais especificamente no que tange à interação, ao vocabulário e à linguagem.

O último elemento, explicitado por Belisário (2003), que utilizaremos em nossa análise se refere à linguagem do texto, ou seja, à dialogicidade. Em se tratando da educação on-line, ao elaborarmos o material didático, devemos exercer uma ação sobre o texto. Nas palavras de Lévy (2005, p. 36):

[...] enquanto o dobramos sobre si mesmo, produzindo assim sua relação consigo próprio, sua vida autônoma, sua aura semântica, relacionamos também o texto a outros textos, a outros discursos, a imagens, a afetos, a toda a imensa reserva flutuante de desejos e de signos que nos constitui. Aqui, não é mais a unidade do texto que está em jogo, mas a construção de si, construção sempre a refazer, inacabada. Não é mais o sentido do texto que nos ocupa, mas a direção e a elaboração de nosso pensamento, a precisão de nossa imagem do mundo, a culminação de nossos projetos, o despertar de nossos prazeres, o fio de nossos sonhos.

Nesse sentido, a escrita do material didático deve promover uma linguagem dialógica (dialogicidade) entre os participantes da educação a distância, ou seja, aluno, professor conteudista/autor e tutores/professores. De acordo com Belisário (2003, p. 144), podemos conceber a dialogicidade da seguinte forma:

Aqui entendida como a capacidade de produção de um material no qual, os textos, por exemplo, reproduzam, simulem ou antecipem a possibilidade de um diálogo entre autor e leitor, que permita a este último uma percepção de igualdade e não de inferioridade ou passividade frente ao “professor”.

Em se tratando de diálogo, no âmbito da educação a distância, não podemos deixar de pontuar a importância da interatividade entre os envolvidos nesse contexto de ensino, visto que ela é essencial para se alcançar os objetivos propostos para a educação a distância. Belisário (2003, p. 144) explica a interatividade da seguinte forma:

Compreendida como a capacidade de tornar o diálogo concreto, além da simples sensação de diálogo proposta pela forma adotada na construção do texto, referenciada acima. Em outras palavras, o material didático precisa garantir ao aluno o desenvolvimento de uma ação interativa, através da proposição de exercícios, provocações, etc., mas que efetivamente te possam conduzir à alteração ou transformação do material. Ou seja, interatividade aqui se trata de não apenas garantir o diálogo, para além da forma, mas de modo que haja uma troca de influências, ideias e permanente atualização do material a partir das contribuições dos alunos.

A partir do que foi exposto nesta seção sobre vocabulário, interação e linguagem, considerando o formato de um e-book digital e as idiossincrasias da faixa-etária do público-alvo, procederemos à análise do e-book infantil “Sete semanas com sete princípios”, publicado pela editora Cristã Evangélica.

Na próxima seção, exporemos as categorias de análise e explicaremos os procedimentos metodológicos que foram utilizados na realização da nossa pesquisa.

3 Metodologia

Em toda pesquisa de cunho científico, devemos analisar a questão da verificabilidade, ou seja, a capacidade de provar que algo é verídico, como fator distintivo fundamental entre o conhecimento científico e outros conhecimentos. Nesse sentido, de acordo com Gil (2010), é fundamental a classificação metodológica da pesquisa. Com base nessa premissa, classificamos a nossa pesquisa como qualitativa e interpretativa quanto à sua abordagem. Segundo Flick (2009, p. 16), esse tipo de pesquisa:

[...] usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão de estudo. Os métodos devem ser adequados àquela questão e devem ser abertos o suficiente para permitir um entendimento de um processo ou relação.

Com o objetivo de analisar e avaliar aspectos funcionais do e-book infantil “Sete semanas com sete princípios”, foi adotada a pesquisa descritiva, de cunho

qualitativo. A pesquisa descritiva é definida por Barros e Lehfeld como “descrição do objeto por meio da observação e do levantamento de dados” (1990, p. 34). Logo, os materiais didáticos do referido e-book digital foram observados em relação à interação, à linguagem e ao vocabulário.

Descrição do corpus

O e-book digital infantil “Sete semanas com sete princípios” foi publicado em 2020 pela editora Cristã Evangélica. Ele foi idealizado para os pais usarem com seus filhos, crianças em idade escolar. Não obstante, conforme o autor André de Souza Lima, esse material didático pode ser perfeitamente adaptado para uma atividade acadêmica, assim como em aulas na igreja, especialmente aulas virtuais.

Esse livro digital contém 52 páginas, divididas em textos explicativos, resumos de histórias bíblicas, versículos bíblicos, fotos, figuras, gráficos, atividades didáticas e de pesquisa, propostas de desenho e, ao final de cada unidade, um espaço para registro pessoal, no que toca ao princípio estudado durante a semana. A proposta do e-book é que, durante sete semanas, a criança estude sete princípios bíblicos com seus pais e/ou professor, meditando, conversando, pesquisando juntos, ou seja, de forma interativa. As atividades estão divididas por dia (de segunda a sexta-feira). Para cada dia, há uma atividade proposta. Ao todo, são sete unidades temáticas, uma para cada semana, divididas da seguinte forma:

- 1ª semana: Individualidade;
- 2ª semana: Autogoverno;
- 3ª semana: Mordomia;
- 4ª semana: Soberania;
- 5ª semana: Semeadura e colheita;
- 6ª semana: Caráter;
- 7ª semana: Aliança.

Cada unidade temática (princípio), por sua vez, está dividida em 5 subseções (1 para cada dia), organizadas assim:

- 1º dia: Lendo textos da palavra de Deus;
- 2º dia: Entendo o princípio;
- 3º dia: Relacionando à vida pessoal;
- 4º dia: Relacionando ao mundo acadêmico;
- 5º dia: Produzindo meu registro pessoal.

Instrumento de coleta de dados

A partir das contribuições de Belisário (2003), Cabero (2001) e Gomes (2008) sobre interação, linguagem e vocabulário foram propostas as seguintes questões de análise do e-book infantil “Sete semanas com sete princípios”:

1. Como o e-book possibilita a interação entre a criança, o autor e os pais ou professor? As atividades são adequadas e colaborativas?

2. O autor procura fomentar a interação com a criança, a partir das novas tecnologias (incorpora links de sites na internet e de aplicativos para o celular, jogos de realidade aumentada, vídeos do YouTube, QRcode, links de podcasts etc.)?

3. Há adequação da linguagem e do vocabulário ao público-alvo, com o objetivo de promover a comunicação entre o autor e a criança?

Com base no referencial teórico escolhido e nos procedimentos metodológicos explicitados, no próximo capítulo, procederemos à análise do e-book infantil “Sete semanas com sete princípios”, produzido pela editora Cristã Evangélica.

4 Descrição e análise dos resultados

A interação, a linguagem e o vocabulário constituem categorias fundamentais na elaboração de um material didático, pois propiciam a comunicação ente o autor, o professor e os alunos, visto que, no contexto da educação a distância, devido à distância física entre o professor e os alunos, o material passa a ser a principal ferramenta didática utilizada no processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à interação, analisaremos três questões fundamentais, a saber: (i) se o e-book possibilita a interação entre a criança, o autor e os pais ou professor, por meio do texto escrito e das atividades propostas; (ii) se autor utiliza as novas tecnologias digitais da comunicação para fomentar a interação; (iii) se há adequação da linguagem e do vocabulário ao público-alvo, com o objetivo de promover a comunicação entre o autor e a criança.

Em relação à primeira questão aventada, objetivamos examinar se o texto é dialógico e, dessa forma, propicia uma interação entre o autor e a criança. É importante salientarmos que essa dimensão não pode estar limitada à inserção de um simples diálogo, mas deve ser, nas palavras de Belisário (2003, p. 144):

Compreendida como a capacidade de tornar o diálogo concreto, além da simples sensação de diálogo proposta pela forma adotada na construção do texto, referenciada acima. Em outras palavras, o material didático precisa garantir ao aluno o desenvolvimento de uma ação interativa, através da proposição de exercícios, provocações, etc., mas que efetivamente te possam conduzir à alteração ou transformação do material. Ou seja, interatividade aqui se trata de não apenas garantir o diálogo, para além da forma, mas de modo que haja uma troca de influências, ideias e permanente atualização do material a partir das contribuições.

Ao averiguarmos as unidades didáticas do e-book, verificamos que, de um modo geral, o autor contempla essa questão parcialmente, visto que propõe rápidos diálogos, por meio de perguntas, com a criança, ao introduzir o tema/atividade do dia. No entanto, não há o desenvolvimento de uma ação interativa. Vejamos um trecho do material didático analisado:

“Pois somos feitura dele, criados em Cristo Jesus para boas obras, as quais Deus de antemão preparou para que andássemos nelas.” (Efésios 2.10)
Você viu que presente de Deus? Somos FEITURA Dele. O dicionário Aulete diz que feitura quer dizer:
O que foi feito; obra; trabalho.
Que privilégio temos de ser feitura, obra, trabalho de Deus!
Você tem características especiais que, como obra de Deus, Ele deu a você.
Para fazer uma lista dessas características você precisa usar substantivos e adjetivos. Então siga o exemplo e complete a lista:
Olhos azuis, mente criativa [...] (LIMA, 2020, p. 07).

Esse texto corresponde à subseção 3 (“Relacionando à vida pessoas”) da unidade 01, que trata do princípio “Individualidade”. Ao explorar o versículo bíblico, o autor salienta que todos somos criação de Deus. Em seguida, propõe que a criança liste as suas características pessoais a partir de substantivos e adjetivos. Verificamos que há uma tentativa de interagir com o aluno, ao utilizar, duas vezes, o pronome de tratamento informal “você”. Não obstante, o texto não avança em sua proposta dialógica de interação, posto que se limita à proposição de uma atividade estrutural de completar uma lista de atributos pessoais.

Ao elaborar um material didático para crianças da contemporaneidade, devemos considerar as especificidades desse novo perfil de aprendiz que, desde a infância, tem contato direto com as novas tecnologias digitais da informação e comunicação, ou seja, é um nativo digital, conforme Prensky (2010). Assim, é importante contemplar, segundo Green e Bigum (1995, p. 209), esse “novo tipo de estudantes, com novas necessidades e novas capacidades”, que utiliza os dispositivos móveis (celular, iphone, tablet etc.) como recursos para interagir constantemente com outras pessoas, em suas redes sociais.

Nesse viés, após a contextualização dialógica do versículo bíblico, o autor poderia analisar com a criança, de forma cooperativa, um exemplo de descrição pessoal, a partir de imagens de pessoas e ambientes virtuais. Para além disso, seria oportuno disponibilizar fontes de pesquisa e jogos interativos para a criança, como os de realidade aumentada, nos quais há a sobreposição de imagens, mesclando, na mesma perspectiva de um observador, o real e o virtual. Por exemplo, para explorar de forma interativa como funciona o corpo humano, há o aplicativo “Educa explorar corpo humano”, que pode ser baixado, facilmente, na loja do Google Play, de qualquer celular Android, iphone ou tablet.

Por outra parte, no que diz respeito às atividades propostas, procuramos analisar se elas são adequadas e colaborativas. Pudemos perceber que são mais dialógicas que os textos explicativos do e-book. A seguir, apresentamos um exemplo:

Você estuda inglês? Veja, em inglês, o versículo que já lemos.
“For we are God’s handiwork, created in Christ Jesus to do good works...” (Ephesians 2:10)
Você é capaz de dizer qual é a palavra feitura? Circule essa palavra no versículo.
E matemática? Cada número é diferente não é mesmo? Observe os produtos dentro do quadrado e faça uma lista de compras, mas você só pode ter a quantidade de 10 produtos (LIMA, 2020, p. 11).

Nesse trecho, podemos observar que o autor, partindo do conhecimento prévio do aluno sobre língua inglesa, procurar estabelecer uma interação com o aluno e lança uma provocação, ou seja, um desafio para ele. Em seguida, ele parte para outra disciplina escolar, o que é bem pertinente, pois o autor considera o contexto do aluno, para propor uma possível interação entre o texto e o aprendiz.

Por outro lado, o autor poderia conectar as duas atividades e, ainda, desenvolvê-las em etapas, de forma mais dialógica, posto que o diálogo fica restrito a perguntas para a introdução das duas atividades propostas. Por exemplo, poder-se-ia inserir e explorar o conteúdo de um link de um dicionário em inglês e de uma Bíblia interativa, assim como algum aplicativo de matemática para o desenvolvimento da atividade 02.

Em relação à segunda questão proposta, objetivamos analisar se o autor do e-book procura fomentar a interação com a criança a partir das novas tecnologias (incorpora links de sites da internet e de aplicativos para o celular, jogos de realidade aumentada, vídeos do YouTube, QRcode, links de podcasts etc.). Dessa forma, ao examinarmos o material do e-book, verificamos que, de um modo geral, o autor não lança mão das novas tecnologias, ou, ainda, dos dispositivos móveis no ensino, tais como: celular, smartphones, tablets, notebooks, laptops. Em nosso mapeamento de propostas de atividades com as novas tecnologias digitais, encontramos um número bem reduzido. A seguir, apresentamos um exemplo retirado do e-book:

Deus é único, não há outro como Ele. O Senhor criou cada ser, cada coisa com características únicas. Alguns aspectos na criação mostram isso. Desenhe ou recorte de revistas ou pesquise em sites da internet, figuras que ilustram estas peças da criação de Deus.

<i>Floco de neve</i>	<i>Impressão digital</i>
<i>Listras da zebra</i>	<i>Pintas da onça</i>

Fonte: Lima (2020, p.11)

Nessa proposta, podemos vislumbrar que o autor coloca a internet apenas como uma opção para a pesquisa de figuras. No entanto, ele poderia utilizar aplicativos de celular ou jogos interativos, vídeos do YouTube e outros recursos tecnológicos para explorar o tema da criação, de forma interativa, visto que as crianças dessa geração têm muito interesse nas tecnologias. Conforme Muller (2014, p. 11), na atualidade, as nossas crianças já possuem acesso à tecnologia desde cedo e, portanto, “[...] pedem para fazer uso dela com seus corpos, gestos e falas, que demonstram interesse em assistir a um vídeo no celular, de pesquisar na internet, de mostrar ao adulto o que lhe fascina quando conectadas.” Assim, esses aspectos poderiam ser explorados pelo autor do e-book.

A título de ilustração, expomos alguns jogos interativos, aplicativos e sites que podem ser utilizados com as crianças para fomentar uma educação cristã significativa e interativa:

1- Sites com jogos interativos:

<https://www.jogos360.com.br/jesus/>

<https://www.jogos360.com.br/smilinguido/>

<https://br.superbook.cbn.com/games>

<http://jesusvoltara.com.br/games/>

2- Aplicativo de jogos para o celular:

À Procura de Jesus

Bíblia quebra-cabeças

Arca de Noé - Jesus Kids

Puzzles da Bíblia - crianças

3- Aplicativo de vídeos para o celular:

Cristãozinho - Bíblia e Jesus para crianças

Vídeos da Bíblia Cristã

App da Bíblia para Crianças: Histórias Animadas

Vídeos bíblicos para refletir

4- Aplicativo da Bíblia para crianças:

Conheça a Bíblia das crianças.

Bible Coloring for Kids

Bíblia para Crianças

Em relação à linguagem e ao vocabulário, constatamos que o autor procura utilizar uma linguagem adequada ao nível de entendimento das crianças e apresenta perguntas simples no início de cada unidade temática, como podemos identificar no seguinte trecho do e-book Lima (2020, p. 29):

“Então Jesus chegou perto deles e disse: — Deus me deu todo o poder no céu e na terra.” (Mateus 28.18)

Qual a palavra nesse versículo podemos relacionar à palavra soberania? Você pode completar o gráfico pesquisando algumas palavras relacionadas à soberania?

Em outros trechos do e-book, o autor apresenta alguns versículos bíblicos e solicita que a criança procure, em um dicionário, o significado de alguma palavra mencionada no texto bíblico apresentado. Vejamos um exemplo:

Oh! Como é bom e agradável viverem unidos os irmãos!” (Salmo 133.1)

“Da multidão dos que creram era um o coração e a alma. [...]” (Atos dos Apóstolos 4.32) Quais as palavras citadas nos versículos que nos ajudam a pensar em Aliança?

Que tal procurar o significado de aliança no dicionário e depois escrever aqui o que você entendeu? (LIMA, 2020, p. 48).

Ademais, há uma proposta de perguntas para que as crianças expressem a sua opinião. Sobre essa questão, Piaget (1995) aponta que, se admitirmos que há uma correlação entre a atividade da criança e o seu pensamento, é evidente que é o hábito da discussão que produz a necessidade de elaborar a unidade de pensamento, de sistematizar as próprias opiniões. A seguir, exemplificamos uma proposta do e-book:

“[...] a todos os que são chamados pelo meu nome, e os que criei para minha glória, e que formei, e fiz.” (Isaías 43.7)

“Tu és digno, Senhor e Deus nosso, de receber a glória, a honra e o poder, porque todas as coisas tu criaste, sim, por causa da tua vontade vieram a existir e foram criadas.” (Apocalipse 4.11)

De acordo com os versículos, quem é o dono de todas as coisas?

Se Ele é o dono de tudo você é dono de quê? (LIMA, 2020, p.21)

Nesse trecho, o autor realiza uma pergunta de interpretação do texto bíblico. Em seguida, faz uma pergunta pessoal à criança, com o objetivo de fomentar uma reflexão, no que diz respeito ao ensinamento aportado pelo versículo bíblico. Por outra parte, é salutar pontuarmos que há um trecho do e-book, no qual o autor expõe o conceito de longanimidade no versículo bíblico e não o explica para o aluno, como podemos observar no exemplo a seguir:

“Melhor é o longânimo do que o herói da guerra, e o que domina o seu espírito, do que o que toma uma cidade.” (Provérbios 16.32)

“Como cidade derribada, que não tem muros, assim é o homem que não tem domínio próprio.” (Provérbios 25.28)

Que tal usar a imaginação para entender esse versículo? Vamos desenhar?

Desenhe uma pessoa longânima, paciente no quadro 1 e um herói de guerra no quadro 2 (LIMA, 2020, p. 14).

Nesse trecho, seria oportuno inserir exemplos e links para leituras adicionais, além de um glossário ou nota de rodapé para explicar o conceito, no âmbito da apresentação dos versículos bíblicos, com o objetivo de prender a atenção do aluno. Para além disso, o texto bíblico apresentado deveria ser mais explorado e aplicado a situações cotidianas da vida do aluno, pois, no contexto da educação a distância, o texto deve ser dialógico e, assim, despertar o interesse, a reflexão, debates e, ainda, indagações críticas (SARTORI e ROESLER, 2005).

5 Conclusão

Com base no que foi exposto, podemos verificar que o material elaborado atende, parcialmente, às necessidades das crianças, mas precisa de ajustes no tocante às dimensões analisadas, a saber: interação, linguagem e vocabulário.

A partir dos resultados oriundos da análise, sugerimos a inclusão de atividades mais interativas, utilizando as novas tecnologias (incorporar links de sites da internet e de aplicativos para o celular, jogos de realidade aumentada, vídeos do YouTube, QRcode, links de podcasts etc.). Também seria pertinente uma reformulação parcial dos textos explicativos e das atividades, no sentido de fomentar o diálogo entre o autor, o professor/pais e a criança. Por último, seria oportuno inserir um glossário ou notas para explicar alguns conceitos mobilizados no texto.

À guisa de conclusão, destacamos que a relevância deste trabalho reside no fato de contribuir com o processo de avaliação e produção de material didático para a educação a distância, mais especificamente, para a elaboração de e-books infantis no âmbito da Educação Cristã.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Adil de J.P. de; LEHFELD, Neide A. de S. **Projeto de pesquisa:** propostas metodológicas. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1990
- BELISÁRIO, Aluizio. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. *In:* SILVA, Marco (Org.) **Educação online:** teoria, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.
- CABERO, J. C. Avaliar para melhorar: meios e materiais de ensino. *In:* SANCHO, J. María (Org.). **Para uma tecnologia educacional.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 16-32.
- FRANCO, C. **A Pesquisa sobre características de escolas eficazes no Brasil:** breve revisão dos principais achados. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Laboratório de Avaliação da Educação, 2004a.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2010.
- GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. *In:* SILVA, Tomaz T. (org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOMES, Luiz Fernando. **Vídeos didáticos:** uma proposta de critérios para análise. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 89, n. 223, p. 477-492, set./dez. 2008.
- LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2005.
- LIMA, André de Souza. **Sete semanas com sete princípios.** São José dos Campos: Editora Cristã Evangélica, 2020.
- MULLER, Juliana Costa. **Crianças na contemporaneidade:** entre representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil. Santa Catarina, 2014. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/132433/332936.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 mar. 2021.
- NEDER, Maria Lucia Cavalli; POSSARI, Lucia Helena V. Oficina para produção de material impresso. *In:* Martins, Onilza Borges (org.). **Curso de formação em educação a distância:** Educação e comunicação em educação a distância. Módulo3, Curitiba: UNIREDE, 2001.
- PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia.** 21. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- PRENSKY, M. **Não me atrapalhe, mãe - eu estou aprendendo!** São Paulo: Editora Phorte, 2010.

SARTORI, Ademilde; ROESLER, Jucimara. **Educação Superior a Distância: Gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line.** Tubarão: Ed.Unisul, 2005.

SILVA, Luis Henrique; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Contribuições do projeto piloto à coleta de dados em pesquisas na área de educação. **Revista Ibero-americana de estudo em educação**, v. 10, n. 01, p. 225-245, 2015.

TOMLINSON, B.; MASUHARA, H. **Elaboração de materiais para cursos de idiomas.** São Paulo: SBS, 2005.

O INCONSCIENTE ESPIRITUAL DE VIKTOR FRANKL

VIKTOR FRANKL'S SPIRITUAL UNCONSCIOUS

*Jose Mauricio de Carvalho Correio (Dr.)**



Imperatriz (MA), v. 3, n. 4, p. 78-90, jan./jun. 2021
ISSN 2675-0805

Recebido em: 05 de outubro de 2020

Aprovado em: 03 de junho de 2021

RESUMO

Neste artigo, apresentamos a compreensão que o psiquiatra Viktor Frankl teve do inconsciente. A compreensão desse conceito é nuclear em sua teoria psicológica, pois está na raiz do funcionamento da sua compreensão de estrutura mental. Como evidência de sua realidade, Frankl apresenta duas provas: a descrição fenomenológica da liberdade; e o conteúdo de determinados sonhos. No inconsciente espiritual, encontra-se o sentido da vida da pessoa, frequentemente inconsciente ou pouco consciente. Esse sentido vai sendo descoberto em relação aos desafios do dia a dia, mas aponta para um sentido último ou super sentido. Assim, o conceito encontra-se também associado ao problema do sentido que é fundamental do tratamento psicoterápico proposto de Frankl.

Palavras-chave: Inconsciente. Inconsciente Espiritual. Liberdade.

ABSTRACT

In this article, we present psychiatrist Viktor Frankl's understanding of the unconscious. Understanding this concept is central to your psychological theory, as it is at the root of how your understanding of mental structure works. As evidence of his reality, Frankl presents two proofs: the phenomenological description of freedom and the content of certain dreams. In the spiritual unconscious is the meaning of the person's life, often unconscious or little conscious. This sense is being discovered in relation to the daily challenges, but it points to an ultimate or super sense. Thus, the concept is also associated with the problem of meaning, which is fundamental to Frankl's proposed psychotherapeutic treatment.

Keywords: Unconscious. Spiritual Unconscious. Freedom.

* Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves. E-mail: josemauriciodecarvalho@gmail.com; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3534-5338>.

1 Consideração iniciais

Este artigo foi elaborado a partir de pesquisa realizada no PPGPsicologia/UFJF. Seu problema é a identificação e caracterização do inconsciente espiritual de Viktor Frankl e as evidências que ele apresenta de sua realidade. Essas evidências pretendem explicar fenômenos inconscientes e completar as observações de Sigmund Freud. Viktor Emil Frankl (1905-1977) tornou-se famoso com a publicação de *Em Busca de Sentido* e por criar a logoterapia.

Frankl é filósofo e psiquiatra de origem judia que, durante a Segunda Guerra Mundial, passou por quatro campos de concentração e, mais tarde, se tornou conferencista consagrado e professor convidado de muitas universidades. Recebeu vinte e nove títulos de doutor honoris causa, incluindo o da Universidade de Brasília e os prêmios Medicus Magnus e a Estrela-de-Ouro Internacional por serviços prestados à humanidade.

Neste estudo, usamos tanto o método analítico para examinar o conceito de inconsciente de Frankl, como o comparativo para cotejá-lo com as ideias freudianas sobre o assunto. Vamos mostrar que as evidências do inconsciente espiritual apresentadas por Frankl são: a observação fenomenológica e a análise dos sonhos.

2 O inconsciente espiritual e a liberdade

Inconsciente espiritual é conceito nuclear na psicologia de Viktor Frankl. Entendê-lo é essencial para compreender a sua psicopatologia e o papel do sentido na vida.

As filosofias e a psicologia existenciais associam a liberdade de fazer o futuro e de ressignificar o passado com sentido existencial. A existência de um sentido funciona como equilíbrio emocional, direcionando as escolhas, permitindo perceber a vida como valor. Viktor Frankl incorporou isso. Se na filosofia existencial se diz que o futuro é criado do nada, a psicologia de Frankl o enxerga como concretização de um propósito inconsciente. Assim, as escolhas são livres, mas têm um alvo pré-existente. Esse alvo pode ser descoberto e, portanto, não é criação arbitrária e nem surge do nada. Frankl trabalhou o sentido de sua vida a partir dos manuscritos de Psicologia que lhe foram retirados no campo de concentração. Então disse (FRANKL, 2017, p. 280): “já sei: escapar com vida, salvar a vida nua e crua é tudo, é o máximo que se pode pedir do destino. Mas eu não posso largar isto.” Daí se conclui que “a vontade de sentido é [...] uma motivação primária e não uma racionalização secundária” (PACCIOLLA, 2015, p. 304) ou que “vontade de sentido é a motivação básica do ser humano” (HERRERA, 2007, p. 171). O que os comentadores destacam é que o que motivou Frankl a querer continuar vivendo era seu texto do qual não podia se separar, isto é, que se vive primariamente por um sentido e não para obter um equilíbrio instintivo como sugeriu Freud.

Esse é um ponto fundamental para Frankl: cada pessoa tem um propósito que a move. Esse movimento não é um impulso para estabelecer um equilíbrio interno, uma espécie de homeostase psíquica, como diria Freud, mas uma força de

atração que não afeta a liberdade. Em outras palavras, a vida tem significado para quem descobre o sentido. Isso significa que o sentido não se impõe, precisa ser acolhido livremente, razão das críticas de Frankl à psicanálise e ao behaviorismo.

O sentido ordinariamente é inconsciente, mas não será compreendido num sistema como o freudiano, baseado na realização de um impulso. Frankl identificou uma outra realidade inconsciente, não na alma, mas no espírito, como descrevem os fenomenólogos. Deve-se considerar que ele trabalha com a descrição fenomenológica de Hartmann e Scheler de que o homem é matéria, vida, consciência e espírito. Esse inconsciente Frankl denominou de espiritual, pois combina motivação inconsciente e liberdade. Ele considerou que esse inconsciente oferece razões para viver, mas não determina um caminho (FRANKL, 1990, p. 116): “O homem de hoje conhece à saciedade o fato de possuir instintos, o que temos que lhe mostrar é que ele possui também espírito – espírito, liberdade e responsabilidade”.

Tanto as psicologias deterministas como a ciência inspirada no Positivismo ensinaram que o homem é determinado por instintos, condicionamentos, influências etc. Frankl considera fundamental superar essa forma de explicar o comportamento humano, porque ela retira a responsabilidade da pessoa pelo que lhe passa. É mais simples para o paciente dizer que as coisas lhe acontecem devido a variáveis que ele não controla. É claro que há elementos que instigam e é obvio que nos acontecem coisas que não planejamos. O psiquiatra não nega que os instintos influenciam o homem (id., p. 117): “Não somos absolutamente contrários ao reconhecimento da realidade instintual e também não nos opomos a que o homem, em certos casos, lhe dê resposta afirmativa.”

O propósito de Frankl é explicar que, embora existam instintos e condicionamentos que influem no comportamento, há uma instância íntima que pode dizer não a uma ou a outra situação. Na história da filosofia encontram-se teorias a favor de uma e outra tese, mas Frankl entende que o assunto se resolva na prática.

Pelas mesmas razões, Frankl também recusa a tese do determinismo genético e avalia que é colocar mal o problema reduzi-lo à relação entre hereditariedade e ambiente. Também, nesse caso, Frankl não nega a influência da genética ou do ambiente, mas defende que o homem pode alterar sua história apesar deles. Os fenomenólogos explicam a liberdade pelo espírito e Frankl os acompanha (id., p. 142): “Seria incorrer no equívoco de decidir sobre a sorte e a vocação do homem sem consultar o próprio homem, desconsiderando a sua essência radicalmente espiritual e, portanto, livre e, por isso, responsável”.

A relevância de mudar o entendimento de que o homem é determinado quer pela hereditariedade, quer pelo ambiente foi estudada por Ortega y Gasset. Isso ele fez dizendo que é preciso salvar a circunstância, entendendo-a como toda forma de herança fisiológica, psicológica, sociológica e histórica (ORTEGA Y GASSET, 1953, p. 322): “eu sou eu e minha circunstância e se não salvo a ela também não salvo a mim”. Salvar a circunstância é mudar a situação para encontrar um sentido, bem como criar um novo sentido quando a situação não puder ser modificada Frankl sistematiza assim essa questão (FRANKL, 1990, p.

142): “além da constituição básica, do meio ambiente e da hereditariedade, existe a decisão do homem, e essa o eleva e o projeta além de suas contingências”.

Contra a tese de determinações ambientais e instintivas, reafirmadas pelo behaviorismo e psicanálise, Frankl recorda o que viveu e presenciou nos quatro campos de concentração onde esteve. Ele observou que: “A capacidade primordial humana da autotranscendência e do autodistanciamento [...] foi verificada existencialmente no campo de concentração.” (FRANKL, 2010, p. 115). Nele, tudo podia ser tirado dos prisioneiros, menos “a liberdade de se posicionar desta maneira ou daquela frente às circunstâncias dadas” (FRANKL, 1990, p. 144). Havia prisioneiros que, mesmo em condições extremas, tinham uma palavra de conforto e dividiam o seu último pedaço de pão, contrariando as determinações ambientais e instintivas. Por isso, não se pode dizer que: “influências ambientais, [...], determinem o homem em seu comportamento de modo uniforme e inevitável” (ibidem).

3 Inconsciente espiritual e consciência moral

No item anterior, comentamos que o homem pode escolher entre alternativas. Fenomenólogos como Ortega y Gasset não apenas falam dessa liberdade possível, mas veem evidências que o homem faz as suas principais escolhas para realizar o que intimamente deseja. Os dois autores entendem que as escolhas humanas afetam o modo de viver, por exemplo, atualmente diminui o número dos casamentos tradicionais, aumenta o de divórcios, é maior a liberdade sexual, reduz-se a taxa de fecundidade e aumenta a união de pessoas do mesmo sexo. O filósofo espanhol considera que escolher com base na fidelidade íntima é marca do homem, algo que Frankl admitia colocando a raiz das escolhas no inconsciente espiritual. Ortega entendia que (CARVALHO, 2009, p. 338):

fidelidade a um modo de ser inclui aspectos diversos da circunstância pessoal, afetiva, intelectual e grupal. O que o homem aprende no grupo tem raízes profundas em suas virtudes e impulsos, o que significa que a fidelidade ao cultural é também a fidelidade a seus impulsos profundos transformados pela vida coletiva. Em outras palavras, a exigências mais íntimas de cada um encontram no espaço social um lugar para se realizar.

Frankl explicou a força desse núcleo íntimo da personalidade com o inconsciente espiritual. Ele disse, como Ortega y Gasset, que a vida nos foi dada, mas não pronta. Se, por acaso, não a conseguimos levar a bom termo, isso significa que não cumprimos o sentido presente no inconsciente espiritual. Não o identificamos e realizamos. Deixando de cumprir esse programa íntimo, deixamos de realizar algo singularmente humano (BRESSER, 1990, p. 91): “A responsabilidade ou o ser responsável constitui o conteúdo e a garantia da natureza espiritual do homem, a essência de sua dignidade e expressão do autêntico humanismo.”

Escolhas têm a ver com o sentido. Para Frankl, escolhas e sentido são próximos, pois quando alguém escolhe, ele dá direção à sua vida particularíssima, tece o futuro concretizando ou não o sentido de sua vida. O sistema consciente

atua na construção do sentido com as intuições inconscientes, pois ele é a instância “que é integrada à constituição do homem como órgão que o deixa descobrir o sentido singular e único na situação presente. Como trata de singularidades e de unicidades, a consciência deve agir intuitivamente” (FRANKL, 2014, p. 66).

A consciência moral cumpre, para Frankl, a função que o superego tem na psicanálise de Freud. É ela quem acolhe os ideais sociais, incluindo aspectos volitivos e conscientes diante dos valores inconscientes. Ela permite que a pessoa se ajuste às regras de sua comunidade e se comporte de acordo com elas. Essa questão nos coloca um problema difícil: as consequências das escolhas na vida de outras pessoas. É que as escolhas pessoais quase sempre afetam outras pessoas e a responsabilidade com o sentido pessoal precisa considerar isso.

É claro que a tensão entre escolhas pessoais e consequências sociais possui também uma dimensão legal. As sociedades criam normas jurídicas e outras formas de controle social. Se as escolhas de alguém prejudicarem o funcionamento de uma sociedade, ela o punirá. Porém, o problema implica mais que o cumprimento das leis, implica responder a experiência dos valores (BRESSER, 1990, p. 96):

Perdemos de vista [...] como acontece com todo behaviorismo psicológico – aquilo que, acima e além da mera finalidade, possa ser propriamente designado como sentido. Do sentido, na verdadeira acepção do termo, só se pode cogitar quando nele vislumbramos aquela dimensão espiritual da experiência dos valores que empresta ao homem a sua qualidade e dignidade específica.

A novidade trazida por Frankl para a Psicologia é que a experiência axiológica não surge de impulsos que a criança herda, mas da experiência axiológica que vivencia, tese que retirou de Max Scheler e Nicolai Hartmann. Dessa forma, completando o que dito por filósofos e moralistas, para ele, a consciência moral tem origem inconsciente, além dos aspectos conscientes. Os indivíduos, devido a suas experiências pessoais e orientações da sociedade, reprimem aspectos da realidade cultural ou os acolhem. Para Frankl, assim como se tornam inconscientes ideias rejeitadas, tornam-se inconsciente valores acolhidos na infância.

Esses valores inconscientes estão presentes na procura do sentido. Eles têm um aspecto singular ou são singularizados pelas situações vividas. Uma regra moral não tem um valor absoluto, como o imperativo categórico de Kant, mas confirma sua validade na situação. Essa ideia foi acolhida de Max Scheler e suas explicações sobre a responsabilidade pelo resultado da ação. Mentir não é correto, mas mentir para salvar a vida da esposa perseguida pela Gestapo SS é aceitável, porque preservar a vida da esposa é um valor maior do que falar a verdade.

Assim, ao trazer as escolhas para a responsabilidade individual, Frankl recuperou as lições de Max Scheler. Sobre a importância das teses de Scheler na vida de Frankl, ele escreveu que: “foi despertado do sono, despertado do psicologismo. Picou-me o conhecido Max Scheler, cujo Formalismo da ética... eu levava comigo feito uma bíblia” (FRANKL, 1990, p. 118). Em outra obra, afirmou o mesmo (FRANKL, 2010, p. 71): “Fui totalmente sacudido por Max Scheler, e

carregava seu livro *Formalismo na ética* como uma Bíblia. Estava na hora de uma autocrítica do meu próprio psicologismo”.

Com Scheler, Frankl aprendeu que leis morais consolidam valores e que, embora sejam exigências fortes, elas não se despregam das consequências. Isso não é relativismo ético, mas olhar a regra na circunstância: “valores e também preceitos são, com outras palavras, diretivas gerais de procedimento” (FRANKL, 2014, p. 68/9). Para Frankl, se é uma regra consciente que guia o comportamento, igualmente há um princípio inconsciente que o guia.

Durante a vida, são feitas escolhas de sentido parcial que somente se esclarecem no final da vida. Uma metáfora ajudará a entender a questão. A vida pode ser comparada a um filme de suspense, as partes somente se esclarecem no final. Sobre as frações do grande sentido, o psiquiatra comenta: “por esse motivo, no fundo, são partículas concretas de sentidos, dos sentidos particulares de uma situação concreta, à qual uma pessoa concreta está integrada e envolvida” (id., p. 74). Por isso, o sentido final ou o grande sentido não se descobre por análise racional, mas pelo desvelamento do sentido escondido no inconsciente espiritual que surge no final da existência. Daí a proximidade dessa explicação com a fé religiosa. Essa terapia “não se ocupa apenas da vontade de sentido, mas também da busca de um sentido final, um meta-sentido. E a fé religiosa é, em última análise, a crença nesse meta-sentido” (FRANKL, 1978, p. 258).

A escolha moral feita com base na intuição íntima e no conhecimento das regras morais diverge da escolha instintiva. Os animais respondem a um padrão instintivo de autopreservação, a não ser quando o seu sacrifício é feito em prol da coletividade, como quando a formiga se sacrifica pelo bem do formigueiro. Esse comportamento de defesa do grupo é comum nas espécies gregárias. De modo diverso ao dos animais, o homem não apenas reage, ele altera o mundo com suas ações. Ele pode escolher se sacrificar pelos outros, mas isso será sempre uma escolha livre.

Frankl relata como exemplo de sacrifício, com risco da vida, o comportamento dos médicos que protegiam os pacientes dos nazistas. Ele viu médicos arriscarem a vida pelos pacientes, *o que não se explica* se julgarmos que as escolhas morais se baseiam em princípios altruístas e não no instinto. Segundo ele, “verdadeiros médicos que viveram como médicos [...] que não podiam ver os outros sofrer, não podiam deixar sofrer” (FRANKL, 2014, p. 90).

Escolhas conscientes são alimentadas por inspiração inconsciente. Frankl aprendeu com Scheler que a consciência moral possui “função [...] intuitiva. A fim de antecipar aquilo que irá realizar, a consciência deverá primeiramente intuí-lo, nesse sentido, portanto, [...] é irracional” (FRANKL, 2017b, p. 30).

Em relação às escolhas, Frankl retoma a tradição ética kantiana. O filósofo alemão explicou que a sensibilidade do sentimento, embora não do sentimento em si, é maior que a da razão e pode ajudar nas escolhas. Isso porque a imaginação produz a afinidade do fenômeno sendo um ingrediente necessário da percepção e estando na base das escolhas que a razão realiza. Como sabemos, para Kant, uma escolha somente é moral quando obedece ao imperativo da razão. Ele assim o disse: “A razão, numa lei prática, determina a vontade imediatamente e não por intermédio de um sentimento interpolado de prazer e dor” (KANT, 2006, p. 27). É essa a base das

grandes realizações humanas, afastando-se Frankl do que dizia Freud sobre a origem das elevadas produções culturais, que dependem de escolhas conscientes e livres. Frankl assim explicou as grandes realizações do espírito: “quando o eu (espiritual) penetra numa esfera inconsciente, como sendo a sua base, podemos falar respectivamente, de consciência [...], amor ou arte” (FRANKL, 2017b, p. 36).

Finalmente, aplicando os pressupostos do inconsciente espiritual às opções amorosas e à responsabilidade com o amado, ensina o psiquiatra: “a escolha de um parceiro, a escolha amorosa só constitui uma verdadeira escolha quando não é imposta pelo destino” (id., p. 33). Isso aprendeu com Martin Buber: “enquanto um eu for impulsionado para um tu por um id, não é possível falar de amor. No amor, um eu se decide por um tu” (Ibidem).

4 Inconsciente espiritual e sonhos

Os sonhos são importantes no estudo do inconsciente e funcionam como prova da sua existência. Frankl teve formação psicanalítica e considerava o método freudiano de interpretação dos sonhos válido cientificamente e adequado para o que se propunha. Assim, o utilizará para examinar aspectos da espiritualidade inconsciente presente no sentido:

Assim como o psicanalista procura conscientizar seus pacientes de seus impulsos reprimidos, também o logoterapeuta tenta ajudar os pacientes a tomarem consciência dos seus conflitos espirituais reprimidos e de seus conflitos de consciência. Como os impulsos reprimidos, a reprimida voz da consciência revela-se [...] através dos sonhos. O psicanalista analisa os sonhos em busca de manifestações do inconsciente instintivo; o logoterapeuta, em busca dos indícios [...] do inconsciente espiritual (BRESSER, 1990, p. 55).

Essa realidade é reconhecida por grande número de psicólogos e psiquiatras que entendem que os sonhos têm um sentido: “foi Freud quem deu o primeiro grande passo para a interpretação científica dos sonhos afirmando que eles têm, realmente um sentido, procurando utilizá-los na terapia” (id., p. 33).

Em *A presença ignorada de Deus*, Frankl afirmou que nos sonhos não há apenas elementos instintivos, mas objetos superiores. O método é o mesmo de Freud, contudo o fenômeno descoberto e a forma de trabalhar não:

Se, porém, para compreendermos os sonhos, utilizarmos o mesmo método com que Freud investigou apenas o inconsciente instintivo, nós, que queremos alcançar por esse caminho um outro objetivo, podemos dizer com respeito à psicanálise: caminhamos juntos, mas marcamos o passo em separado (FRANKL, 2017 b, p. 37).

Frankl afirma que alguns sonhos possuem mecanismo diferente dos mencionados por Freud, mas o método de estudo é o mesmo: “ao sermos confrontados com os fatos empíricos do inconsciente espiritual, continuaremos querendo que nos guie a grande virtude da psicanálise, que é a objetividade” (id., p. 38).

O psiquiatra relatou o sonho de uma paciente com um gato que foi enviado para uma lavanderia no meio da roupa suja e, posteriormente, foi devolvido morto no meio da roupa lavada. O sonho teve a seguinte interpretação:

Quanto ao gato, lembrou que ama os gatos acima de tudo, porém ama acima de tudo a sua filha. Mas por que o gato estaria sujo? Isso foi esclarecido quando a paciente relatou que ultimamente houve muitos mexericos na vizinha sobre sua filha, e, nesse sentido, realmente foi lavada roupa suja. Esse também era o motivo pelo qual a paciente, conforme ela mesma admitiu, constantemente estava espionando e espezinhando a filha. O que significa então o sono como um todo? Constitui uma advertência para que a enferma não atormentasse a filha com exagerada insistência quanto a sua pureza moral, o que acabaria destruindo a filha (Ibidem).

Frankl interpretou o sonho acima narrado diferentemente dos psicanalistas, identificando a advertência da consciência moral e não repressões infantis:

Não vemos razão alguma para desistir de uma possibilidade tão simples de interpretar o sonho em todos os seus elementos distintivos, só por causa da opinião preconcebida de que, por traz de cada sonho, é preciso necessariamente haver também conteúdos de sexualidade infantil (Ibidem).

Sonhos de advertência moral e de auto repreensão não realizam desejos no sentido freudiano e não são explicados pela sexualidade infantil. Eles evidenciam a realidade do inconsciente espiritual:

Max Scheler foi a primeira pessoa que, agudamente, assinalou a aporia da formulação psicanalítica do sonho. A inibição e sublimação operada pela censura não provém dos instintos, pois estes são o objeto da inibição e não podem ser, ao mesmo tempo, o sujeito e autor dessa. Segundo Frankl [...] ainda não se conhece o caso de um rio que tenha construído sua própria represa (HERRERA, 2007, p. 84).

Os sonhos têm, para Frankl, importância na revelação de conteúdos inconscientes, contudo, quando não se possui uma visão da realidade humana mais ampla que aquela fornecida pelo freudismo, não se é capaz de entender belos sonhos: “uma imagem reducionista do homem torna mórbidos os melhores sonhos” (FRANKL, 1990, p. 101). Muitos sonhos parecem ter origem no inconsciente espiritual, entre os quais aqueles cuja problemática é religiosa ou ética. Comparando, ele lembra a forma como os freudianos interpretavam um sonho com conteúdo moral. Frankl menciona Stekel para quem a direção, mencionada no sonho abaixo destacado, tinha sentido ético, sendo direita a representação da correção moral, de modo que num sonho “esquerda pode representar homossexualidade, incesto ou perversão, e direita pode representar casamento, relações sexuais com uma prostituta e assim por diante” (FREUD, 1972, p. 81).

Há sonhos que tocam diretamente na tradição religiosa e no modo como a fé é vivida e que são irredutíveis a desejos infantis. Frankl dá como exemplo o sonho de uma paciente que vai à psicoterapia e no trajeto passa por uma igreja. O

templo se encontra abandonado, foi destruído por um bombardeio, tendo apenas o altar ficado intacto. Eis o sonho e a interpretação de Frankl:

Estou no Stephansplatz (Praça de Santo Estevão em Viena). Interpretação: o centro da Viena Católica. Estou diante do pórtico da Igreja de Santo Estevão e vejo que este está fechado com um muro. Interpretação: o acesso ao cristianismo ainda lhe está vedado. Dentro da catedral está escuro, mas sei que Deus está lá. Associação: de fato és um Deus oculto. Procuro a entrada. Interpretação: agora está procurando o acesso para o cristianismo. São quase doze horas. Interpretação: está mais do que na hora. Pe. N.N. está pregando lá dentro (de alguma forma o Pe. N.N. representa para nossa paciente o cristianismo.) Através de uma fresta, vejo sua cabeça. Interpretação: sua pessoa lhe transmite apenas um fragmento do que representa. Quero entrar lá. Interpretação: ela quer afastar-se da pessoa e aproximar-se da essência. Corro por corredores estreitos: interpretação: estreiteza significa angústia, portanto nossa paciente espera com angústia e impaciência alcançar sua meta. Trago comigo uma bombonnière na qual há a inscrição Deus chama. Interpretação: sua vocação para a vida religiosa, aquela meta que tenta alcançar tão impacientemente, e o próprio caminho para esse alvo implicam a doçura de uma experiência extático mística. Tiro um bombom da bombonnière e como, mesmo sabendo que talvez possa fazer mal. Associação: repetidas vezes, a enferma declarou que se entrega a seus êxtases místicos, apesar de estar consciente do perigo de cair na demência, ou seja, de ficar doente. Tenho medo de que alguém veja a inscrição na bombonnière, fico com vergonha e começo a apagar a inscrição. Associação: a paciente sabia que seu caso seria publicado e, conseqüentemente, fez todo o possível para impedir essa publicação (id., p. 42).

Frankl diz que esse sonho revela o incômodo da paciente com aspectos institucionais da religião. Ele fez uma longa interpretação desse sonho e do medo da paciente de viver suas experiências místicas e cair em algum transtorno. Ela tinha um desejo secreto de ser religiosa, meta que esperava com ansiedade, mas não queria que viesse a público antes de realizar seu propósito.

A força do sentido religioso foi observada por Frankl nos campos de concentração, onde os prisioneiros buscavam o serviço religioso mesmo depois de um dia extenuante, com fome, frio e cansaço: “As manifestações do espírito religioso transcendiam a particularidade individual do credo religioso para centrar-se em torno ao princípio unificante Deus” (HERRERA, 2007, p. 47).

Quanto ao propósito da paciente com tendências místicas, o que ela desejava era evitar que suas crenças fossem profanadas, criticadas ou desmascaradas como se fossem inadequadas e doentias. E assim ocorre porque crenças são elementos de grande intimidade e significado para as pessoas.

Outros estudiosos mencionam resquícios do protagonismo do espírito nos sonhos como confirmação do inconsciente espiritual:

Optei pela via régia do sonho para melhor conhecer o inconsciente, o que me possibilitou chegar ao espírito. Procurei encontrar o inconsciente espiritual não visto como um porão de quinquilharias e resquícios de memória humana, mas como um tesouro escondido de que cada pessoa é possuidora (XAUSA, 2019, p. 24).

Ela esclareceu ainda que o estudo dos sonhos permite diferenciar os elementos do inconsciente instintivo e do espiritual:

O desvalimento dos valores e a descoberta das manifestações da consciência ética do indivíduo, em consequência de suas atitudes; o surgimento espontâneo das potencialidades artísticas e da relação dos sonhos com suas obras de arte; a desrepressão da relação com Deus, ou seja, da religiosidade; os questionamentos sobre a vida e a morte frente à transitoriedade da existência rumo ao sentido último (id., p. 27).

Considerando que a comparação se dá com o recalque secundário do freudismo, isto é, aquele processo que ocorre depois de estabelecido o inconsciente, a comparação destacada por Frankl tem em vista a repressão do elemento ideativo, mas não do afeto, que não é inconsciente.

5 Inconsciente espiritual, transcendência e supra sentido

A presença reprimida da transcendência e da espiritualidade mencionada na seção anterior é fundamental para entender o supra sentido. Supra ou Super sentido é aquele sentido final que orienta toda a vida. O sentido mesmo se dá na situação e é identificado como: “objetivos de curto prazo e de vida coerente e significativa utilização de padrões internos de comportamentos construtivos e pró-sociais” (DSM V, 2014, p. 762). Essas escolhas indicam uma direção transcendente como horizonte de vida. Frankl explicou essa transcendência “na medida em que não se cogita do Ser em geral, e sim do ser humano, [...], vê-se igualmente não ser possível prescindir da ideia de transcendência” (FRANKL, 1978, p. 259).

Para Frankl, o desafio do homem não é conviver com a falta de um sentido imediato, como diziam os filósofos da escola existencial, mas sem ter um sentido último. Para ele, esse motivo maior inclui a fé em Deus e uma missão única. Essa fé “deriva de uma vontade no sentido último perante as questões existenciais concretas do ser humano, como sofrimento, morte e culpa, que fogem das explicações racionais” (AQUINO, 2013, p. 106).

Na prática clínica, contudo, nem todas as pessoas se reconhecem religiosas, então, mesmo a questão do sentido último apontando para a transcendência, a logoterapia precisa considerar outras possibilidades: “a discussão de tais indagações teria que ser examinada, antes de mais, em termos de crítica gnosiológica. Teríamos que examinar, sem dúvida, se em geral é permitido perguntarmos pelo sentido do todo” (FRANKL, 2016, p. 88).

Durante a vida, o homem dificilmente estará inteiramente seguro da direção existencial que representa o verdadeiro sentido de sua vida: “até o derradeiro momento, até o último suspiro, o homem não sabe se realmente cumpriu o sentido de sua vida ou antes somente acreditou tê-lo cumprido” (FRANKL, 2015, p. 25).

A descoberta fenomenológica de que o homem se orienta para o futuro foi reconhecida pelo psiquiatra e acrescida de um objetivo fora do eu, para algo ou alguém ou ainda “para um sentido que se deve cumprir ou para outro ser humano, a cujo encontro nos dirigimos com amor” (id., p. 25).

Ao assumir que o supra sentido é uma abertura ao sagrado, Frankl admitiu que a fé religiosa pode ser o último termo do sentido, se o paciente acredita em Deus: “Esse supra ser (se assim posso chamá-lo), de alguma forma, está além do mundo, não pode ser colocado no mesmo nível das coisas mundanas” (FRANKL, 2017b, p. 108/9). Para a descoberta desse supra sentido, é necessário acreditar nele: “considero que a fé religiosa num significado último é precedida pela confiança num ser último, pela confiança em Deus” (FRANKL, 1978, p. 144). Para Frankl, a busca pelo sentido é, na raiz, a busca por Deus.

No livro *A presença ignorada de Deus*, Frankl refere-se a dois tipos de consciência, uma psicológica e outra espiritual:

Conforme a tradução da palavra alemã *Bewusstsein*, ou *Bewusstheit*, a consciência psicológica significa, literalmente, “conhecimento do que se passa em nós”. Já a consciência transcendente ou espiritual deriva da palavra alemã *Gewissen* e significa a faculdade de estabelecer julgamentos morais dos atos realizados. (FRANKL, 2017 b, p. 50).

Por isso, o psiquiatra afirmou que, para tratar da liberdade “é suficiente basear-nos na existencialidade, porém, para explicar a condição humana de ser responsável precisamos recorrer à transcendentalidade” (FRANKL, 2017b, p. 50).

As críticas de Frankl à psicanálise freudiana se baseiam em instâncias irreduzíveis, realidades que não podem ser derivadas de outras ao contrário do entendido por Freud. Ele disse: “da mesma forma que o eu não pode derivar do id, o superego não pode ser derivado do eu” (id., p. 54). Freud considerou o assunto diversamente, o ego é um dos espaços do superego, sua força ele toma do id, porque “o ego não dispõe de fonte própria de poder, toma-o do id” (HALL; LINDZEY, 1973, p. 56).

A referência transcendente parece a Frankl imprescindível para justificar a responsabilidade moral ou a escolha responsável. Isso o leva a posicionar-se contra Sartre : “a pessoa, de acordo com a visão de Sartre, projeta seu dever-ser no nada, sem que lhe seja oferecido qualquer apoio, e acredita que a partir desse projeto ela possa continuar trabalhando e se aperfeiçoando” (FRANKL, 2017b, p. 55).

O reconhecimento do inconsciente espiritual, onde estão os componentes do sagrado e assuntos a ele associados, aproximou Frankl de Jung. Porém, Frankl percebeu, no funcionamento do inconsciente descrito por Jung, a mesma lógica do inconsciente freudiano, fechado em si e não aberto à transcendência. Frankl repete a mesma crítica que Buber fizera a Jung: “Desta forma, a questão controvertida é: Deus é apenas um fenômeno psíquico, ou existe também independente do psiquismo humano? Jung responde: Deus não existe por si” (BUBER, 2007, p. 132).

6 Supra sentido e espiritualidade

O essencial da diferença de Freud é o seguinte: não se pode interpretar o Deus inconsciente como expressão do instinto, ou do id, pois a espiritualidade inconsciente aponta para o transcendente:

Dentro da espiritualidade inconsciente do ser humano, algo como uma religiosidade inconsciente no sentido de um relacionamento inconsciente com Deus, de uma relação com o transcendente que, pelo visto, é imanente no ser humano, embora muitas vezes permaneça latente. Enquanto que com a descoberta da espiritualidade inconsciente apareceu o Tu transcendente por trás do eu imanente (FRANKL, 2017 b, p. 58).

O reconhecimento de que o supra sentido, ou sentido último, recolhe nas escolhas diárias um sentido que aponta para a transcendência ou Deus corresponde ao que Buber ensinou: “a substância humana se funde pelo fogo do espírito que a invade, e então surge dela sua palavra, uma afirmação que tem forma e sentido humano, mas que dá testemunho daquele que a produziu” (BUBER, 2007, p. 133).

Assim, ao contrário de Freud, que atribuía o transtorno obsessivo (TOC) ao complexo de Édipo, ao relacionamento com o pai, Frankl atribui o TOC a uma religiosidade psicicamente adoecida ou uma ansiedade devido à falta de adequada compreensão da religiosidade

7 Considerações finais

Procuramos indicar, neste artigo, que Frankl considerou o inconsciente espiritual como a raiz das boas realizações humanas, o lugar do sentido. Como evidência dessa realidade, além da descrição fenomenológica, que reconhece na prática que o homem faça escolhas livres, Frankl apresentou também, como prova do inconsciente espiritual, conteúdos oníricos que vêm dele.

De forma sintética, podemos dizer, para concluir, que não importa se a pessoa assume um supra sentido atribuindo-lhe caráter religioso, ou se o aceita como uma forma ampla de espiritualidade. O reconhecimento do sentido produz um equilíbrio emocional “tem uma imensa importância psicoterápica e psicohigiênica” (FRANKL, 2016, p. 92).

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** (DSM V) 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AQUINO, Thiago Antônio Avellar. **Logoterapia e a análise existencial.** São Paulo: Paulus, 2013.

BUBER, Martin. **Eclipse de Deus.** Campinas: Verus, 2007.

BRESSER, Paul Heinrich. Responsabilidade e responsabilização – sentido da culpa. p. 89-98. VÁRIOS. **Dar sentido à vida, a logoterapia de Viktor Frankl**. Petrópolis: Vozes, 1990.

CARVALHO, José Mauricio de. O conceito de circunstância em Ortega y Gasset. **Ciências Humanas**. UFSC. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis: Editora da UFSC, v. 43, n. 2, 331-345, out. 2009.

FRANKL, Viktor. **Fundamentos antropológicos da psicoterapia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Psicoterapia para todos**. Petrópolis: Vozes, 1990 b.

_____. **O que não está escrito nos meus livros**. São Paulo: É Realizações, 2010.

_____. **A busca de Deus e questionamentos sobre o sentido**. (Diálogo com Pinchas Lapide). 2. ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **O sofrimento de uma vida sem sentido**. São Paulo: É Realizações, 2015.

_____. **Psicoterapia e sentido da vida**. 6. ed., São Paulo: Quadrante, 2016.

_____. **Em busca de sentido**. 42. ed., São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. **A presença ignorada de Deus**. Petrópolis: Vozes, 2017 b.

FREUD, Sigmund. A interpretação do sonho. **Obras Completas**. v. IV e V. Rio de Janeiro: Imago, 1972.

HALL, C; LINDZEY, G. **Teorias da personalidade**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1973.

HERRERA, Luis Guillermo Pareja. **Viktor Frankl comunicación y resistencia**. Buenos Aires: San Pablo, 2007.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. São Paulo: Escala, 2006.

ORTEGA Y GASSET, José. Meditaciones del Quijote. p. 309 – 400. **Obras Completas**. v. I, 3. ed., Madrid: Revista de Occidente, 1953.

PACCIOLLA, Aureliano. **Psicologia contemporânea e Viktor Frankl**. São Paulo: Cidade Nova, 2015.

XAUSA, Izar Aparecida de Moraes. **O sentido dos sonhos na psicoterapia em Viktor Frankl**. Belo Horizonte: Artesã, 2019.

ORIENTAÇÕES PARA A ESCRITA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

GUIDELINES FOR WRITING SCIENTIFIC PAPERS

Walace Rodrigues (Dr.) *



Imperatriz (MA), v. 3, n. 4, p. 91-99, jan./jun. 2021
ISSN 2675-0805

Recebido em: 06 de novembro de 2020
Aprovado em: 14 de março de 2021

RESUMO

Este artigo tem como foco principal oferecer guidelines para estudantes e outros interessados que desejam escrever um artigo científico. Sabemos da importância de fomentar a disseminação de conhecimentos científicos e uma das melhores ferramentas para isso é o artigo científico. Nossa análise para este artigo será qualitativa e nossa abordagem bibliográfica. Oferecemos aqui informações sobre alguns pontos relevantes dos artigos científicos e de suas partes constituintes, apesar de compreendermos que a escrita de um texto deve partir de uma questão instigante e revelar resultados criativos. Verificamos que muitas pessoas desejam escrever um artigo, mas acabam desistindo por acharem tal tarefa muito complicada.

Palavras-chave: Artigo Científico. Escrita. Métodos.

ABSTRACT

This paper's focus is to provide guidelines for students and other interested parties who wish to write a scientific article. We know about the importance of promoting the dissemination of scientific knowledge and one of the best tools for this is through scientific papers. Our analysis for this text will be qualitative and our approach will be a bibliographic one. Hereby we offer information on some relevant points about scientific papers and their constituent parts, despite understanding that the writing of a text must start from an instigating question and reveal creative results. We found that many people want to write an article but end up giving up because they found such a task too complicated.

Keywords: Scientific article. Writing. Methods.

* Doutor em Humanidades, mestre em Estudos Latino-Americanos e Ameríndios e mestre em História da Arte Moderna e Contemporânea pela Universiteit Leiden (Países Baixos). Pós-graduado (lato sensu) em Educação Infantil pelo Centro Universitário Barão de Mauá - SP. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire) e da Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura (PPGL). E-mail: walace@uft.edu.br; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9082-5203>.

1 Introdução

Este artigo nasce a partir de nossa experiência como professor universitário, sempre observando os estudantes sofrerem muito quando necessitam escrever um artigo científico sobre determinados temas de interesse.

Nossa abordagem para este texto será qualitativa e basear-se-á em uma revisão bibliográfica básica para não complicar a explanação do objetivo aqui proposto. Nesta pesquisa qualitativa, buscaremos compreender um pouco mais sobre o objeto de estudo, tentando entender seus mecanismos de funcionamento social.

Acreditamos ser possível escrever um artigo científico de qualidade sem levar muito tempo e com um embasamento bibliográfico relevante para abarcar um tema sobre o qual se deseja divulgar conhecimento.

A escrita deste texto se justifica por colocar-se como uma necessidade para nossos estudantes escreverem artigos científicos. E vemos que eles não têm longa experiência na escrita científica, nem uma compreensão razoável de como fazê-lo, sem compreenderem a fundo as funções de um texto científico e a formatação de tal gênero.

2 O artigo científico e suas partes principais

Todas as ciências trabalham a partir de várias pesquisas e nos mais variados formatos. Os caminhos metodológicos das pesquisas, os problemas que levantam e os resultados que foram alcançados devem seguir um padrão de cientificidade que acaba por ser revelado nos trabalhos publicados sobre tais pesquisas. Acerca desse processo de conhecimento em pesquisa, Gil (1996) relata que:

Pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. [...] A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...] ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 1996, p. 17).

Aqui vamos informar o que é um artigo científico, para que serve e as partes essenciais desse gênero discursivo. Falaremos um pouco sobre cada um desses pontos e explicaremos o que deve ser apresentado em um artigo. Claudio Kleina (2016) revela o que seria esse tipo de texto:

O artigo científico é um trabalho escrito por um ou mais autores com a finalidade de divulgar estudos e resultados de pesquisas. Possui a característica de ser um texto com a apresentação sintética dos resultados das pesquisas ou estudos realizados, permitindo que o artigo se torne um meio rápido e sucinto de divulgação dos resultados por meio da publicação de periódicos especializados, como revistas científicas (KLEINA, 2016, p. 122).

Vale dizer aqui que a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) é quem determina as diretrizes sobre a formatação dos artigos científicos e a referenciação dos trabalhos utilizados no texto científico, além de outros pontos importantes para a escrita e formatação dos vários tipos de trabalhos científicos. Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (2003, p. 2): “Artigo científico é parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento.”

Vale ressaltar que tomamos a escrita de todos os artigos científicos como tal, ou seja, científicos, sem diferenciar artigos de revisão, originais e científicos. Isso porque há a utilização de padrões científicos nas três formas de escrita acadêmica. Podemos dizer, a partir de nosso ponto de vista, que os tipos de artigos mais utilizados são: os de revisão bibliográfica, que fazem um levantamento em obras bibliográficas do atual estado de arte de um tema; os de estudo de caso, que focam a análise de uma situação específica que exemplifica o tema estudado; os de revisão bibliométrica, que buscam fazer um levantamento, em determinadas bases de dados, dos trabalhos acadêmicos referentes a um tema específico; os de pesquisa-ação, em que o pesquisador acaba por estar dentro da situação pesquisada e a partir daí revelar informações e análises que, de outra forma, não seriam acessíveis a ele, deixando ver o caráter crítico e reflexivo de tal forma de pesquisa; os surveys, que trabalham a partir da coleta dados de um grupo pré-definido de entrevistados com o intuito de obter informações e insights sobre o tema de interesse; entre outros tipos.

Ainda sobre a originalidade das pesquisas atuais, o pesquisador Edgar Morin (2001), em entrevista a Miguel Pereira, revela-nos a importância de a pesquisa científica partir de uma questão original e oferecer respostas criativas à questão colocada, mesmo que tais respostas sejam parciais e somente ofereçam direções para futuras pesquisas:

A pesquisa pressupõe a colocação de uma questão e a tentativa de respondê-la. Ela existe e é necessária em todos os domínios. É o espírito de questionamento e da interrogação. O problema é que muitos institutos de pesquisa e muitos pesquisadores se burocratizaram, traindo assim o espírito do trabalho que se propõe como a criação do novo. A burocratização e a especialização fizeram definir o espírito do pesquisador. A pesquisa deveria servir para as grandes interrogações, como quem somos nós, em que mundo nós estamos, qual é o nosso destino (MORIN, 2001, p. 12-13).

Pensando no mesmo caminho de Morin, Wallace Rodrigues (2018) percebe que as pesquisas, principalmente na área educacional, devem partir de situações e problemas da vida real dos envolvidos, deixando claro o aspecto humano das pesquisas, do ensino e da disseminação do conhecimento. Rodrigues nos diz que:

São as situações vivenciadas por cada um de nós que nos inserem no mundo, nos posicionam socialmente e nos fazem entender onde estamos. A partir deste repertório individual é que construímos nosso saber. Lembremos que o saber escolar é uma construção da qual fazemos parte. Este saber vem se modificando há muito tempo e continua a mudar dia após dia, pois somos nós (agentes escolares) que

reavaliemos o que aprendemos e como aprendemos. No entanto, isso somente acontece a partir de situações concretas de nossas vidas (RODRIGUES, 2018, p. 27-28).

Vale ressaltar que estudamos aquilo que nos agrada e deixa curiosos e a partir das ciências que nos são mais próximas. Como educadores, não podemos nunca nos afastar da área da educação, mesmo sendo um pesquisador da química, da física, da matemática, ou de qualquer outra área. Nesse sentido, os artigos científicos nos auxiliam a entrelaçar conhecimentos de forma lógica e deixar ver nossas pesquisas, seus caminhos e seus resultados.

Sobre as partes essenciais de um artigo, podemos dizer que elas são: Título; Resumo; Palavras-Chave; Introdução; Desenvolvimento; Considerações Finais; e Referências. Aqui colocamos as partes que são fundamentais para a construção de um artigo, mas elas podem variar conforme o periódico (revista) para o qual se pretende enviar o artigo.

Geralmente, a autoria do artigo somente é colocada após a aceitação para publicação, pois toda revista avalia os artigos que nela serão publicados e dá um aceite ou não para publicação. Algumas vezes, os revisores do artigo podem pedir algumas correções e sugerimos seguir, sempre que possível, as indicações dos avaliadores. Sobre isso, Claudio Kleina (2016) diz-nos que:

Um artigo científico pode ser considerado como verdade científica. Uma das formas de reconhecer um texto como artigo científico é por meio do DOI (Digital Object Identifier), ou do envio a uma revista ou jornal especializado no tema, que solicitará a revisão por consultores científicos especializados na área e fará sua publicação (KLEINA, 2016, p. 124).

O título do artigo deve ser claro e objetivo, sem ser longo demais e deve trazer as palavras mais importantes a que o texto se refere. O título também deve vir em um idioma estrangeiro, ampliando a abrangência do artigo para públicos de outros idiomas. Segundo Mirella Moro (2008, p. 2):

Primeira impressão é a que fica. O título é a referência principal ao seu trabalho. Um bom título contém poucas palavras, o necessário para descrever adequadamente o conteúdo do artigo. Título = Reflete o conteúdo do trabalho. Claro, curto, correto! Nome, não uma frase.

O resumo deve mostrar o porquê da escrita do artigo (justificativa), os objetivos do estudo, o que se pretende discutir e como isso acontece metodologicamente, além de adiantar algum resultado da pesquisa feita para esse artigo científico. O resumo também deve ter uma tradução para um idioma estrangeiro. Lembramos que os objetivos devem priorizar os verbos no infinitivo, como: refletir, discutir, analisar, desenvolver, compreender, etc. Sobre o resumo, Moro diz-nos que:

Um parágrafo, geralmente até 250 palavras. Pode ser considerado uma propaganda ou trailer do artigo: é o primeiro contato com o trabalho, é o que atrai a atenção e o interesse do leitor em ler mais. Apresenta de forma concisa (uma ou duas linhas para cada item): principais objetivos e

escopo do trabalho, motivação e importância, principal resultado ou contribuição. O resumo nunca menciona informações ou conclusões que não estão presentes no texto. Referências bibliográficas não são citadas no resumo (exceto em ocasiões raras, como modificações a um método publicado previamente) (MORO, 2008, p. 2-3).

As palavras-chave são palavras importantes sobre o tema escolhido e que podem auxiliar o leitor acerca do que trata o texto. Elas podem ajudar muito quando o leitor está buscando textos na internet e deseja tratar de determinado tema, como, por exemplo, um determinado autor ou obra. Sugiro sempre colocar as palavras que dão gatilho ao texto, ou seja, aquelas que realmente traduziriam o texto. As palavras-chave devem ser de três a cinco e separadas por pontos, vírgulas ou ponto e vírgulas, conforme as diretrizes para autores da revista escolhida para a submissão do artigo.

A introdução do artigo deve ter, no mínimo, três parágrafos. Aí deve-se explicar o porquê do nascimento e da escrita desse texto, qual o tipo de metodologia que foi utilizado na análise de dados e oferecer ao leitor algumas informações relevantes para que ele comece a leitura do artigo.

Também podem ser colocados na introdução os objetivos do artigo e outras informações que o autor achar necessárias para iniciar o assunto. Na introdução, encontramos ainda a finalidade do texto, uma visão geral do tema e a justificativa para ter sido tal texto escrito e tal pesquisa realizada.

Aqui tomamos como base os artigos de abordagem qualitativa. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis (2009) informa-nos sobre as pesquisas qualitativas:

A pesquisa qualitativa e as metodologias que são propostas para seu desenvolvimento marcam posição clara sobre a interpretação da realidade como finalidade primordial do processo investigativo. Isso significa dizer que, para a pesquisa qualitativa, tendência mais presente na pesquisa em educação, não basta coletar dados e descrever a realidade investigada, mas é preciso discuti-la, analisá-la e interpretá-la. Por essas razões, tem sido comum entre pesquisadores mais imaturos a veiculação da ideia de que na pesquisa qualitativa não é preciso ter o rigor metodológico exigido por outros tipos de pesquisa no mundo acadêmico e científico. Essa ideia carece de precisão: se por um lado é verdade que o modelo rígido da pesquisa nas áreas mais “duras” do conhecimento não é adequado ao estudo dos fenômenos humanos e sociais, nos quais se adapta melhor a pesquisa qualitativa, também não é verdade que ela sofra de falta de rigor metodológico (TOZONI-REIS, 2009, p. 75).

A mesma autora ainda nos esclarece alguns outros pontos sobre a abordagem qualitativa de pesquisa científica:

Metodologia qualitativa é um termo que tem sido usado para conceituar os enfoques de investigação científica que levam em conta a importância dos aspectos mais qualitativos da realidade, que dizem respeito a uma dimensão mais profunda das relações humanas e sociais, dos processos e dos fenômenos existentes nessas relações e que não podem ser compreendidos sem instrumental próprio que busque revelar, compreender, analisar e interpretar. Trata-se de responder não apenas “o que é isso?”, mas “por que é isso?” (TOZONI-REIS, 2009, p. 100).

O desenvolvimento é uma das partes mais relevantes de um texto acadêmico, pois é aí onde se desenrola a linha de pensamento do autor e onde os dados bibliográficos e outros dados se entrelaçam e definem uma linha de pensamento e argumentação. Essa parte traz a ideia central do texto. Moro informa-nos que:

Parte principal do artigo. Apresente em um parágrafo uma ideia geral da proposta. Esclareça novas definições (escreva claramente que são novas definições propostas no artigo). Adicione quantos parágrafos necessários para apresentar: o que é e como funciona seu trabalho; detalhes e explicações sobre partes principais do funcionamento da proposta (MORO, 2008, p. 4).

Essa parte do artigo pode ser considerada como a principal e a mais extensa, pois deve mostrar mais a fundo a fundamentação teórica, o caminho metodológico, os resultados e as discussões. O desenvolvimento pode ser dividido em seções e subseções, de acordo com a necessidade de argumentação do autor e a lógica do texto.

Lembramos que todas as citações devem ser discutidas, pois as citações não devem ficar soltas do texto. Os parágrafos devem estar interligados e cada um deles não deveria ser, preferencialmente, inferior a três linhas. As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com margem específica, tamanho de letra específico e citando sobrenome, ano e página da obra de onde se retirou tal citação. As citações mais curtas do que três linhas devem entrar no corpo do texto e entre aspas, mas também informando sobrenome do autor, ano de publicação da obra e página da citação.

O autor deve sempre dialogar com todas as citações colocadas no texto e deixar ver o porquê de ter escolhido essas citações. As citações também devem dialogar entre si e precisam mostrar pontos que confirmam a linha de argumentação do autor ou pontos que o autor quer refutar, dialogar com, debater, expandir etc.

Cada texto tem uma lógica científica com a qual o autor organiza sua escrita. Tal lógica deve ter em conta o que se deseja realizar com tal artigo e como o tema é articulado dentro do texto. Nesse sentido, todas as citações devem dialogar com essa lógica do autor.

As considerações finais encerram discursivamente o texto, pois devem trazer uma pequena compilação daquilo que foi logicamente argumentado e oferecer alguns resultados do trabalho executado a partir das discussões levantadas e justificadas.

As considerações finais também podem ser chamadas de conclusões, apesar de não serem necessariamente conclusivas, digamos, taxativamente finais. Elas respondem às questões de pesquisa, retornando ao objetivo e às hipóteses levantadas no texto. Também podem trazer sugestões e recomendações para trabalhos futuros na mesma área. Tais considerações levam a compreender se os objetivos foram alcançados, quais metodologias foram efetivamente utilizadas e que questões podem ser levantadas reflexivamente, como nos diz Wagner Silva (2011) em um artigo sobre uma de suas pesquisas na área da educação:

Os objetivos iniciais de pesquisa, bem como as questões investigativas que surgiram ao longo da sua operacionalização, levaram-nos a gerar diferentes dados, bem como a recorrer a diversos instrumentos e metodologias de pesquisa. Agimos sempre no intuito de produzir respostas às questões emergentes ou formuladas. Essa dinâmica descrita é característica da análise qualitativa de pesquisa, cuja assunção não eliminou a possibilidade de utilização do paradigma quantitativo (SILVA, 2011, p. 594).

As referências devem trazer todos as obras bibliográficas, fílmicas, de manuscritos ainda não publicados, entre outras, que foram utilizadas na escrita do artigo e no sequenciamento lógico das ideias utilizadas nele. Tozoni-Reis nos alerta sobre a importância das referências:

Sua finalidade objetiva é apresentar a documentação usada nos esforços até agora empreendidos no estudo do tema, proporcionando um maior aprofundamento dos estudos. As diretrizes e normas para as referências são as mesmas tanto para projetos quanto para relatórios de pesquisa (monografias, TCCs, dissertações, teses, artigos científicos etc.). É comum que pesquisadores mais maduros iniciem a leitura de um trabalho científico pelas referências, pois, a partir dos autores tratados no estudo, tem-se um conjunto de informações a respeito da abordagem dada ao tema, e já uma pré-avaliação do interesse do leitor pelo estudo. É necessário que os pesquisadores iniciantes percebam a importância das normas de referências (TOZONI-REIS, 2009, p. 61).

Vale lembrar que hoje em dia a maior parte das revistas científicas coloca os resultados de suas publicações em sites da internet. As universidades e centros de pesquisa têm um portal específico para a publicação de seus periódicos científicos, além de serem incorporadas por indexadores nacionais e internacionais. Isso facilita muito o acesso aos periódicos científicos on-line e auxilia na submissão de artigos para essas revistas.

É nossa obrigação ética informar sobre um uso recorrente entre os estudantes na escrita de trabalhos científicos: o plágio. Na atualidade, com a facilidade de acesso a vários textos on-line, há o perigo da cópia sem a devida referência a quem escreveu determinado texto e teve determinada ideia. “O plágio acadêmico ocorre quando um aluno faz uso de ideias, conceitos ou frases de outros autores de livros, artigos, revistas e conteúdos disponibilizados na internet, sem citar o autor original como fonte de pesquisa” (KLEINA, 2016, p. 15).

Vale lembrar que este texto não somente tenta clarear um pouco as ideias dos estudantes sobre a importância dos artigos científicos, deixar conhecer a sua estrutura e a necessidade de cientificidade inserida nele, mas também alerta sobre os perigos do plágio.

3 Considerações finais

Buscamos neste artigo mostrar um caminho simples, porém eficiente, para desenvolver a escrita de um artigo científico. Nossa intenção com este texto é mostrar que a escrita de um texto científico

pode ser uma atividade prazerosa e interessante, além de produzir um texto informativo, coeso e coerente.

Vimos que podemos criar um texto através de etapas comprovadamente eficientes para a escrita científica. Seguindo uma formatação básica para artigos, buscamos mostrar que é possível criar um trabalho escrito que tenha conteúdo relevante e que auxilie no avanço da área de estudo de cada pessoa.

Com o auxílio de alguns autores e textos selecionados, buscamos deixar perceber a importância e o conteúdo das partes que compõem um artigo científico. Tal gênero discursivo é extremamente útil para informar à sociedade e à comunidade científica sobre o estado da arte das questões levantadas pelas pesquisas acadêmicas. Daí a necessidade de utilizarmos, na escrita de um artigo científico, textos que não sejam demasiadamente antigos sobre o tema abordado.

Em nosso entender, toda pesquisa acadêmica acaba por trabalhar com várias áreas científicas na busca de resultados consistentes. Esta interdisciplinaridade é algo preconizado nos documentos oficiais, principalmente naqueles da área educacional, que, acreditamos, deva ser incorporada nas pesquisas e na exposição dos seus resultados via artigo científico. Luíza Silva e Francisco Pinto (2009) falam um pouco sobre esse relevante tópico a partir de uma pesquisa com professores da Educação Básica:

A interdisciplinaridade surge, pois, como discurso obrigatório, como alvo a ser alcançado, como projeto de um fazer, mas não como prática efetiva que o dizer possa traduzir. Essa distorção pode encontrar suas raízes na própria formação docente: quem aprendeu a “pensar por pedacinhos”, como nos diria Eduardo Galeano, pode ser capaz de fazer pensar e fazer ser o conhecimento de outra forma? (SILVA; PINTO, 2009, p. 17).

Finalizando, aí parece estar uma das dificuldades de nossos estudantes e até de colegas professores: “pensar fora da caixinha”, deixando de lado um conhecimento compartimentado e pouco criativo e abarcando novos pontos de vista e novas concepções para o entendimento de determinados temas via publicação de artigos científicos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR 6022:** informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

KLEINA, Claudio. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Curitiba, PR: IESDE BRASIL S/A, 2016.

MORIN, Edgar. Edgar Morin, O arquiteto do pensamento. Entrevista a Miguel Pereira. **Alceu: Revista de Comunicação, Cultura e Política**. v. 2, n. 3, p. 5-14, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=44&sid=14>. Acesso em: 2 out. 2020.

MORO, Mirella M. **A Arte de Escrever Artigos Científicos**. 2008, p. 1-8. Disponível em: <https://homepages.dcc.ufmg.br/~mirella/doku.php?id=escrita>. Acesso em: 1 out. 2020.

RODRIGUES, Wallace. Educação situacional: educar a partir de situações reais. **Revista Acadêmica Magistro**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades da Unigranrio. v. 2, n. 18, p. 25-37, 2018. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/4340>. Acesso em: 2 out. 2020.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; PINTO, Francisco Neto Pereira. Interdisciplinaridade: as práticas possíveis. **Revista Querubim** – revista eletrônica de trabalhos científicos - Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais. Ano 5, p. 1-18, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/29927194/INTERDISCIPLINARIDADE_AS_PRATICAS_POSSIVELIS. Acesso em: 2 out. 2020.

SILVA, Wagner Rodrigues. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. v. 41, n. 143, p. 582-605, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000200013>. Acesso em: 2 out. 2020.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.