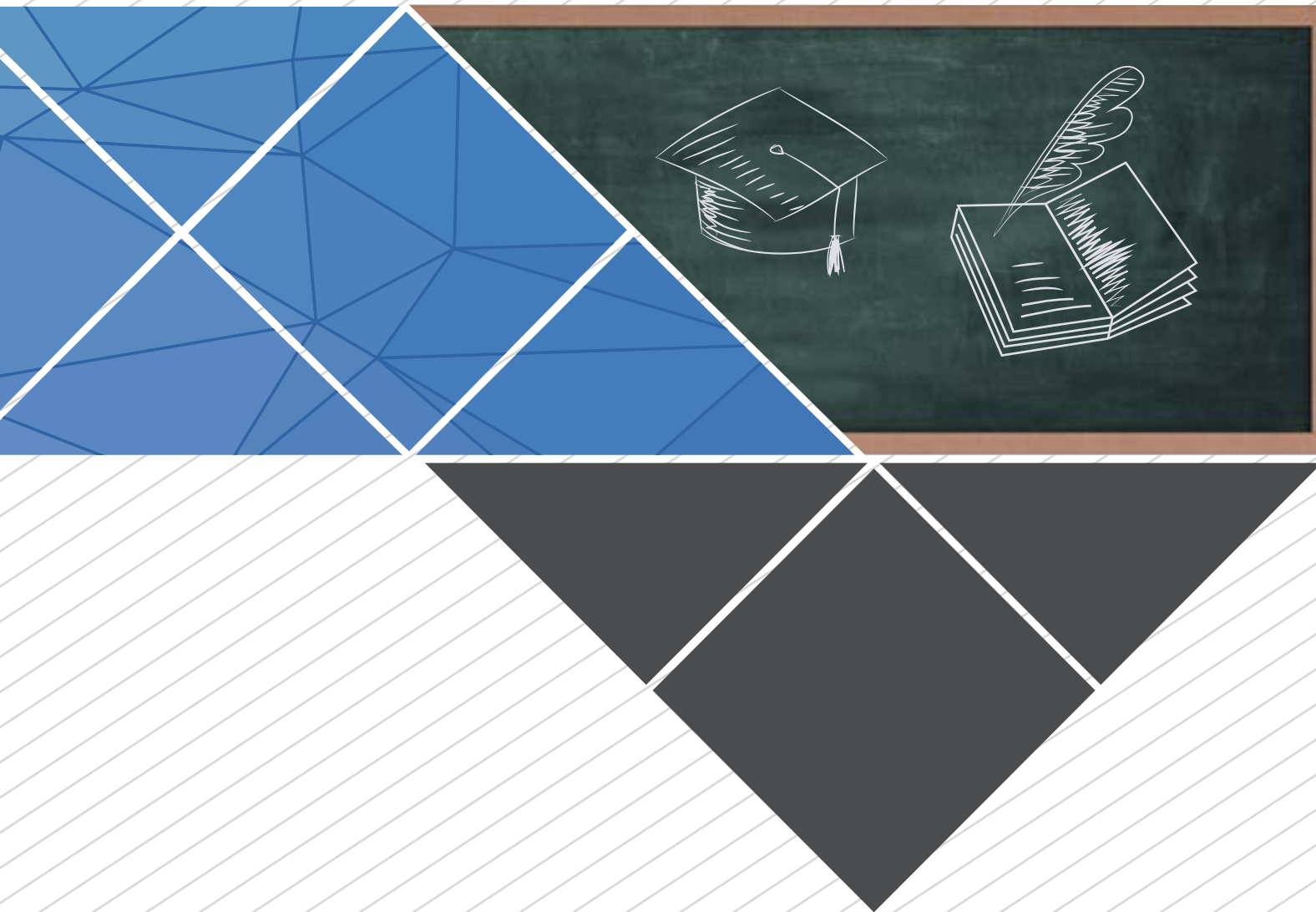


Educação & Ensino

ISSN: 2594-4444

Volume 2, Número 2, jul./dez. 2018



**Revista de Pedagogia do Centro
Universitário UniAteneu**



Editor Chefe

Prof. Dr. Janote Pires Marques

Editora Assistente

Prof.^a Me. Emanuelle Oliveira da Fonseca

Reitor do Centro Universitário (UniAteneu)

Prof. Dr. Cláudio Ferreira Bastos

Pró-Reitor Administrativo Financeiro

Prof. Dr. Rafael Rabelo Bastos

Pró-Reitor de Relações Institucionais

Prof. Dr. Cláudio Rabelo Bastos

Pró-Reitor Acadêmico

Prof. Dr. Valdir Alves Godoy

Coordenador de Pesquisa

Prof. Dr. Jorge Lincolins Pereira Soares

Projeto e Design Gráfico

Francisco Erbinio Alves Rodrigues

Comitê Técnico

Prof.^a Me. Bárbara Pimenta de Oliveira

Prof.^a Esp. Cristiane Aragão de Pontes Cabral

Prof.^a Esp. Lucíola Lima Caminha Pequeno

Prof.^a Esp. Sílvia Letícia Martins de Abreu

Comitê Científico

Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior (UECE)

Prof.^a Dra. Helena de Lima M. Rodrigues Araújo (UECE)

Prof. Dr. Janote Pires Marques (UniAteneu)

Prof. Dr. Jeimes Mazza Correia Lima (UniAteneu)

Prof. Dr. João Carlos Rodrigues da Silva (UniAteneu)

Prof.^a Dra. Karla Colares Vasconcelos (UniAteneu)

Prof.^a Dra. Keila Andrade Haiashida (UECE)

Prof.^a Dra. Lucicleide de Souza Barcelar (UniAteneu)

Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues (UFC)

Prof. Dr. Sander Cruz Castelo (UECE)

Prof.^a Dra. Silvany Bastos Santiago (IFCE)

Ficha Catalográfica

Educação & Ensino [recurso eletrônico] / Revista de Pedagogia do Centro Universitário Ateneu. v. 2, n. 2, jul./dez. (2018). – Fortaleza: Centro Universitário Ateneu (UniAteneu). Educação Superior – graduação e pós-graduação, 2018.

72f

Semestral

Disponível em: <http://fate.edu.br/revista-educacao-e-ensino/>

ISSN: 2594-4444

1. Educação – Periódicos. 2. Ensino – Periódicos. I. Faculdade Ateneu. CDD 370.71.

Endereço para contato

Revista Educação & Ensino
Rua Coletor Antônio Gadelha, 621
Bairro Messejana
Fortaleza, CE
E-mail: educacao.ensino@fate.edu.br



FORMAÇÃO PROFESSOR

EDITORIAL

A revista **Educação & Ensino**, vinculada ao Centro Universitário Ateneu (UniAteneu), tem como objetivo publicar artigos científicos voltados para a pesquisa e para o ensino com foco na formação de professores. Aborda a Educação em suas múltiplas interfaces com as áreas do conhecimento e valoriza pesquisas que contribuem para a articulação teoria e prática na formação profissional inicial e continuada. A revista também se propõe veicular pesquisas sobre o ensino e a transmissão de saberes, em espaços escolares e não escolares. A revista **Educação & Ensino** tem periodicidade semestral, com publicações em junho e dezembro, e recebe artigos para avaliação em fluxo contínuo.

Editor Chefe

Prof. Dr. Janote Pires Marques

Sumário

APRESENTAÇÃO	5
(Prof. Dr. Janote Pires Marques)	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA E O QUE DIZEM AS DISSERTAÇÕES INVESTIGADAS: RECORTE TEMPORAL DOS ANOS DE 2015 A 2018	6
Raiane Cordeiro de Araújo Ivonete Barreto de Amorim Selma Barros Daltro de Castro	
DOCÊNCIA PARA ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA	16
Natielle Félix do Nascimento Jeimes Mazza Correia Lima	
O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR E DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE CARUARU-PE	27
Amós Santos Silva Carla Mylena Florêncio da Silva Orquídea Maria de Souza Guimarães	
O PAPEL DA DIDÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES ACERCA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	38
Juliana Nogueira Ferreira da Silveira Josiane dos Santos Vieira Emanuelle Oliveira da Fonseca	
A FUNÇÃO SOCIAL DA LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	50
Paulo Sérgio Cruz Barbosa Erika Cristiny Brandão Ferreira Barbosa	
FAKE NEWS: UM VELHO HÁBITO E AS NOVAS TECNOLOGIAS	60
João Carlos Rodrigues da Silva	
Normas para publicação.....	70

APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que publicamos o mais um número da revista **Educação & Ensino**. Nossa expectativa é que esta publicação contribua para a produção e divulgação de trabalhos acadêmicos na área da educação, com foco na formação de professores.

Abrindo este número, o artigo *Formação de professores em pedagogia e o que dizem as dissertações investigadas: recorte temporal dos anos de 2015 a 2018*, de Raiane Cordeiro de Araújo, Ivonete Barreto de Amorim e Selma Barros Daltro de Castro, apresenta pesquisa sobre a produção científica voltada para a formação de docentes em Pedagogia. Os resultados evidenciaram a complexidade da formação inicial de professores e a necessidade de uma formação articulada com a escola básica.

Docência para adolescentes em conflito com a lei no sistema socioeducativo de internação provisória, de Natielle Félix do Nascimento e Jeimes Mazza Correia Lima, aborda questões sobre a prática docente dos professores na modalidade Educação de Jovens e Adultos voltada para adolescentes privados de liberdade provisoriamente. Como resultado, os autores concluem que se faz necessária a reestruturação física das salas de aula das unidades e a oferta de materiais didáticos diversificados, bem como o reconhecimento do profissional da educação com melhores salários e oferta de cursos de formação continuada voltados para o Sistema Socioeducativo.

O artigo *O papel da gestão escolar e do projeto político-pedagógico na inclusão educacional de alunos em uma escola municipal na cidade de Caruaru-PE*, de Amós Santos Silva, Carla Mylena Florêncio da Silva e Orquídea Maria de Souza Guimarães, apresenta uma discussão sobre papel da gestão escolar no processo de inclusão educacional, visando analisar a relação entre a atuação da gestão escolar e a implantação de uma cultura escolar inclusiva. A pesquisa aponta que a gestão escolar, ao desenvolver ações voltadas para o processo inclusivo dos alunos, promove o desencadeamento na construção coletiva de uma escola que possibilita uma educação igualitária para todos.

Juliana Nogueira Ferreira da Silveira, Josiane dos Santos Vieira e Emanuelle Oliveira da Fonseca, no artigo *O papel da didática na prática docente: reflexões acerca do professor da educação infantil*, discutem a contribuição da didática na prática docente, destacando que, quando o professor domina do assunto que irá abordar e consegue relacionar esse conhecimento com métodos de ensino eficazes para o desenvolvimento intelectual da criança, contribui efetivamente para conseguir um rendimento satisfatório. Não obstante, os resultados desta pesquisa apontam que, embora alguns professores reconheçam o que é didática, encontram dificuldades para aplica-la no dia a dia da sala de aula. Em diversas situações, o professor fica imerso no cotidiano e mecanizado em sua prática, não a tornando eficiente e reflexiva.

Já o artigo *A função social da leitura no processo de ensino e aprendizagem*, de Paulo Sérgio Cruz Barbosa e Erika Cristiny Brandão Ferreira Barbosa, ressalta a importância da leitura em diferentes aspectos da vida social e individual. Argumenta-se que a leitura, além de propiciar uma vida melhor na sociedade, tem um efeito terapêutico, contribui para formação humana e profissional, e para a conscientização ética e política.

Encerrando este número, João Carlos Rodrigues da Silva, no artigo *'Fake news': um velho hábito e as novas tecnologias*, analisa, a luz da crítica do discurso e da psicologia social, como e por que se manifesta o fenômeno das *fake news* divulgadas pelas redes sociais. Como resultado, a pesquisa demonstra, entre outras coisas, que o apelo às notícias falsas acontece nas relações dialógicas cotidianas, sendo apenas uma dentre as inúmeras formas de atacar o outro, especialmente quando o outro é um importante ator social.

Desejamos uma boa leitura e agradecemos a todos que contribuíram para a publicação deste número

Janote Pires Marques
Editor-Chefe

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA E O QUE DIZEM AS DISSERTAÇÕES INVESTIGADAS: RECORTE TEMPORAL DOS ANOS DE 2015 A 2018

(Training of teachers in pedagogy and what is said in researched dissertations: a temporal analysis from 2015 to 2018)

Raiane Cordeiro de Araújo¹
Ivone de Barreto de Amorim²
Selma Barros Daltro de Castro³

RESUMO

Pesquisas sobre formação docente na contemporaneidade têm mobilizado pesquisadores, autores, professores e estudantes em diferentes lugares do Brasil e do mundo. Na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), o estudo sobre formação de professores ocupa lugar de destaque na produção científica e revela crescimento gradual. Por conta dessa evidência, esse estudo emergiu da seguinte questão de pesquisa: como as dissertações oriundas do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), no período de 2015-2018, apresentam as investigações sobre processos de formação de docentes em Pedagogia? O objetivo geral foi analisar as dissertações apresentadas no PPGEudC/UNEB, acerca das produções relacionadas a processos de formação de docentes em Pedagogia, no período de 2015-2018. Tendo como objetivos específicos: mapear, caracterizando as dissertações educacionais em formação de professores dos anos de 2015-2018; apresentar as concepções sobre formação de professores, pedagogia e demandas formativas que emergem das produções analisadas. O referencial teórico foi ancorado nos seguintes autores: Ferreira (2002), Freire (1996), Gatti; Barreto; André (2011), Nóvoa (2009), dentre outros. A metodologia constituiu-se em uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfica, denominada Estado da Arte. Os resultados evidenciaram que as dissertações indicaram a necessidade da universidade desenvolver o processo de formação de professores de forma articulado com a escola básica. Proporcionou compreender, também, a complexidade que envolve a formação inicial, as questões relacionadas à experiência pessoal e profissional, os aspectos acerca do ensino, pesquisa e extensão universitária, o professor na qualidade de sujeito ativo responsável por seu processo formativo.

Palavras-chave: Formação docente. Pedagogia. Estado da Arte.

¹ Graduada em Licenciatura em Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XI; membro do grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS) e estudante de pós-graduação em Psicopedagogia, professora concursada da Prefeitura de Conceição do Coité. E-mail: raianeliind@hotmail.com;

² Pós-doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC); Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica do Salvador. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Líder do grupo de Pesquisa EPODS. E-mail: ivoneteeducadora@hotmail.com;

³ Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Líder do EPODS. E-mail: selmadaltro@gmail.com.

ABSTRACT

Research on teacher education in the contemporary world has mobilized researchers, authors, teachers and students in different places of Brazil and around the world. At the State University of Bahia (UNEB), the study on teacher training occupies a prominent place in scientific production and reveals a gradual growth. Due to this evidence, this study emerged from the following research question: how the dissertations from the Graduate Program in Education and Contemporaneity (PPGEudC), in the period 2015-2018, present the investigations about the processes of teacher education in Pedagogy? The general objective was to analyze the dissertations presented in the PPGEudC / UNEB, about the productions related to teacher training processes in Pedagogy, in the period 2015-2018. Having as specific objectives: mapping, characterizing the educational dissertations in teacher training from the years 2015-2018; presenting the conceptions about teacher training, pedagogy and training demands that emerge from the analyzed productions. The theoretical framework was anchored in the following authors: Ferreira (2002), Freire (1996), Gatti; Barreto; André (2011), Nóvoa (2009), among others. The methodology was constituted in a qualitative research, of bibliographical character, denominated State of the Art. The results showed that the dissertations indicated the need of the university to develop the process of teacher training in an articulated way with the basic school. It also provided an understanding of the complexity involved in initial training, questions related to personal and professional experience, aspects of teaching, research and university extension, the teacher as an active subject responsible for their training process.

Keywords: : Teacher training. Pedagogy. State of art.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação docente tem se tomado objeto de estudo de alguns autores como Antonio Nóvoa, Elisabeth Gatti e alguns outros, em diferentes lugares do Brasil e do mundo. Pode-se ressaltar que a preocupação com o processo de formação de professores no Brasil não é algo recente, teve seu início desde o Brasil colônia e continua até hoje sendo objeto de investigações através de lutas pelas melhorias na qualidade de ensino e condições de trabalho dos professores. A qualificação é uma procura intermitente no mundo do trabalho e, principalmente, no processo de ascensão do modo de produção capitalista em que vivemos e isso se reflete em todas as profissões e setores, inclusive no que diz respeito à educação.

Dessa forma, o debate relacionado à formação de professores há alguns anos tem sido apresentado como uma maneira de qualificar a educação e atender às necessidades educacionais da população, principalmente no período da década de 1930, quando o país enfrentou alterações políticas, econômicas e educacionais. No entanto, o processo de formação de professores só ocorreu de maneira a ter uma resposta institucional tardiamente, quando foi colocada como problema a questão da instrução popular, baseada nos ideais de liberdade que buscavam uma educação gratuita, obrigatória, laica e de qualidade. É, a partir daí, que deriva o processo da criação das Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores.

Com base nessa compreensão acerca da formação docente atrelada à nossa implicação com o Curso de Pedagogia, foi que nasceu o desejo de investigar sobre as produções acadêmicas já existentes que abordam esse assunto.

A escolha do tema se deu devido à participação como membro voluntário do Programa de Iniciação Científica (IC) e pesquisadoras orientadoras, com o projeto intitulado "Formação de professores da Educação Básica: demandas da/na práxis", vinculado ao grupo de pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento

Social (EPODS), e à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação, Campus XI, Serrinha-BA.

O artigo apresenta a seguinte questão de pesquisa: como as dissertações oriundas do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), no período de 2015-2018, apresentam as investigações sobre processos de formação de docentes em Pedagogia? Sendo o objetivo geral analisar as dissertações apresentadas no PPGEduC/UNEB acerca das produções relacionadas a processos de formação de docentes em Pedagogia, no período de 2015-2018. E tendo como objetivos específicos: mapear, caracterizando as dissertações educacionais em formação de professores dos anos de 2015-2018; apresentar as concepções sobre formação de professores, pedagogia e demandas formativas que emergem das produções analisadas.

Em tempo, é oportuno destacar os teóricos que sustentaram as discussões nessa investigação, a citar: Ferreira (2002), sobre as pesquisas denominadas Estado da Arte; Freire (1996), falando sobre autonomia docente; Gatti; Barreto; André (2011), tratando de políticas docentes e Estado da Arte; Nóvoa (2009), que trata também da autonomia do professor; além de outros que contribuíram para a escrita dessa pesquisa.

O artigo ficou estruturado em quatro seções. A primeira consta destas Considerações Iniciais; a segunda trata do Caminho metodológico; a terceira seção explicita a análise das dissertações encontradas no acervo digital do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB) sobre os caminhos metodológicos utilizados pelas dissertações; concepções e percepções que emergem das dissertações referentes ao Curso de Pedagogia, além de investigações das necessidades da formação apontadas pelos sujeitos das dissertações. E, por fim, as Considerações Finais, quando foram apresentadas as análises conclusivas.

2. CAMINHO METODOLÓGICO

A metodologia esteve ancorada na pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, denominada de Estado da Arte, que tem como interesse “[...] conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p. 259). Esta pesquisa implicou-se com a busca e análise dos textos já escritos sobre formação de professores em Pedagogia.

Foi tomado como fonte o acervo digital do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Na análise dos textos, foi considerada a identificação, período temporal, metodologia e a pesquisa das seguintes palavras-chave: Formação de professores e Pedagogia. Posteriormente, foram analisadas as concepções, conceitos e conclusões apresentados nos trabalhos científicos. Em síntese, foram realizadas as seguintes etapas que constituem os caminhos metodológicos:

- Leitura dos títulos e identificação das temáticas das dissertações da PPGEduC/UNEB;
- Seleção das dissertações que apresentavam relação com a discussão de Formação Docente e Pedagogia, utilizado como recorte temporal o ano de 2015, ano de divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica;
- Consulta e seleção dos trabalhos escolhidos sobre a formação nos anos de 2015 a 2018, por meio da identificação dessas temáticas nos títulos, resumo e/ou palavras-chave;
- Leitura das introduções, resultados e conclusões das produções;
- Leitura na íntegra dos trabalhos;
- Construção de tabelas, possibilitando a melhor identificação dos dados inicialmente considerados.

A análise dos dados se deu por meio da técnica da análise de conteúdo em Bardin (2000), organizando e sistematizando os achados da pesquisa em categorias. A seleção dos trabalhos

foi feita a partir de quatro critérios: o primeiro, através das palavras-chave; o segundo, pelo ano de publicação; o terceiro, através do título; e, o quarto, por meio da leitura dos resumos. Depois dessa seleção, foi realizada a leitura na íntegra dos trabalhos, identificando as pesquisas, os autores, os títulos, as regiões em que foram feitas as pesquisas, os sujeitos e as metodologias.

Durante essa análise, foram encontrados 85 trabalhos sobre formação de professores. No entanto, de todos esses trabalhos apenas 3 apresentaram as palavras: Formação de professores e Pedagogia em sua estrutura de resumo ou no corpo do trabalho, como também envolvendo aspectos de práticas docentes, o que corresponde a 3,054% das publicações da PPGEduC/UNEB.

Deste modo, observa-se uma escassez de trabalhos ligados à formação de professores em Pedagogia, porém essa escassez está diretamente relacionada aos critérios que foram escolhidos para este estudo, pois esse tipo de metodologia denominada Estado da Arte permite ao pesquisador um leque de possibilidades de pesquisa e, além disso, diversas opções de sistematização que podem utilizar as mesmas pesquisas, porém utilizando critérios diferentes. Assim, Ferreira (2002) nos afirma que

[...] as pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento” e definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Segundo a autora, as pesquisas denominadas “estado da arte”, apesar de serem desafiadoras, possibilitam a realização de balanços que podem seguir diversos critérios de mapeamentos de acordo com a opção escolhida pelo pesquisador, além de permitir a organização e catalogação de determinado campo de conhecimento que pode esta, relacionada a diferentes aspectos, em diferentes períodos e espaços.

Com base nessas possibilidades, tem acontecido certa motivação entre os estudiosos a utilizarem esse tipo de metodologia, como nos diz Ferreira (2002, p. 258), é “a sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento [...]”. Nesse sentido, segundo a autora, esse tipo de metodologia permite aos pesquisadores buscarem a fundo sobre algo que não sabem, e, por não saberem, transmite ainda mais uma sensação de necessidade de descoberta.

3. ALGUNS ASPECTOS RELEVANTES DAS DISSERTAÇÕES INVESTIGADAS

Nesta seção, explicitou-se a análise das dissertações encontradas no acervo digital do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Na análise dos textos, foi considerada a identificação, período temporal, metodologia e a pesquisa das seguintes palavras-chave: Formação de professores e Pedagogia.

O recorte temporal utilizado foi os anos de 2015 a 2018, sendo que, no período da coleta de dados, havia registro de apenas três trabalhos de 2018. A escolha desse recorte está embasada no ano de publicação da Resolução nº 2, de 1º de junho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A análise das dissertações mostrou que foram encontradas 85 publicações no período de 2015-2018, sendo que apenas três trabalhos apresentaram ligação direta com o foco da pesquisa: dissertações que abordem o tema de formação docente em Pedagogia. No entanto, podemos destacar, de acordo com cada ano analisado, a quantidade de pesquisas publicadas, aquelas que abordam o tema de formação de professores e as pesquisas relacionadas à formação de professores em Pedagogia, como podem ser observadas no quadro abaixo.

Quadro 01: Total de dissertações encontradas separadas por ano e por temática

ANO/ DISSERTAÇÕES	2015	2016	2017	2018
Total de dissertações/ano	31	29	22	3
Total de dissertações que abordam a temática de formação docente	8	13	6	1
Total de dissertações que abordam o tema de formação docente em Pedagogia	0	2	1	0

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras da pesquisa, em 2018, a partir de dados coletados no repositório do PPGEduC/UNEB.

De acordo com a distribuição das dissertações pesquisadas por ano, observamos que o tema formação docente passou a ter mais ênfase em 2016, visto que, de 29 dissertações publicadas, 13 trataram sobre formação docente, representando 34,11% do total das pesquisas encontradas. Dessa forma, o que pode ser considerado como um fator importante, mas não necessariamente uma justificativa para esse aumento, foi a publicação da Resolução nº2, de 1º de Junho de 2015, do CNE, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

É importante destacar que somente com a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave das dissertações, a dificuldade seria maior, principalmente porque algumas pesquisas não traziam em seus resumos todas as informações necessárias, como: tipo de estudos, sujeitos da pesquisa, concepção de formação, identificação da pesquisa, além de outras informações. Por conta disso, tornou-se necessária a leitura completa das dissertações, o que permitiu a definição/construção de três categorias de análises dos dados, que foram: Procedimentos metodológicos utilizados pelas dissertações; O Curso de Pedagogia: concepções e percepções que emergem das dissertações; Demandas e necessidades da formação apontadas pelos sujeitos das dissertações.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS PELAS DISSERTAÇÕES

Essa seção se propôs a identificar os procedimentos metodológicos utilizados pelas pesquisadoras durante a construção das dissertações, a fim de mapear aspectos preponderantes, comuns e/ou divergentes que fundamentam as opções de pesquisa de cada dissertação analisada.

Foram encontradas três dissertações no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), as quais apresentaram os seguintes títulos com as suas respectivas autoras: "Formação continuada de professores no cotidiano escolar: reinvenções e aprendizagem", tendo como autora Valcineide Santos de Almeida; "Formação continuada de professores da Educação Básica: implicações para a prática pedagógica docente", de Enoilma Simões Paixão Correia da Silva; e "A experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente", de Rebecca Machado Oliveira da Silva.

Observou-se uma singularidade quanto aos instrumentos metodológicos utilizados, pois, por se tratar de pesquisa em educação, todas elas utilizaram a abordagem qualitativa, principalmente porque é uma metodologia

que leva em conta a realidade, o que é vivido pelos sujeitos (LUDK; ANDRÉ, 1986). No entanto, duas, das três pesquisas, fundamentaram-se em princípios teórico-metodológicos da abordagem autobiográfica e em entrevistas narrativas e apenas uma pesquisa utilizou como instrumentos metodológicos o estudo de caso, a entrevista semiestruturada e a observação, mas que trouxeram também as informações a partir das experiências vivenciadas pelas professoras no cotidiano da escola.

Foi possível perceber que as duas pesquisadoras que utilizaram a abordagem autobiográfica e as entrevistas narrativas importaram-se em destacar, como nos afirma Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 370), que "esses trabalhos, [...] procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente [...]".

Sendo assim, a escolha dos instrumentos metodológicos adequados permite registrar as impressões, crenças, sentimentos e valores dos estudos efetivados, observando também as questões teóricas e práticas de cada contexto estudado e, acima de tudo, valorizando o propósito idealizado em cada pesquisa, como podemos perceber na escrita de Silva (2016, p. 101), quando nos diz que "essa vertente favorece a explicitação da subjetividade na história narrada pelos sujeitos, permitindo extrair a essência dos conhecimentos construídos ao longo do processo formativo desses professores [...]". Já Silva (2017), explicita que

a escolha que faço nesta abertura metodológica imbrica-se à minha própria formação e às adesões teóricas que fui elegendo ao logo da minha caminhada docente [...] Nele, "Narrativas de mim", busquei explicitar os caminhos teóricos dos quais fui me aproximando para pensar no meu "ser-professora" [...]. (SILVA, 2017, p. 20).

A perspectiva das pesquisadoras esclarece a opção feita pela abordagem autobiográfica e as entrevistas narrativas, pois elas desejavam expressar as suas histórias desde a caminhada

peçoal até a carreira docente e, através da abordagem escolhida, os objetivos das pesquisas foram alcançados e eficientes para esclarecerem as questões das investigações. Pode-se dizer, ainda, que a abordagem autobiográfica e as narrativas permitem àquele que narra um movimento de reflexão da sua prática, da sua formação, sendo também um pesquisador da sua ação.

Com efeito, as ideias de experiência e dos seus sentidos de existência com relação à formação se destacam e integram uma variedade de conhecimentos que se revelam na própria prática do professor, aumentando e reconfigurando a formação docente. Assim, as experiências de vida e a pessoa do professor, enquanto narrador reflexivo, possibilita a observação da sua própria prática, além do contato com a prática de outros colegas e, com isso, a possibilidade de agregar o que for positivo e eliminar os aspectos que não surtiram os efeitos esperados.

5. CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES QUE EMERGEM DAS DISSERTAÇÕES REFERENTES AO CURSO DE PEDAGOGIA

Essa seção se propôs a apresentar as concepções e percepções do Curso de Pedagogia que emergiram das dissertações, com o intuito de destacar as perspectivas apresentadas com relação aos aspectos existentes no curso que embasam uma formação para a prática pedagógica eficiente.

Um aspecto relevante e que pode ser destacado nas pesquisas diz respeito à maneira unânime com relação ao conhecimento que os professores adquirem no cotidiano das suas práticas e o quanto esse aspecto se apresenta distante do que é “valorizado” na universidade. Para as professoras, a experiência foi um dispositivo fundamental para as suas práticas pedagógicas e isso pode ser percebido quando as investigadoras escrevem:

[...] a formação inicial precisa propiciar o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais específicos da área de atuação do professor, associando teoria e prática por meio de estágios supervisionados, bem como por um aproveitamento de experiências vivenciadas em outras instituições de ensino e em outras atividades profissionais, para que tenha as implicações vislumbradas pelo professor. (SILVA, 2016, p. 30).

[...] a experiência pertence a imprevisibilidade e está em uma categoria livre que não se pode pedagogizar nem produzir. A experiência pertence aos fundamentos da vida. É um saber vital, a partir do qual as relações exteriores se encontram com os saberes interiores transformando-se em práxis. Constitui-se, assim, em saberes retraduzidos, ressignificados e submetidos aos movimentos da existência. (SILVA, 2017, p. 130).

A universidade, em diversos aspectos, é omissa com relação à teoria e à prática e há uma tendência em priorizar o acesso aos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, em detrimento às especificidades do desenvolvimento e aprendizagem da criança, do jovem, do adulto e do idoso. Segundo as dissertações analisadas, essas lacunas incentivam os professores a buscarem a formação continuada com o objetivo de assegurarem, de maneira efetiva, aprendizagens significativas e se manterem atualizados com relação aos saberes necessários à atividade docente.

Sabe-se que a formação do professor não é uma situação que se limita apenas à formação inicial. É algo que está além da necessidade do professor, pois trata-se de uma demanda ética que envolve qualidade de ensino e prática docente. Nesse sentido, como nos afirma Freire (2003, p. 28) “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente”.

Como ressalta o autor, a formação continuada, enquanto uma necessidade do professor, deve estar centrada na escola e, no entanto, se afastar do diálogo com os pesquisadores. A preparação do professor é um processo permanente que

deve estar aliada à sua formação inicial e às suas vivências pedagógicas, visando a atualização e a aproximação da teoria e da prática.

Assim sendo, uma característica comum a todas as dissertações analisadas diz respeito ao fato das investigadoras concordarem que a prática docente extrapola os limites da sala de aula e que ela não se desenvolve de maneira neutra e individualizada. Essas concepções podem ser vistas quando Silva (2016, p.76) especifica que “a prática docente não se desenvolve de maneira neutra e individualizada, mas está imbricada nesse conjunto de fatores, e não pode se limitar ao domínio de metodologias ou estratégias de ensino [...]”.

Nessa perspectiva, observa-se, através do que foi dito nas dissertações, que a prática pedagógica ocorre através das ações pessoais aliadas aos saberes adquiridos ao longo da formação e que devem ser utilizados para possibilitar uma aprendizagem significativa, como um elemento que permite o sujeito experimentar o novo, conhecer e, assim, internalizar os conhecimentos, despertando em seus alunos senso crítico através de diversas vivências que estão além dos conteúdos disciplinares.

No entanto, a prática pedagógica é influenciada também pelo contexto escolar, pela maneira como a escola percebe a necessidade em proporcionar formações, trocas de experiências e até mesmo momentos de escuta sensível com os professores e, nesse contexto, pode-se falar que um ambiente com clima favorável torna-se um facilitador para a realização desses momentos. Assim, um ponto de destaque observado nas dissertações diz respeito à escola como um espaço de aprendizagem para os professores.

6. INVESTIGANDO AS NECESSIDADES DA FORMAÇÃO APONTADAS PELOS SUJEITOS DAS DISSERTAÇÕES

Essa seção visa apresentar as investigações referentes às necessidades presentes nas dissertações sobre a formação docente, com o objetivo de demonstrar a importância entre a articulação teoria e prática e autonomia docente.

No contexto da formação inicial, uma discussão necessária diz respeito à relação teoria e prática, vinculada à preocupação da formação para a prática pedagógica. Essa preocupação perpassa também o universo da atuação profissional, relacionado à formação inicial de professores, onde o conhecimento teórico adquirido ao longo das diferentes disciplinas não presume a efetivação da relação com a prática, ou seja, com a ação docente.

Conhecer teoricamente as concepções de aprendizagem, por exemplo, não garante a sua aplicação nas atividades que o estagiário ou o futuro professor irão desenvolver. Por isso, a importância da reflexão com relação à teoria e à prática na formação docente, sendo necessário também compreender a sua importância durante a formação do educador. E, além disso, buscar formas de efetivar a teoria adquirida na universidade através da prática em sala de aula.

Deste modo, o professor precisa destacar as teorias pedagógicas necessárias para socializá-las em sala de aula, contextualizando-as com a realidade dos discentes. Assim, a aprendizagem torna-se significativa quando professor e aluno vivenciam o conhecimento por meio de uma relação de debates no ensino, mediada pelo diálogo, criticidade e criatividade, interpostos em sala de aula.

Observa-se, através da análise das dissertações, o quanto é importante o contato com as experiências e saberes na atuação da profissão com relação às trajetórias de vida das professoras, pois não existe possibilidade de separar o professor-pessoa do professor-profissional, eles são o mesmo indivíduo e comungam das mesmas ideias, pois o que o professor ensina é aquilo que ele defende, que ele acha correto.

Na maioria das vezes, o professor é grande parte daquilo que ele ensina e, por ser ele um exemplo, é necessário que esteja preparado para um trabalho sobre ele mesmo, um trabalho de conhecimento e autorreflexão. De acordo com esse aspecto, a pesquisadora Silva (2017, p. 71) registra que “[...] as narrativas de formação funcionam como alavancas ao próprio processo

formativo e a aprendizagem da docência se dá, primeiramente, pelo conhecimento de si a partir das memórias que são elucidadas no ato desvelamento [...]”.

É importante considerar a dimensão da experiência do docente e a compreensão também do seu lugar na produção do seu próprio estilo, de sua autonomia, da sua subjetividade, em um movimento cíclico de construção e reconstrução dos conhecimentos e de reconstrução de si enquanto ser humano. Sendo de suma importância a problematização do espaço da escola como um lugar de possibilidade de aprendizagem e de desenvolvimento para os alunos e de aperfeiçoamento e melhoras diárias para o professor, em um desenvolvimento profissional individual, coletivo e com aparatos ricos em ações com significado para quem as recebe.

Dessa maneira, é possível analisar que são grandes os desafios enfrentados pelo profissional docente, mas manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes faz desse profissional o diferencial necessário à profissão, afinal a aprendizagem contínua é de fundamental importância para o professor e se concentra em dois aspectos: o professor enquanto agente, como pessoa e a escola enquanto lugar de conhecimento (NÓVOA, 2009).

Portanto, a formação continuada de professores da Educação Básica promove e estimula as experiências para a efetivação de práticas pedagógicas instigantes para os estudantes. Por conta disso, existe a necessidade de as escolas reconfigurarem os seus processos educativos, acompanhando o acelerado avanço das tecnologias e os seus efeitos na educação, observando, também, as necessidades para o atendimento dos estudantes na sociedade contemporânea. Dessa forma, as universidades precisam considerar as condições de formação inicial do professor que deve ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de oferecer um embasamento teórico e prático, direcionando-o ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Além disso, a concretização e manutenção do

tripé universitário ensino/pesquisa/extensão como elementos intrínsecos à formação pautada na autonomia e significância dos profissionais que atuarão na Educação Básica.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste estudo foi analisar as dissertações apresentadas no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB), acerca das produções relacionadas a processos de formação de docentes em Pedagogia, no período de 2015-2018. E, ao findar o trabalho de análise e interpretação dos achados da pesquisa, pudemos responder à questão proposta: como as dissertações oriundas da PPGEduC/UNEB, no período de 2015-2018, apresentam as investigações sobre processos de formação de docentes em Pedagogia?

Desse modo, foi tomado como fonte de pesquisa o acervo digital do PPGEduC/UNEB, onde foram encontrados 85 trabalhos sobre formação de professores. No entanto, de todos esses trabalhos, apenas 3 apresentaram as palavras-chave: Formação de professores e Pedagogia em sua estrutura de resumo ou no corpo do trabalho, envolvendo também aspectos de práticas docentes, sendo esse um dos critérios de seleção das pesquisas, ficando claro o alcance do primeiro objetivo que foi mapear, caracterizando as dissertações educacionais em formação de professores dos anos de 2015-2018.

A metodologia utilizada neste estudo consistiu em uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, denominada de Estado da Arte, que tem como interesse “[...] conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p. 259).

Através das dissertações analisadas, constatamos aspectos sobre os procedimentos metodológicos utilizados pelas dissertações; as concepções e percepções que emergiram das dissertações acerca do curso de Pedagogia, bem como as necessidades da formação apontadas pelos sujeitos das dissertações.

A pesquisa proporcionou compreender também a complexidade que envolve a formação inicial, as questões que são relacionadas à experiência pessoal e profissional, os aspectos acerca do ensino, pesquisa e extensão universitária, o professor na qualidade de sujeito ativo responsável por seu processo formativo e de suas ações e atividades contextualizadas com o ambiente escolar e as questões relacionadas à importância do planejamento escolar, evidenciando, assim, o alcance do segundo objetivo específico que foi apresentar as concepções sobre formação de professores, pedagogia e demandas formativas que emergem das produções analisadas.

Assim, encerramos por aqui, acreditando que esse estudo irá proporcionar outros debates, sendo uma porta de acesso para pesquisadores iniciantes, por ser essa uma temática nova e que permite ser bastante discutida, uma vez que nos direciona para contínuos debates e inquietações por meio de diversas questões individuais e que envolve a educação de forma geral e em inúmeros aspectos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. S. de. **Formação continuada de professores no cotidiano escolar: reinvenções e aprendizagem**. 2016. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 10-13, 02 de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2015-pdf/17719-res-cne-cp-002-03072015>>. Acesso em: 17 de maio de 2018.
- FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “ESTADO DA ARTE”. **Educação e Sociedade, nº 79**, agosto, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 14. ed. São Paulo: Olho d’Água, 2003.
- GATTI, B. A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. Brasília: **Estudos RBEP**, v.93, maio/ago, 2012. p. 423-442.
- GATTI, B. A.; BARRETO E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 24-45.
- PASSEGGI, M. da C; SOUZA, E. C; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. v. 27, n. 1, p. 369-386, Belo Horizonte, 2011.
- SILVA, E. S. P. C. **Formação continuada de professores da educação básica: implicações para a prática pedagógica docente**. 2016. 260 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.
- SILVA, R. M. O. da. **A experiência e os seus sentidos existenciais na formação docente**. 2017. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

Recebido em: 04/10/2018

Approved em: 05/12/2018

DOCÊNCIA PARA ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI NO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO DE INTERNAÇÃO PROVISÓRIA

(Teaching for adolescents in conflict with the law in the
socioeducative system of provisional internment)

Natielle Félix do Nascimento¹
Jeimes Mazza Correia Lima²

RESUMO

O presente trabalho aborda questões sobre a prática docente dos professores na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) voltada para adolescentes privados de liberdade provisoriamente. As práticas docentes ainda se encontram em uma incansável construção, levando em consideração as particularidades dos socioeducandos e recursos disponibilizados para a construção do saber. Diante disso, os objetivos dessa pesquisa foram conhecer as práticas docentes, as dificuldades na realização do trabalho docente e os métodos e conteúdos trabalhados na EJA. Participaram da pesquisa quatro (04) professores que atuam na modalidade EJA em uma Unidade Socioeducativa de Internação Provisória em Fortaleza. Para realização da pesquisa, recorreu-se aos teóricos que estudaram o tema e, como metodologia, valeu-se da abordagem qualitativa, inclusive com aplicação de questionário aos docentes. Concluiu-se que se faz necessária a formação continuada para os professores, bem como a reestruturação física das salas de aula das Unidades, a oferta de materiais didáticos diversificados, o reconhecimento do profissional da educação com melhores salários e oferta de cursos de formação continuada voltados para o Sistema Socioeducativo.

Palavras-chave: Docência. EJA. Internação provisória.

ABSTRACT

This work deals with questions about the teaching practice of teachers in Youth and Adult Education (YAE) modality for adolescents provisionally deprived of their liberty. The teaching practices are still in a tireless construction, taking into account the particularities of social-educational students and resources made available for the construction of knowledge. Therefore, the objectives of this research were to know the teaching practices, the difficulties in performing the teaching work and the methods and contents worked in the YAE. Four (04) teachers who work in the YAE modality participated in the research in a Social-educational Unit of Provisional Internment in Fortaleza. In order to carry out the research, we resorted to the theorists who studied the topic and, as methodology, used the qualitative approach, including questionnaire application to the teachers. It was concluded that there is a need for continuing education for teachers, as well as the physical restructuring of the classrooms of the Units, the offer of diversified didactic materials, the recognition of the education professional with better salaries and the offer of continuing education courses aimed at the Social-educational System.

Keywords: Teaching. Youth and Adult Education. Provisional Internment.

¹ Licenciada em Pedagogia pela UniATeneu e Pós-graduanda Lato sensu Educação Infantil pela Faculdade Plus. E-mail: natielle.ramon@gmail.com;

² Historiador, Mestre e Doutor em Educação Brasileira. E-mail: jeimes.mazza@fate.edu.br.

1. INTRODUÇÃO

O Estado do Ceará coordena e desenvolve políticas públicas para as 15 unidades socioeducativas, sendo uma (01) unidade de Recepção e 13 de atendimento, das quais nove (09) estão localizadas na Capital e as outras seis (06) nos municípios de Crateús com uma (01) unidade, Iguatu com uma (01) unidade, Sobral com duas (02) unidades e Juazeiro do Norte também com duas (02) unidades.

No ano de 2015, conforme relatos do documento da Superintendência Estadual do Atendimento Socioeducativo (SEAS) designado de “Sistema Socioeducativo – Perspectivas e possibilidades para um novo modelo de gestão” publicado em novembro de 2016, os índices de violência no Estado do Ceará com a participação de adolescentes foi considerado alarmante. Nos noticiários, relatava-se uma série de fugas e rebeliões, evidenciando uma “falência” do sistema de atendimento para jovens infratores. Em meio à crise vivida pelo sistema, somaram-se várias denúncias ao poder público de maus tratos e tortura sofridos pelos adolescentes internos. Após a morte de um adolescente dentro da unidade de internação provisória São Francisco, atingido por uma arma de fogo em novembro de 2015, alguns representantes do Fórum DCA realizaram visitas no mês de janeiro/2016 a todas as unidades de atendimento socioeducativo do estado do Ceará com o objetivo de verificar o funcionamento das Unidades.

A referida crise, além de reiteradas rebeliões, caracteriza-se por denúncias de tortura e maus tratos sofridos pelos adolescentes internos, superlotação, que chegou a atingir o percentual de 400% em diversas unidades, falta generalizada de insumos básicos como colchões, toalhas e lençóis, restrição ao acesso à água e ao direito à visita e ausência sistemática de escolarização e profissionalização, atividades culturais, esportivas e de lazer, dentre outras violações de direitos humanos. (FÓRUM DCA, 2016, p. 1).

A partir deste cenário, foi lançado em 2015, pelo Governo do Estado do Ceará, Ministério Público e Defensoria Pública Geral, “O Pacto por um Ceará Pacífico”. Segundo o Governador Camilo Santana, o Pacto tem como base a “defesa da vida” e o “fortalecimento das políticas públicas” para aqueles que estão em “áreas” com um maior índice de “vulnerabilidade”.

O Pacto reconhece que o combate ao fenômeno da violência deve ser uma luta de toda a sociedade, e por isso o seu processo de construção é realizado com base na ampla mobilização de organizações não governamentais (ONG’s), movimentos sociais, associações, entidades profissionais, universidades, meios de comunicação, setor privado e indivíduos, numa convocação cidadã em defesa da vida e fundando-se na (re)construção dos laços sociais e familiares e no fortalecimento de políticas públicas nas áreas de maior vulnerabilidade social. (FÓRUM DCA, 2016, p. 12).

Por meio da Lei Estadual nº 16.040 de 28 de junho de 2016, foi criada a Superintendência Estadual do Atendimento Socioeducativo (SEAS). Trata-se de órgão administrativo, orçamentário e autônomo, que propôs mudanças da situação de crise para a situação de garantia de direitos dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa no estado de Ceará, tendo como base para o atendimento socioeducativo o SINASE.

De acordo com o SINASE (BRASIL, 2006), a adolescência é um momento muito importante para o desenvolvimento humano, inserção no seu meio social e de criação de sua subjetividade, porém, para que esses momentos se concretizem, fazem-se necessárias condições sociais adequadas.

Outra definição que temos para a adolescência é:

Uma das ideias mais amplamente defendidas sobre a adolescência é que esse é o período em que o indivíduo molda a base para uma personalidade adulta estável. A capacidade dos adolescentes para levar em conta vários fatores ao mesmo tempo quando pensam sobre um problema, seu conhecimento mais amplo e profundo das

normas e dos códigos morais da sociedade, e sua consciência cada vez maior de que a idade adulta está se aproximando, contribuem para o estabelecimento de um sentido integrado do eu e da identidade. (COLE e COLE, 2003, p.689).

É com base nesse conceito que esta pesquisa será efetivada, portanto adota-se o termo adolescência definido pelo SINASE (BRASIL, 2006), levando em consideração que os adolescentes que serão aqui aludidos estão cumprindo medida socioeducativa, sofrendo os reflexos, a título de exemplo, devido ao local que moram, da relação direta com aqueles que praticam atos ilícitos, e em função disso, sem as condições sociais adequadas para algum tipo de inserção social favorável.

A partir da leitura teórica de alguns autores que posteriormente serão citados sobre o assunto pesquisado, procuramos responder as seguintes perguntas norteadoras desta pesquisa: Qual o papel do docente no sistema socioeducativo de internação provisória? Quais as dificuldades enfrentadas por educadores e educadoras de adolescentes em conflito com a lei? Quais as práticas docentes adotadas dentro do sistema de internação provisória?

Procura-se, assim, compreender os processos educativos realizados por professores da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) voltado para adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação provisória.

Este artigo servirá para uma melhor compreensão do trabalho realizado com as instituições que conduzem no Ceará as medidas socioeducativas. Colabora ainda para se conhecer as atribuições legais do pedagogo que atua na socioeducação, desenvolvendo oportunidades educativas e favorecendo o desenvolvimento do potencial dos jovens, capacitando-os para o convívio social sem que rompam com as normas da sociedade.

Para a realização da pesquisa, abordada nesse artigo, traçou-se como objetivo geral o conhecimento das práticas docentes adotadas no sistema socioeducativo, buscando-se fazer uma reflexão sobre os processos educativos realizados no período de cumprimento da medida socioeducativa de internação provisória, somando-se aos objetivos mais específicos: descrever o papel do pedagogo no sistema socioeducativo; identificar quais as dificuldades escolares enfrentadas pelos pedagogos e quais metodologias são adotadas pelos professores dentro da sala de aula.

Desta forma, fazem-se necessárias pesquisas sobre o tema, levando-nos a refletir sobre as ações que são realizadas por professores das medidas socioeducativas, buscando meios de intermediar possíveis dificuldades que possam surgir, visando ao pleno desenvolvimento dos socioeducandos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A estruturação de programas de ação social e educativa dirigida aos adolescentes em conflito com a lei, de acordo com Costa (2006a, p. 42), deve levar em conta o argumento de que “os adolescentes que cumprem medida socioeducativa foram inseridos no meio social de forma incoerente e verdadeiramente, criar oportunidades e condições educativas” que favoreçam o desenvolvimento pessoal e social do educando.

A educação social tem destaque dentro das medidas socioeducativas, é voltada para os aspectos social e educativo, tem como conceitos básicos a liberdade e a solidariedade e busca agregar os valores morais e éticos para que os jovens consigam conviver em sociedade de forma harmônica.

Sobre os saberes docentes, Tardif faz uma reflexão acerca dos conhecimentos que cada professor deve ter:

O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os sabe-

res disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e pedagogia) e experienciais. (TARDIF, 2002, p. 33).

Acerca dos educadores e educadoras de jovens e adultos, Arroyo (2006) faz uma reflexão sobre os mesmos.

Acho interessante partirmos deste ponto quando nos defrontamos com esta questão: como formar educadores e educadoras de EJA? Podemos partir de um dado histórico, que tento destacar, não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador de jovens e adultos e de sua formação porque, também, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA. Essa é uma área que permanece em construção, em uma constante interrogação. Um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato de ela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado conformar-se no sistema educacional. (ARROYO, 2006, p. 17).

Desta forma, percebe-se que não existe um padrão profissional definido para educadores de jovens e adultos, o perfil aqui apresentado é fruto da compreensão do lócus escolhido, que trabalha com profissionais de formação diversificada, em especial pedagogos, que procuram inserir na sua prática pedagógica um diálogo e uma reflexão contínua aos adolescentes propiciando

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. (FREIRE, 2001, p. 90).

Sobre o trabalho a ser desenvolvido com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, Costa (2006a) elenca um ferramental teórico-prático de cunho universal, das quais destacamos a "pedagogia da presença"; "relação de ajuda"; "resiliência"; "educação para valores"; "protagonismo juvenil"; "cultura da trabalhabilidade" e os "códigos da modernidade", todos voltados para

o pleno desenvolvimento dos adolescentes.

A respeito das ações efetivadas por educadores com os adolescentes:

O trabalho desenvolvido com o adolescente autor de ato infracional deve ser parte de uma pedagogia voltada para a formação da pessoa e do cidadão e, portanto, para a formação e desenvolvimento do sentido de responsabilidade do educando para consigo mesmo e com os outros. (COSTA, 2006c, p. 36).

Porém, quem pretende atuar nessa área de formação deve procurar desenvolver habilidades para se trabalhar com esse público, destacando-se a importância de uma formação continuada.

O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA. (ARROYO, 2006, p. 18).

O ato de educar necessita de atitudes básicas e de algumas técnicas, tais como: procurar aproximar-se da realidade do adolescente infrator na condição de educando, ter compreensão dos seus códigos de linguagem (gírias) para um melhor entendimento e comunicação em sala, além de, desenvolver aulas nas quais os alunos tenham participação ativa nas atividades propostas, ampliando a visão de mundo e de participação na comunidade. Assim, o ato de educar é "considerado um dom, uma tarefa ou até mesmo uma dedicação precisando sempre de melhorias e renovações". (SCARAMUSSA, 1984, p. 42).

Portanto, não é necessário que se criem propostas e metodologias diferenciadas das que se trabalham nas salas de aula das escolas regulares. É preciso apenas que se esteja disposto a trabalhar com esses jovens em situação de vulnerabilidade, procurando sempre adaptar as propostas desenvolvidas ao público destinado, conforme nos afirma Costa (2006a, p. 43):

Não existe, na verdade, a demanda de se criar nenhuma proposta pedagógica singular para o desenvolvimento do processo social e educativo dirigido à população juvenil em situação de dificuldade. [...] tudo que serve para trabalhar com o adolescente serve para trabalhar com o adolescente em conflito com a lei. Todos os métodos e técnicas de ação social e educativa (ferramental teórico-prático) que funcionam com adolescentes funcionam também com os que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Reconhecer que os adolescentes podem desenvolver seu potencial e consigam relacionar-se consigo e com o próximo sem quebrar as normas de convívio social é entender a socioeducação como uma oportunidade de formação plena do educando e sua preparação para o exercício da cidadania.

Devemos conscientizar e romper pré-conceitos estigmatizados em nossa sociedade referente aos adolescentes que cumprem algum tipo de medida socioeducativa, procurando seu desenvolvimento, sua mudança de vida, adquirindo novas habilidades pessoais para que quando egresso não volte a praticar atos infracionais, acreditando que o quadro de reincidência seja o menor possível.

Os conteúdos a serem trabalhados nas medidas socioeducativas não devem ser baseados apenas nos livros, é preciso ir além disso. É preciso desenvolver novas atitudes que permitam o convívio social, crenças, valores e que sejam direcionadas ao mercado profissional, sendo possível desenvolver, conforme relata Costa (2006b), os “quatro pilares da educação” que são eles “aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a conviver”, almejando o pleno desenvolvimento de cada adolescente.

Sobre o caminho a ser trilhado pelos educadores, Costa (2006c) relata que o ato infracional pelo qual o adolescente entrou no “Sistema de Justiça Juvenil” não deve ser visto como central para “qualquer tipo de abordagem”. Afirmo que o percurso deve

partir por “intermédio da presença” e que se crie uma “relação de abertura, reciprocidade e compromisso”, fazendo com que o adolescente consiga ter “consciência da natureza e da extensão de seus próprios atos”.

Conforme a Proposta Pedagógica Institucional, o Programa de Atendimento das Medidas Socioeducativas é dividido em quatro (04) livros, sendo o livro um (01) sobre a Fundamentação contextualizada, e os livros dois (02), três (03) e quatro (04), respectivamente referentes ao Programa de Atendimento Socioeducativo de Internação Provisória, Internação e Semiliberdade.

Conforme relatado no Livro Dois (02), é de responsabilidade do Centro Socioeducativo “estabelecer uma jornada pedagógica de atividades educativas” na qual os adolescentes tenham seus horários preenchidos “do despertar até o adormecer”.

Na internação provisória, todas as atividades pedagógicas devem levar em conta que, independente da natureza de sua prática, o objetivo final deve contemplar a ressignificação de valores do socioeducando, perpassando pela reformulação de hábitos e de atitudes ligados à convivência anteriormente adquirida na relação com grupos de adolescentes associados pela prática de atos infracionais. (CEARÁ, 2015, p. 70).

O caráter pedagógico, como se vê, é essencial para um melhor funcionamento das medidas socioeducativas, pois as atividades pedagógicas ofertadas “seja ela uma atividade simples da vida diária ou uma mais complexa” são um aspecto fundamental para o processo educativo que visa à inclusão do adolescente na sociedade após a liberação da internação provisória, quando retornará ao seu grupo social.

3. METODOLOGIA

Para atender as questões abordadas nesta pesquisa, a metodologia faz-se necessária para seu desenvolvimento optando-se, inicialmente pela pesquisa bibliográfica com a leitura de

teóricos sobre o tema abordado, visando alcançar os objetivos da pesquisa. Conforme relata Gil (2002, p.44),

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem a análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Baseado nos objetivos já supracitados, a mesma é de cunho exploratório, pois conta com “pesquisas bibliográficas”, e inclui “entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado”, bem como a “análise de exemplos” que propiciem “compreensão” do assunto pesquisado, em concordância com Gil (2002, p. 41).

Com o fito de compreender como é o trabalho do pedagogo dentro da medida socioeducativa e de obter respostas aos questionamentos que guiaram o andamento da pesquisa, foi aplicado questionário com os professores que trabalham com a EJA na medida socioeducativa de internação provisória.

Severino (2007, p.125) classifica o questionário como:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. [...] As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro (04) professores que atuam na Medida socioeducativa de internação provisória. Para fins da preservação de identidade dos entrevistados, os nomes dos professores foram substituídos pelas iniciais ALA, AMSC, ASF e ICN.

O professor ALA é formado em Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), atuou dois (02) anos no ensino regular em uma escola particular e está há um (01) ano e seis (06) meses nas medidas socioeducativas como professor temporário.

ASF é formado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), tem especialização de professores em EJA do sistema prisional pela UFC. Atualmente está cursando Licenciatura plena em Física pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ingressou no magistério no ensino regular, passando apenas um (01) ano na rede privada e, em 2009, foi convocado pela SEDUC para as medidas socioeducativas, como professor polivalente, cargo que ocupa até os dias atuais.

A professora AMSC é formada em Letras/Português pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com especialização em Educação Prisional pela UFC. Trabalha há 30 anos com educação, dos quais seis (06) anos foram no ensino fundamental II, três (03) anos no Ensino Fundamental I, quatro (04) anos na EJA no ensino regular e está há dezessete (17) anos lecionando nas medidas socioeducativas. Atualmente é lotada pela SEDUC em uma unidade de internação provisória.

A educadora ICN é formada em Letras/Espanhol pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) e atualmente cursa pós-graduação em Psicopedagogia. Lecionou um (01) ano na modalidade EJA na rede municipal e há um (01) mês na medida socioeducativa de internação provisória.

As professoras AMSC e ICN são responsáveis pela EJA dos Anos Finais, que compreendem do sexto (6º) ao nono (9º) ano do Ensino Fundamental. O professor ASF é responsável pela Alfabetização e Letramento, que absorve do primeiro (1º) ao quinto (5º) ano do ensino Fundamental. E, por fim, ALA, que é professor de Educação Física.

Com o intuito de alcançar os objetivos e a problematização propostos nesta pesquisa, foi elaborado um questionário contendo os seguintes questionamentos: “Como você compreende a prática docente da EJA”; “Os conteúdos e as metodologias trabalhadas na EJA são adequadas para favorecer o aprendizado?”; “Que limites e possibilidades emergem de um processo de ensino junto aos adolescentes?”; “Que contribuições os cursos de formação tiveram para o trabalho na modalidade EJA” e, por fim, “O que dificulta a realização do trabalho docente dentro da sala de aula, considerando que os cursistas estão na medida socioeducativa de internação provisória?”.

O que pudemos observar sobre os professores que atuam na medida socioeducativa de internação provisória são suas experiências na modalidade EJA de pelo menos um ano. Além disso, possuem algum tipo de especialização voltada para a docência seja na área da educação prisional ou não. Portam-se de maneira respeitosa, possuem ética profissional quanto à natureza infracional dos adolescentes e conseguem desenvolver alguma técnica ou método voltado para a ação social e educativa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observamos, com base nas respostas do questionário aplicado aos professores que atuam na medida de internação provisória, que os principais objetivos que norteiam a prática docente no EJA são de “Contribuir para formar um aluno que não seja mero repetidor de conceitos, mas alguém que reflita sobre o mundo, sobre a língua, para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente nas situações com consciência e autonomia na expressão” (ASF). Para a Professora AMSC, “É desenvolver de modo consciente a sua cidadania, por meio dos saberes acumulados e que reconheçam a educação formal como um dos instrumentos de desenvolvimento pessoal e social que possa contribuir para sua transformação na sociedade.”

Ainda sobre os objetivos que norteiam a prática docente, obtivemos a seguinte resposta da Professora ICN: “Formação de sujeitos pensantes, capazes de se inserir na sociedade, conscientes e ativos em seu papel de cidadão”. E, para o professor ALA, o principal objetivo é “Formar pessoas capazes de mudar o ambiente onde vivem e torna-los um cidadão crítico e consciente.”

Diante do questionamento sobre a compreensão da prática docente da EJA na medida socioeducativa de internação provisória, o professor ASF informou que “é compreendida como Freiriana Libertária de que a aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos (no caso a ressocialização). A professora ICN vê “Como uma forma de oportunizar esses menores com o conhecimento, dando continuidade à prática educativa anterior” e a professora AMSC compreende que “é preciso dar significado a um objeto de conhecimento para que este se interesse a fim de entender o seu valor e articulá-lo com outros saberes já construídos.

Com base nas respostas dos professores, percebemos que a prática docente é voltada para uma pedagogia libertadora, dando novas oportunidades aos adolescentes, ampliando a visão de mundo já construída por eles bem como a reinserção na sociedade. Sobre a Pedagogia como prática de liberdade, Paulo Freire destaca que,

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. (FREIRE, 2001, p. 43).

Ao serem questionados sobre os limites e possibilidades emergentes de um processo de ensino junto aos adolescentes, apenas

três (03) professores responderam a este questionamento. Dentre as respostas, destacamos que, na visão do professor ASF “é preciso encarar sem diferenças...deve propiciar aos educandos o acesso a diferentes gêneros do discurso que fazem parte do seu cotidiano. Sugerindo tal qual o ensino normal diferentes suportes em sala de aula, como livros, revistas, jornais, cartazes, vídeos e por vezes computadores”. O professor ALA relata que “existe a limitação de que os jovens várias vezes desistem de estudar quando estão na liberdade”. Quanto aos recursos, a professora ICN respondeu que é preciso “serem atrativos que possibilitem a compreensão dos conteúdos abordados, fazendo com que participem das aulas”, que os educandos tenham acesso a diversos suportes educativos, embora em diversas circunstâncias existam “entraves” para a execução das aulas, porém “cabe ao profissional identificar a melhor metodologia”.

Em conformidade com as respostas supracitadas acima, Andriola enfatiza que

Cabe aos professores tomarem consciência do seu potencial como estudiosos e profissionais ativos, reflexivos e intelectuais, de modo a demonstrar aos seus alunos que Educação no sistema prisional tem como função não somente a escolarização (alfabetização de adultos e/ou remição de pena), mas compreender os aspectos econômicos, sociais e culturais que estão intimamente atrelados ao poder e ao controle (do indivíduo e da sociedade). (ANDRIOLA, 2013, p. 187).

A respeito da consciência dos professores como profissionais intelectuais e mediadores do conhecimento, indagamos sobre as contribuições que os cursos de formação (graduação e/ou licenciatura) tiveram para a realização do trabalho na modalidade EJA e inferimos que “a prática sem as teorias e vivências adquiridas não seriam possíveis” mencionou a professora AMSC. Para o professor ALA “a base na formação faz toda a diferença no ensino-aprendizagem, fazendo com que o professor tenha uma bagagem docente adequada”. ICN citou que é “uma base que

o professor possui, na construção da prática em sala de aula, direcionando os conteúdos adequados a modalidade”. Finalizando a esta questão o professor ASF enfatiza ser “de fundamental importância, pois contribuíram bastante nos princípios norteadores de nosso trabalho, onde a concepção de finalidade de transformação do indivíduo ao usar a língua que não é somente traduzir e exteriorizar um pensamento, mas sim realizar ações, agir e atuar sobre dada situação de comunicação em um contexto sócio histórico e ideológico”.

Em relação às dificuldades encontradas para a realização do trabalho docente dentro da sala de aula, considerando que os cursistas estão na medida socioeducativa de internação provisória e três (03) professores relataram ser “a estrutura física, os salários pagos”. Obtivemos como resposta da professora AMSC a “falta de interesse da maioria dos socioeducandos, pois a história de vida escolar é bem complicada. Boa parte desses alunos estão ou estavam parados sem ir para a escola”, cabe ressaltar ainda segundo ICN “materiais atrativos para se utilizar em sala, mais segurança para o professor, salários dignos, estrutura física”. Já o professor ASF elencou “a falta de estrutura física e humana, salários dignos, políticas públicas favoráveis ao exercício, a cidadania em um contexto de privação e liberação de liberdade perante ao convívio em sociedade”.

Para que os adolescentes tenham e criem esta relação com a sociedade, é necessário adotar metodologias e conteúdos que favoreçam sua participação e oportunizem o aprendizado. Sobre o questionamento referente aos conteúdos e métodos utilizados em sala de aula, os professores relataram que “Adequamos esses conteúdos aos saberes da bagagem dos socioeducandos, tendo em vista que ele já tem uma marca sociocultural característica, cabendo ao educador articular as diversas fontes de conhecimento e relaciona-las a teoria e prática” (AMSC). A professora ICN relata que são os conteúdos e métodos “que norteiam para que a prática seja fonte de

conhecimentos para os menores” e o professor ASF complementa que “Todas as orientações para aplicação das matrizes de referência, que elaboram e orientam o ensino da modalidade EJA representam um conjunto de delimitado de habilidades e competências tidas como essenciais para cada etapa de escolaridade a serem desenvolvidas, baseadas na matriz curricular ao longo de todo o processo ensino – aprendizagem”.

Os conteúdos e metodologias utilizados na modalidade EJA para os adolescentes privados de liberdade buscam agregar novos valores, habilidades e competências, conforme afirma o professor ALA: “as propostas favorecem o conhecimento”, pois existe a “necessidade de educar os adolescentes que por vários motivos não frequentam a escola regular”, indo ao encontro da realidade de cada adolescente, propiciando novos rumos, ou seja, propiciando

A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca – a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, devido a isso mesmo, deve corresponder ao homem desses regimes, maior flexibilidade de consciência. (FREIRE, 2001, p. 90).

Ao serem questionados sobre os limites e possibilidades emergentes de um processo de ensino junto aos adolescentes, apenas três (03) professores responderam a este questionamento. Dentre as respostas, destacamos que, na visão do professor ASF “é preciso encarar sem diferenças...deve propiciar aos educandos o acesso a diferentes gêneros do discurso que fazem parte do seu cotidiano. Sugerindo tal qual o ensino normal diferentes suportes em sala de aula, como livros, revistas, jornais, cartazes, vídeos e por vezes computadores”. O professor ALA relata que “existe a limitação de que os jovens várias vezes desistem de estudar quando estão na liberdade”. Quanto aos recursos, a professora ICN respondeu que é preciso “serem atrativos que possibilitem a compreensão dos conteúdos abordados, fazendo com que participem das

aulas”, que os educandos tenham acesso a diversos suportes educativos, embora em diversas circunstâncias existam “entraves” para a execução das aulas, porém “cabe ao profissional identificar a melhor metodologia”.

Em conformidade com as respostas supracitadas acima, Andriola enfatiza que:

Cabe aos professores tomarem consciência do seu potencial como estudiosos e profissionais ativos, reflexivos e intelectuais, de modo a demonstrar aos seus alunos que Educação no sistema prisional tem como função não somente a escolarização (alfabetização de adultos e/ou remição de pena), mas compreender os aspectos econômicos, sociais e culturais que estão intimamente atrelados ao poder e ao controle (do indivíduo e da sociedade). (ANDRIOLA, 2013, p. 187).

A respeito da consciência dos professores como profissionais intelectuais e mediadores do conhecimento, indagamos sobre as contribuições que os cursos de formação (graduação e/ou licenciatura) tiveram para a realização do trabalho na modalidade EJA e inferimos que “a prática sem as teorias e vivências adquiridas não seriam possíveis” mencionou a professora AMSC. Para o professor ALA “a base na formação faz toda a diferença no ensino-aprendizagem, fazendo com que o professor tenha uma bagagem docente adequada”. ICN citou que é “uma base que o professor possui, na construção da prática em sala de aula, direcionando os conteúdos adequados a modalidade”. Finalizando a esta questão o professor ASF enfatiza ser “de fundamental importância, pois contribuíram bastante nos princípios norteadores de nosso trabalho, onde a concepção de finalidade de transformação do indivíduo ao usar a língua que não é somente traduzir e exteriorizar um pensamento, mas sim realizar ações, agir e atuar sobre dada situação de comunicação em um contexto sócio histórico e ideológico”.

A última pergunta foi em relação às dificuldades encontradas para a realização do trabalho docente dentro da sala de aula,

considerando que os cursistas estão na medida socioeducativa de internação provisória e três (03) professores relataram ser “a estrutura física, os salários pagos”. Obtivemos como resposta da professora AMSC a “falta de interesse da maioria dos socioeducandos, pois a história de vida escolar é bem complicada. Boa parte desses alunos estão ou estavam parados sem ir para a escola”, cabe ressaltar ainda segundo ICN “materiais atrativos para se utilizar em sala, mais segurança para o professor, salários dignos, estrutura física”. Já o professor ASF elencou “a falta de estrutura física e humana, salários dignos, políticas públicas favoráveis ao exercício, a cidadania em um contexto de privação e liberação de liberdade perante ao convívio em sociedade”

Enfim, as respostas dos professores apontam para uma melhor estruturação física das Unidades Socioeducativas, bem como salários mais dignos, que se sintam seguros ao estarem dentro da sala de aula com os socioeducandos, que seja ofertado material de apoio pedagógico pelas instituições bem como políticas públicas voltadas para o Sistema Socioeducativo.

5. CONCLUSÃO

Por fim, concluímos que os docentes que atuam no sistema socioeducativo de internação provisória ainda se encontram em formação, porém todos eles têm formação na área da docência ou licenciatura, o que proporciona aos professores o suporte teórico sobre os processos de ensino-aprendizagem. As experiências profissionais na modalidade EJA são de suma importância, pois dão embasamento prático e teórico a esta modalidade de ensino.

Observa-se que todos os professores, independentemente de sua formação acadêmica, têm como princípio básico oportunizar aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação provisória a construção e apropriação do saber, bem como construir nos educandos novas crenças, valores e atitudes que possibilitem

uma mudança de vida seja no âmbito pessoal ou profissional, fazendo com que busquem novos conhecimentos, novas oportunidades e acreditem que é possível mudar o ambiente em que vivem, tornando-se pessoas mais críticas, conscientes, autônomas, ativas, formadoras de opinião e que utilizem a educação como um instrumento de desenvolvimento cognitivo, afetivo, pessoal e profissional, conseguindo viver em sociedade sem romper com as normas estabelecidas em sociedade.

Portanto, todos nós, sejamos educadores ou não, devemos e podemos realizar a ação educativa em qualquer ambiente. Não precisamos de metodologias únicas ou propostas diferenciadas, o que precisamos é ter boa vontade, procurar formações continuadas, rever nossa práxis pedagógica e procurar desenvolver em cada adolescente uma nova perspectiva de vida, tornando-os autores de uma nova história de vida pessoal, social e afetiva.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W. B. Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do Sistema Penitenciário do Ceará? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 179-204, jan./mar. 2013.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: MEC/ACS, 2005.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.594 de 18 de Janeiro de 2012**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12594.htm> Acesso em: 05 set 17.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos**. Brasília, DF: CONANDA, 2006.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria do Trabalho e Desenvolvimento Social – Coordenadoria da Proteção Social Especial. Célula de Atenção às Medidas Socioeducativas. **Proposta Pedagógica Institucional – Livro 2**. Fortaleza, 2015.

COLE, M.; COLE, S. R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COSTA, A. C. G. (Coordenação técnica). **As bases éticas da ação socioeducativa**: referenciais normativos e princípios norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006a.

_____. (Coordenação técnica). **Parâmetros para formação do socioeducador**: uma proposta inicial para reflexão e debate. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006b.

_____. (Coordenação técnica). **Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas**: conceitos e princípios norteadores. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006c.

FALEIROS, Infância e processo político no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. P. 33 – 96

FÓRUM DCA. **Relatório de inspeções**: unidades de internação do sistema socioeducativo do Ceará. Janeiro/Fevereiro, 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMIDE, P. I. C. **Menor infrator**: a caminho de um novo tempo. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2006.

SCARAMUSSA, T. **O sistema preventivo de Dom Bosco**: um estilo de educação. 3.ed. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1984.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Recebido em: 25/08/2018

Aprovado em: 03/11/2018

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR E DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE CARUARU-PE¹

(The role of school management and the political-pedagogical project in the educational inclusion of students in a municipal school in the city of Caruaru-PE)

Amós Santos Silva²

Carla Mylena Florêncio da Silva³

Orquídea Maria de Souza Guimarães⁴

RESUMO

O presente artigo objetiva discutir acerca do papel da gestão escolar no processo de inclusão educacional, visando analisar a relação entre a atuação da gestão escolar e a implantação de uma cultura escolar inclusiva, concomitantemente que se discute acerca da elaboração de um Projeto Político Pedagógico que considere novas práticas pedagógicas para esses sujeitos, isto feito na efetuação de projetos de educação inclusiva como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nossa compreensão teórica ancorou-se nas contribuições de: CARVALHO (1937a e 1937b); BRASIL (1988; 1996 e 2008); LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI (2003); PARO (2008); SAGE (1999); LUCK (2013); VEIGA (2004); WERNECK (1997). A pesquisa foi fundamentada na abordagem qualitativa, e foi realizada em uma escola municipal de Caruaru-PE que oferta o atendimento a alunos da educação infantil e fundamental I. Os dados demonstraram que a gestão escolar, ao desenvolver ações voltadas para o processo inclusivo desses alunos, promove o desencadeamento na construção coletiva de uma escola que possibilite uma educação igualitária para todos, pois cabe a todos da gestão escolar prover recursos materiais, financeiros e humanos, que são fundamentais para o desenvolvimento do processo de aprendizagem desses alunos. Concluímos que a gestão da escola atua ativa e participativa na inclusão de modo que não os exclui, e que também não tem suas propostas de inclusão apenas nos documentos legais.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Educação Inclusiva. Projeto Político Pedagógico. Inclusão.

¹ Uma versão preliminar e parcial do trabalho foi apresentada no II Congresso Internacional de Educação inclusiva e II Jornada Chilena Brasileira de educação inclusiva, Campina Grande-PB, 2016.

² Graduando em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA), foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e é membro do GEECAMPO (Grupo de Estudo e Pesquisa da Educação do Campo), e do Grupo de pesquisa Formação de Professor e Profissionalização Docente (UFPE/CAA). E-mail: amossantoss10@gmail.com

³ Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA), e professora da rede municipal de Caruaru-PE. E-mail: mylena@gmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, professora Adjunta do Centro Acadêmico do Agreste - UFPE, no Núcleo de Formação Docente, atuando no Curso de Graduação em Pedagogia. Participa dos grupos de pesquisa: Discursos e Práticas Educacionais; e Formação de Professor e Profissionalização Docente, ambos da UFPE e registrados no Diretório de Pesquisa do CNPq. E-mail: orquidea.guimaraes@gmail.com

ABSTRACT

This article aims to discuss the role of school management in the process of educational inclusion, aiming to analyze the relationship between the performance of school management and the implementation of an inclusive school culture, concomitantly discussing the elaboration of a Political Pedagogical Project that considers new pedagogical practices for these subjects, this done in the accomplishment of projects of inclusive education like the Specialized Educative Attendance (AEE). Our theoretical understanding was anchored in the contributions of: Carvalho (1937a e 1937b); Werneck (1997); Brazil (1988; 1996 e 2008); Veiga (2004); Libâneo, Oliveira and Toschi (2003); Paro (2008); Sage (1999); Luck (2013). The research was based on the qualitative approach, and it was carried out in a municipal school in Caruaru-PE, which provides care to students of elementary and elementary education I. The data showed that school management when developing actions geared towards the inclusive process of these students, promotes the unleashing of a collective school that allows for an equity education for all, because it is up to all of the school management to provide material, financial and human resources that are fundamental for the development of the learning process of these students. We conclude that school management is active and participatory in inclusion so that it does not exclude them, and that it also does not have its proposals for inclusion only in legal documents.

Keywords: : School Management. Inclusive education. Pedagogical Political Project. Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional obteve inúmeros avanços e transformações no que diz respeito à legislação e sua efetivação para a melhoria no atendimento de crianças e adolescentes nas escolas regulares. Com a formulação de leis e elaboração de declarações e programas em prol da defesa do deficiente, a educação inclusiva tornou-se uma das temáticas cara aos órgãos educacionais com relação ao acesso, permanência e melhoria da educação brasileira. A inclusão passou a ser pensada com o intuito de promover o desenvolvimento dos educandos com deficiência, possibilitando oportunidades igualitárias e levando-os a alcançar o sucesso escolar.

Nesta perspectiva, a compreensão da educação inclusiva está relacionada a uma concepção de educação e de prática educacional propostas pelas políticas educacionais que explicitam como desafio subverter a hegemonia de uma "cultura escolar segregadora" no sentido de possibilitar a reinvenção dos princípios e práticas escolares que garantam o direito à educação de todos indistintamente. Ferreira (2013) sublinha a necessidade da participação para a reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes. Consideramos que essas mudanças requerem a participação de todos os que compõem a comunidade educacional (gestores, professores, especialistas, famílias, entre outros).

Nesse contexto de mudanças em que a escola vem passando ao longo dos anos, decorrentes dos conceitos, da legislação, das práticas educacionais, as de gestão de maneira mais específica, torna a tarefa de educar a todos desafiante e complexa, no que diz respeito à construção dos métodos de planejamento e suas contribuições para a instituição escolar inclusiva. Assim, o trabalho da gestão escolar

assume papel significativo na organização das condições de acesso e mobilidade no espaço escolar, na busca por recursos pedagógicos e didáticos voltados para incluir os diferentes ritmos e formas de aprendizagem, no incentivo à comunicação interacional entre todos que compõem a gestão e destes com a comunidade escolar, para que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças.

Em virtude disto, estudamos acerca do papel da gestão escolar na organização do trabalho pedagógico da escola, especificamente sobre abordagem do desenvolvimento de ações voltadas para o processo inclusivo de estudantes com necessidades especiais, que propiciem condições para a aprendizagem desses sujeitos. Buscamos assim, investigar as ações de organização do trabalho pedagógico da escola e o papel da gestão no desenvolvimento de tais ações voltadas para inclusão que é salvaguardada pela Constituição Federal de 88 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) afirmando que "(...) a educação é um direito de todos".

Em síntese, buscamos neste trabalho responder à questão sobre como se dá a atuação da gestão escolar na inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. Objetivamos analisar a atuação da gestão escolar na inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular e, para isso, caracterizamos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) contempla a inclusão de alunos com necessidades especiais e quais as ações da gestão escolar no desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico voltadas para o processo inclusivo destes alunos.

2, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular, acompanhada de condições para efetivação de uma aprendizagem

considerando as especificidades individuais, se representa por um lado, conquista política que tem interferido nas realidades escolares, por outro lado, sua compreensão passou, e, em certa medida passa, por sentidos distintos e por vezes divergentes no que confere à ideia de atender as diferenças de maneira diferente, mas objetivando sucesso de aprendizagem iguais.

Uma dessas compreensões que caracterizaram o processo de construção da inclusão é a denominada integração escolar, entendida como processo de ensinar crianças consideradas «normais⁵» juntos com crianças com alguma deficiência, em que a preocupação com o respeito e consideração das diferenças não é voltada na garantia da aprendizagem das crianças com deficiência, mas com a possibilidade de sua interação e na garantia de uma educação igual para todos, dificultando assim a efetivação da aprendizagem.

Para Carvalho (1937a, p. 36):

A integração escolar tem sido conceitualizada como um processo de ensinar/educar crianças ditas normais junto com crianças portadoras de deficiências, durante sua permanência na escola. Trata-se de um processo gradual e dinâmico, que assume várias formas segundo as necessidades e características de cada aluno, sempre levando-se em consideração o seu contexto socioeconômico.

Neste sentido, ao garantir um ensino igual para todos, o processo de integração é aquele que, em geral, provoca uma aprendizagem desigual, pois, as crianças com deficiência são inseridas no espaço daquelas consideradas “normais”, mas sem considerar as diferenças que geram necessidade de atendimentos específicos.

Por outro lado, à inclusão ocorre quando se considera a escola como um espaço para todos no sentido literal da palavra, ou seja, quando

os sujeitos com necessidades especiais são incluídos junto com o respeito e atendimento à diversidade existente. Para Carvalho (1937b, p. 38) “A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, alunos ditos normais, com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais”, no sentido de ampliar a garantia da presença pela garantia da atuação dos estudantes com deficiência.

Neste sentido Werneck (1997) afirma que a inclusão aponta para um novo percurso no que diz respeito as minorias educacionais, pois, “A inclusão vem quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados» (WERNECK, 1997, p. 42).

Na década de 1960, a educação especial no Brasil era denominada de “Educação de Excepcionais”, não sendo seu atendimento obrigatório pelo Estado, como expresso no Art. 88. “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”, sendo ainda incentivada sua oferta através do sistema privado (LDBEN, Nº 4.024/61). Naquele momento, a integração não era acompanhada de orientações no campo pedagógico sobre como atender este público que demanda atendimentos específicos.

Com a promulgação da Lei 5.692/71 que reformava o ensino de primeiro e segundo graus, o atendimento a crianças com deficiência avança no sentido de se perceber a existência de especificidades, mas sem ter encaminhamentos específicos: “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Art. 9º).

⁵Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), deficiência é o substantivo atribuído a toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, referindo-se, portanto, à biologia do ser humano. Assim, os indivíduos que apresentam comprometimento da capacidade motora, visual, mental ou auditiva, fogem dos padrões considerados “normais” para a maioria da sociedade, visto que comumente é chamada “criança normal” as que não possuem tais deficiências.

No entanto, legalmente, o avanço significativo ocorre com a Constituição Federal de 1988, quando o princípio da educação inclusiva, garantindo a educação e igualdade de direitos para todos, fortaleceu-se incentivado pela criação de leis, declarações e programas. Uma dessas leis é a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que assegura a educação especial como modalidade da educação escolar, em todos os níveis da educação brasileira, envolvendo “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Art. 58º).

Além da definição de educação especial, o Art. 59º da LDB atual define sobre o atendimento específico dos alunos:

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: § 1º. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; § 2º. Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; § 4º. Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; § 5º. Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 38).

Nesse sentido, a escola, como espaço inclusivo, objetiva considerar o sucesso de todos seus alunos especiais ou não, elaborando um projeto educativo que considere as diferenças, e que busca a participação de todos na construção de práticas pedagógicas inclusivas para esses sujeitos, envolvendo, portanto, toda comunidade escolar.

Deste modo, o Projeto Político Pedagógico⁶ (PPP) apresenta-se como o instrumento para além de apresentar o plano de trabalho que fora eleito e definido por um coletivo escolar, reflete as especificidades de cada escola, suas escolhas, peculiaridades, princípios e concepções de sujeitos, de escola e de sociedade. O PPP se configura então como norteador de todo trabalho pedagógico desenvolvido na escola, quando entendido “[...] como a própria organização do trabalho pedagógico de toda escola” (VEIGA, 2004, p. 13).

Outra determinação legal vai na direção de garantir o atendimento específico aos estudantes com deficiência, a saber o Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, determinando que o PPP deve contemplar o AEE, como uma das dimensões da própria escola:

A oferta do atendimento educacional especializado - AEE deve constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo na sua organização: a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola; c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos; d. Professor para o exercício da docência do AEE; e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção. f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum. g. Redes de apoio: no âmbito da atuação inter-setorial da formação

⁶Veiga (2004) define o Projeto Político Pedagógico como algo além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O mesmo é projeto porque é construído coletivamente por meio de planejamento, é político porque articula-se os interesses reais e coletivos da população majoritária ao compromisso sociopolítico, e por fim é pedagógico, pois, possui o sentido de definir as ações educativas para cumprir seus propósitos e intencionalidades

docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (BRASIL, 2008, p. 3).

A institucionalização do AEE na escola proporciona meios para o atendimento das demandas decorrentes da inclusão, voltadas para os objetivos e metas propostas no projeto educativo, bem como no estabelecimento de formas de avaliação, alteração de práticas, entre outros aspectos. Isso porque, o AEE é um serviço gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, devendo ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. De acordo com o Decreto, o AEE compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, e prestados de forma complementar na formação dos estudantes com necessidades especiais.

Desta forma, para uma melhoria na inclusão e na qualidade de ensino dos alunos atendidos pelo AEE, é necessária uma articulação conjunta entre os professores, coordenadores, gestores etc., sobre a elaboração de planos de trabalho para o atendimento educacional especializado, visto que conforme explicita Luck (2013, p. 22) “O alcance dos objetivos educacionais depende do emprego adequado da energia dinâmica das relações dos diversos atores da comunidade escolar nos processos decisórios da escola de modo a constituir um empenho coletivo em torno de sua realização”.

Nesta compreensão, o PPP se configura como definidor dos fundamentos da estrutura escolar, coerente com as proposições de uma educação voltada para as diferenças, através da oferta de diferentes condições para assegurar a igualdade de condições no acesso e permanência de todos na escola.

2.1. Gestão democrática participativa e a organização do trabalho pedagógico para a inclusão educativa

a gestão escolar desenvolve o gerenciamento das instituições de ensino, mobilizando os processos e recursos de forma intencional e sistemática, tendo como objetivo prioritário o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois, segundo Libâneo, Oliveira, Toschi “O sistema de organização e de gestão da escola é o conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos que propiciam as condições para alcançar os objetivos da instituição escolar” (2003, p. 315).

Nessa premissa, compreendemos também a gestão escolar como sendo uma atividade que não se preocupa com o esforço despendido por pessoas separadamente, porém feita com o esforço humano coletivo, surgindo a “coordenação” que trata da organização humana da atividade (PARO, 2008), caracterizando assim o processo de trabalho da gestão escolar como sendo de natureza interativa, bem como seus objetivos são voltados para a educação e a formação de pessoas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Na Constituição Federal de 1988, a gestão democrática participativa foi institucionalizada no artigo 206, que se explicitou como um dos princípios basilares para a educação no Brasil “[...] à gestão democrática do ensino público”. Dentre os principais artigos da referida lei, destacamos os que afirmam os seguintes princípios dessa gestão:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1988, p. 25).

Nessa ênfase dada ao projeto pedagógico da escola e na sua proposta de construção e administração ancorada na gestão democrática, Botler (2007, p. 38) afirma que a gestão democrática está “[...] associada ao fortalecimento da ideia de democratização do trabalho pedagógico, entendida como participação de todos nas decisões e na sua efetivação”. Esta seria base da verdadeira escola democrática inclusiva, voltada para uma ação coletiva e coordenada, aonde todos os envolvidos seriam sujeitos ativos nesse processo.

A gestão escolar que se diz democrática participativa se distingue em várias características das outras concepções de gestão escolar. Esta se encontra articulada as atividades da direção com os demais segmentos da escola, onde todos participam das tomadas de decisão, dando ênfase de maneira igualitária às tarefas e às relações, valorizando os elementos internos do processo organizacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Nesse sentido, a gestão escolar é fundamental para o desenvolvimento pedagógico da escola, por ser capaz de proporcionar abertura de novos espaços para transformação do cotidiano escolar. Para que suas ações no processo de inclusão se efetivem é necessário à flexibilidade do seu trabalho, considerando importante pensar à diversidade de opiniões, que tem no diretor o papel de mobilização dos sujeitos que compõem a comunidade escolar para o processo de tomada de decisão, efetivação, acompanhamento e avaliação.

Sage (1999) analisa a importância do diretor para as ações que podem ser desenvolvidas no âmbito escolar, destacando seu papel de encorajar os professores para que os objetivos propostos para a inclusão dos alunos especiais possam ser alcançados. A gestão escolar, portanto, tem como incumbência tomar iniciativas, inclusive de cunho administrativo, para a implantação de projetos de educação inclusiva. Ou seja, a escola que se quer inclusiva,

toma como base uma gestão democrática, na qual a organização do trabalho é norteadada, entre outros princípios, pela igualdade de condições para acesso e permanência na escola (VEIGA, 2004).

Em resumo, se não é de responsabilidade única da gestão escolar garantir o sucesso das práticas inclusivas, é papel dela mobilizar a comunidade escolar na busca por ações voltadas a elaboração e efetivação de um projeto educativo que busque atender as diferenças, seja através de ações estruturais, metodológicas, de concepção e mesmo nas atitudes educativas que permeiam as relações escolares.

3. METODOLOGIA

A pesquisa realizada foi fundamentada em uma abordagem de pesquisa qualitativa e exploratória, através do estudo de campo. Conforme André (1995, p. 17), a pesquisa qualitativa se caracteriza por ser um “[...] estudo do fenômeno em seu acontecer natural” se opondo ao método quantitativo de pesquisa, levando em conta todos os componentes de uma situação. Já a pesquisa exploratória conforme Gil (2002) tem o objetivo de:

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-los mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p. 41).

Desta forma, no estudo de campo o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo.

A pesquisa teve como campo de análise uma escola municipal de Caruaru, que atende alunos do ensino infantil e fundamental I em sua unidade e em seu anexo escolar. Tomamos

como sujeitos para nossa pesquisa à gestão escolar, que é composta pela gestora e uma gestora adjunta, ambas formadas em Pedagogia e com dois anos e meio na gestão da escola; um auxiliar administrativo, sem formação superior e com dois anos no cargo; uma secretária, formada em Pedagogia e com três anos na função; dois coordenadores pedagógicos, formados em Pedagogia, com três e dois anos e meio nas suas funções; e a psicopedagoga que trabalha com o AEE na escola.

A pesquisa contou como instrumentos para colher os dados e para alcançar seus objetivos, à observação direta utilizada para obter informações e para analisar os sentidos de determinados aspectos da realidade. Também tivemos a anotação em diário de campo dos fatos observados e das conversas informais tidas com os sujeitos.

Recorremos também à pesquisa documental, selecionando como documento o PPP da referida escola, a fim de perceber como as questões de inclusão de alunos especiais são abordadas, pois, "A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos". (VEIGA, 2004, p. 13).

Os dados foram analisados por meio da ação interpretativa, tomando os objetivos como orientadores. Primeiro através do exame do PPP foi possível tratar do primeiro objetivo, e no segundo analisamos por meio da observação e das anotações nos diários de campo, onde construímos uma grelha de dados para organizar as informações. Chegando assim aos resultados, que foram expostos também agrupados em dois tópicos de acordo com cada objetivo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. A inclusão escolar no Projeto Político e Pedagógico

Ao analisarmos o Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola, percebemos que este não trata sobre a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola. Entendemos que se o PPP é "entendido como a própria organização do trabalho pedagógico de toda a escola" (VEIGA, 2004, p. 13), portanto, o norteador de tudo o que se realizará nela, consideramos como um ponto negativo não apresentar uma proposta de ação inclusiva para a escola, seja como princípio, metodologia, ou avaliação.

A escola possui um Regimento Escolar, que segundo a gestora, é considerado, como "as leis e os artigos de acordo com a constituição e a Lei de Diretrizes e Bases" (fragmento de diário de campo 01). Neste Regimento, o atendimento aos alunos com necessidades especiais é abordado, porém se resume no trato da Sala de Recursos que, de acordo com o documento, tem como finalidade "oferecer Atendimento Educacional Especializado aos alunos com necessidades específicas/especiais" (SEÇÃO III, Art. 62. Anexo).

Além da definição, diz que seu atendimento é realizado "por um professor especializado, portador de graduação superior, além de participar de formações continuadas específicas para esse exercício" (SEÇÃO III, Art. 63. Anexo) e se direciona "alunos e as famílias, com o objetivo de discutir e somar as responsabilidades sobre as ações pedagógicas a serem desenvolvidas" (SEÇÃO III, Art. 64. Anexo). Por fim, aponta como atribuições deste professor "identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial" (SEÇÃO III, Art. 65. I, Anexo).

Considerando que o Regimento Escolar se caracteriza como documento importante para escola, mesmo que nem sempre construído coletivamente. Dito isso, as indicações nele presentes sobre o atendimento das crianças inclusas passam a ser orientadoras das ações na escola, ou seja, se materializa nas ações desenvolvidas pela escola: a sala de recursos existe e é de fato direcionada para o AEE. A professora que faz este atendimento é graduada em pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia, ela atende aos alunos com necessidades especiais, com exceção dos alunos com deficiência motora. Seu trabalho é organizado, elaborado e acompanhado em conjunto com a gestão da escola e também por órgãos superiores.

4.2. A participação da gestão escolar no processo de inclusão escolar

Pudemos perceber que a gestão demonstrar atuar de maneira participativa no processo inclusivo dos alunos com necessidades especiais, atuando através de ações que possibilitam reorganizações estruturais. Notamos, por exemplo, que na estrutura física do colégio tem uma escada que dificultava o acesso de crianças com dificuldades motoras; a gestão inverteu a biblioteca com uma sala de aula, colocando a sala de aula para baixo e a biblioteca para cima, adaptando o ambiente dentro da limitação da escola. Se por um lado assegurou o ir e vir à sala de aula, por outro, dificultou o acesso à biblioteca. Ou seja, as questões estruturais podem se caracterizar como ações de inacessibilidade, e não dependem exclusivamente da gestão da escola, mas da gestão pública

Outra dimensão de atuação da gestão na busca pela inclusão é a de cunho pedagógico. Exemplo disso é a organização do horário da sala do AEE, fazendo o acompanhamento dos os alunos junto com a professora responsável pela sala. Esse acompanhamento envolve saber se os estudantes estão conseguindo se desenvolver, e buscando atender recursos materiais para o atendimento.

Convém ressaltar que é a gestão da escola que faz um encaminhamento, solicitando um cuidador para aqueles alunos que possui alguma necessidade especial mais agravada e que precise de apoios nas questões relacionadas à saúde, higiene, mobilidade e/ou deslocamentos do aluno. Destacamos ainda que a sala do AEE não se restringe apenas a atender a demanda da escola, mas sim a comunidade e alunos de escolas circunvizinhas que não possuem sala de recurso.

Outro aspecto que percebemos foi a integração entre as família dos alunos com necessidades especiais e a escola, para retirar dúvidas, para mediar o processo de colaboração pois sempre que surge alguma dúvida da família ou alguma dificuldade em questão a gestão recorre a orientações através de conversas com as famílias, na busca pela colaboração com as atividades proposta pela professora do AEE para que os resultados sejam os melhores. Além dessa integração com as famílias, ocorre momentos de discussão com os professores das salas de aulas para que haja uma colaboração entre os mesmos e a professora do AEE.

Há ainda o acompanhamento das faltas dos alunos, que, ao serem detectadas, a gestão entra em contato com os responsáveis para saber qual o motivo. Segundo a coordenadora pedagógica isso é de fundamental importância "para saber o que a criança tem, pois, às crianças com necessidades especiais, principalmente os autistas, quando têm crises passam duas ou três semanas sem frequentar a escola, e muitos pais não ligam em avisar" (fragmento de diário de campo). Ainda assim, segundo a coordenadora "as avaliações para alguns dessas crianças com necessidades é diferente das provas dos demais alunos, pois a avaliação se dá a partir da necessidade desse aluno respeitando a sua limitação" (fragmento de diário de campo).

Segundo a secretária, "a gestora sempre faz o possível para dar o maior suporte para os professores e para as crianças com necessidades especiais [...] caso surja alguma criança com necessidades especiais e mesmo

que não tenha a vaga, a gestora faz sempre o possível para encaixá-la” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017). Nessa perspectiva, percebemos que as ações que a equipe gestora faz são importantes para a construção de uma escola inclusiva, e apesar das limitações que a escola possui, fazem sempre o que está ao alcance para dar um melhor atendimento a essas crianças que necessitam de cuidados especiais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a legislação brasileira vem avançando no sentido de garantir à educação como direito de todos. Dessa forma, percebemos que as pessoas com deficiência, além do direito de estudar em uma escola de ensino regular, passam a ter também nesse momento, a oportunidade para tal, e assim exercem sua função de cidadão.

Em conseqüente, compreendemos que apesar do PPP da escola pesquisada não tratar sobre a inclusão dos alunos com necessidades especiais, este tema é contemplado no Regimento Escolar, o qual se restringe apenas à sala do AEE. Notamos que apesar disto, na escola ocorre de fato à inclusão desses alunos, mesmo com toda limitação que possui, à gestão escolar esforça-se ao máximo para adaptar o ambiente para o aluno, sempre respeitando sua limitação.

Percebemos que a gestão escolar, ao desenvolver ações voltadas para o processo inclusivo de alunos com necessidades especiais, promove o desencadeamento na construção coletiva de uma escola que possibilite uma educação igualitária para todos. Pois cabe ao gestor escolar prover recursos materiais, financeiros e humanos, que são fundamentais para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Diante disto, consideramos que a gestão da escola atua de modo ativo participativo na inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Concluimos então, que a escola não exclui esses alunos e que também não tem suas propostas de inclusão apenas nos papéis e documentos legais da mesma. Ela atua de maneira eficaz, buscando assegurar aos alunos inclusos uma educação igualitária e de qualidade, apesar das ausências do poder público.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei 9.394/96. Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação à Distância. **Educação Especial**: tendências atuais, saltos para o futuro. Brasília, 1999.

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

_____. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivos ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BOTLER, A. H. **Organização, Financiamento e Gestão Escolar**: subsídios para a formação do professor. Editora Universitária UFPE. Recife. 2007.

CARVALHO, R. E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem**. Editora mediação, 1937a.

_____. **Escola Inclusiva, a reorganização do trabalho pedagógico**. Editora mediação, 1937b.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisar**. São Paulo, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar, políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK W. (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica**: Projeto político-pedagógico; Educação Superior; Projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.

WERNECK, C. **Ninguém Mais Vai Ser Bonzinho na Sociedade Inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Recebido em: 17/06/2018

Aprovado em: 06/09/2018

O PAPEL DA DIDÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES ACERCA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

(The role of didactics in teaching practice: reflections about the teacher of early childhood education)

Juliana Nogueira Ferreira da Silveira¹
Josiane dos Santos Vieira²
Emanuelle Oliveira da Fonseca³

RESUMO

O papel da didática na prática docente é um dos assuntos mais abordados no contexto educacional, pois quando o professor tem domínio do assunto que irá abordar e consegue relacionar esse conhecimento com métodos de ensino eficazes para o desenvolvimento intelectual da criança, ele poderá conseguir um rendimento satisfatório. A escolha dessa temática se deu pela necessidade constante do professor reavaliar seus métodos de ensino para melhor conduzir um processo de ensino e aprendizagem. Com o intuito de conhecer a importância da formação desse profissional, a pesquisa tem como os seguintes questionamentos: Qual a importância da didática na prática docente? Qual a relevância da formação docente para o exercício da práxis? Como forma de responder os presentes questionamentos, a pesquisa tem como objetivos compreender o papel da didática e sua contribuição para o exercício da docência; e estabelecer uma relação entre a formação docente e a práxis. Para tanto, foi realizado um estudo de caso em uma escola municipal de Fortaleza, tendo como sujeitos da pesquisa duas professoras do Infantil II. Os resultados apontam que ambas as professoras reconhecem o que é didática e a entendem como uma teoria voltada para a educação, mas que não compreendem o que é práxis docente, a associando a questões de rotina. Em muitas situações, o professor fica imerso no cotidiano e mecanizado em sua prática, não a tornando eficiente e reflexiva.

Palavras-chave: Inclusão Educacional. Aspectos Legais. Realidade Escolar.

ABSTRACT

The role of didactics in the teaching practice is one of the most discussed issues in the educational context, because when the teacher has mastery of the subject that will address and can relate this knowledge with effective teaching methods for intellectual development of the child, he will get a satisfactory income. The choice of this theme was given by the teacher's constant need to reevaluate their teaching methods for better lead a process of teaching and learning. With the sensed of knowing the importance of formation of this professional, the research has as the following questions: What is the importance of teaching skills in teaching practice? as a way of answering the present questions, the research aims to understand the role of didactic and your contribution to the exercise of teaching; and establish a relationship between teacher education and praxis. For this, we conducted a case study in a municipal school in Fortaleza, having as subject of the reaching two teachers of children. The results show that both teachers recognize what is didactic and understanding it as a theory focused on education, but they don't understand what is the teaching práxis when it is associated with the routine issues.

Keywords: teacher Formation. Didactics. Praxis.

¹ Licenciada em Pedagogia pela UniATeneu. E-mail: juliana.nogueira.f.s@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia pela UniATeneu. E-mail: josiane.santos.vieira@gmail.com

³ Docente da UniAteneu. E-mail: emanuelle.oliveira@fate.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Muito se vem falando de um professor crítico e reflexivo, capaz de conduzir um ensino e aprendizagem de forma significativa para o desenvolvimento da criança, sendo esse um dos grandes desafios da atualidade. No entanto, para que isso aconteça, é fato que o professor necessita de uma formação que possibilite a esse docente repassar o conhecimento de maneira prazerosa, sendo necessário, portanto, uma boa didática. Quando o professor tem domínio do assunto que irá abordar e consegue relacionar esse conhecimento com métodos de ensino eficazes para o desenvolvimento intelectual da criança, ele provavelmente conseguirá um rendimento satisfatório.

Partindo desse pressuposto, surgiu a necessidade de abordar esse tema, já que, durante nossas experiências de estágio, percebemos que um mesmo conteúdo poderia ser abordado de diversas formas, levando em consideração a necessidade de cada turma.

A escolha dessa temática se deu pela necessidade constante do professor de reavaliar seus métodos e sua formação para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração as entrevistas preliminares realizadas em escolas municipais de ensino. A atuação no segmento da educação infantil se deu pelo fato de que, através dessas entrevistas, percebermos uma carência na formação continuada dos profissionais dessa área.

Como ponto de partida, esse estudo aborda inicialmente, de forma breve, as definições de didática e a visão que se tem da criança, baseados na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996 e nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI). Além disso, aplicam-se as definições de autores que defendem a importância da formação continuada do professor, como Tardif (2014) e Libâneo (1994).

Este trabalho visa compreender a didática na prática pedagógica na educação infantil através de uma relação entre teoria e ação, levantando, assim, a discussão acerca da formação inicial do docente e como ela influencia no exercício do magistério.

Para falarmos sobre esse tema, é importante observar que, quando discutimos o real uso da didática na formação de professores da educação infantil, chegamos a vários questionamentos: quais métodos utilizar na busca de aulas mais dinâmicas? Qual a importância da didática na prática docente? Qual a relevância da formação docente para o exercício da práxis?

É importante ressaltarmos ainda que a didática auxilia o professor na elaboração de suas aulas, visando sua organização através das diversas formas de planejamento, contribuindo para que o professor propicie um ambiente educativo para os alunos. Partindo desse pressuposto, temos como objetivos: compreender o papel da didática e sua contribuição para o exercício da docência; e estabelecer uma relação entre a formação docente e a práxis.

Essa investigação apresenta as diferentes percepções dos professores em relação à didática e seu papel na prática em sala de aula; também investiga a utilidade da didática na percepção do professor no cotidiano de sala de aula.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao tratarmos da formação de professores no Brasil, podemos perceber que existem muitas discussões acerca do assunto, pois a busca por uma formação que seja capaz de formar docentes críticos e reflexivos ainda é um dilema. Ao enfocarmos no curso de Pedagogia, esse de nossa formação, muitas foram as transformações ocorridas para que ele se ajustasse às novas demandas que surgiam. Em 1962, o curso de Pedagogia passou a formar licenciados e não apenas bacharéis.

Já em 1969, não há mais diferenciação entre bacharelado e licenciatura em Pedagogia. Também é nessa época que são instituídos os cursos de mestrado e doutorado, o que resulta em uma intensa produção e divulgação de pesquisas voltadas à área da educação.

Conforme Pimenta (1991), a expansão, mesmo lenta, do sistema público de escolaridade básica é um dos possíveis fatores que justificam a institucionalização dos cursos de Pedagogia. Assim, considerando as transformações que ocorrem na sociedade por questões econômicas, políticas, sociais e culturais, ressaltamos também as mutações que a prática docente sofre a fim de responder, de forma satisfatória, às novas demandas sociais. Logo, faz-se necessária a readequação das práticas educativas para que se possa acompanhar a modernização da sociedade, objetivando uma educação contextualizada e eficiente, e não apenas uma mera reprodução de práticas ultrapassadas, o que culminaria em um fazer docente sem correspondência com as necessidades da sociedade.

Diante disso, surgem constantes inquietações acerca do processo de formação docente e da autonomia dos professores na prática. Para Nóvoa (1992, p. 18): "mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional". Ou seja, é diante de inquietações e conflitos que se constrói a identidade profissional do professor e não apenas em uma formação acadêmica, pois fazem parte desse processo outras variáveis que estão além do campo teórico.

Pimenta (1991) trata da formação do professor, abordando o momento em os alunos chegam ao curso de formação inicial trazendo influências de docentes que marcaram e contribuíram para sua escolha profissional. Essas experiências, resultantes do convívio com diferentes professores por sua vida escolar, demonstram como a prática docente possibilita o julgamento dos professores, quais

eram bons em conteúdo, mas não em didática, e quais foram significativos em suas vidas e colaboraram para sua formação humana.

Ao falarmos do professor da educação infantil, devemos atentar para fato das características próprias das crianças, devendo o docente possuir uma formação específica para atuar em tal segmento, proporcionando saberes e fundamentos suficientes para que as necessidades das crianças, enquanto alunado, sejam contempladas. Para tanto, é necessário considerar a complexidade desse nível de educação, pois é a base da vida escolar das crianças, um trabalho tão importante quanto o dos profissionais dos outros níveis de ensino, e portanto, é imprescindível que o docente da educação infantil busque construir um processo formativo contínuo, a fim de promover um fazer pedagógico efetivo para o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, para entendermos o conceito de criança, Rousseau (1995), acredita que a criança é um indivíduo que tem uma série de características próprias, não sendo apenas um adulto em miniatura, tendo fases de desenvolvimento que devem ser respeitadas pelos adultos. Esses conceitos, que circundam a criança, foram historicamente construídos e vêm mudando ao longo do tempo, não sendo homogêneos. Para a concepção de criança, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)⁴ destaca que:

Nesse sentido, as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmos, dos outros e do meio em que vivem. (BRASIL, 1998, p. 15).

⁴Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), deficiência é o substantivo atribuído a toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, referindo-se, portanto, à biologia do ser humano. Assim, os indivíduos que apresentam comprometimento da capacidade motora, visual, mental ou auditiva, fogem dos padrões considerados "normais" para a maioria da sociedade, visto que comumente é chamada "criança normal" as que não possuem tais deficiências.

A preocupação com a estrutura do meio onde a criança está inserida durante o processo de escolarização nos remete às teorias de Vygotsky (1991), pois o autor considera que as crianças têm a formação e a maturação das suas funções cognitivas através das interações com o meio e necessitam de um mediador que lhes faça a apresentação dos símbolos para que possam se apropriar de conceitos e produzirem conhecimentos.

Ainda segundo o autor, a distância entre a Zona de Desenvolvimento Real (que contempla o que a criança consegue realizar sem ajuda do outro) e na Zona de Desenvolvimento Potencial (o que elas podem atingir, mas ainda precisam se desenvolver para tal), está a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que os indivíduos com um maior nível de desenvolvimento auxiliam às crianças para que elas atinjam determinados resultados que não conseguiriam por si sós. Na superação dessa fase, todo aprendizado resultante as levará à Zona de Desenvolvimento Potencial, em que conseguirão fazer sozinhas aquilo em que antes elas precisavam de auxílio. No contexto escolar, o professor assume o papel de facilitador, devendo promover espaços em que a aprendizagem ocorra respeitando as etapas de evolução dessas crianças. Daí a necessidade de um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1989, p. 33).

A criança, como qualquer ser humano, é influenciada por seu meio, sendo um sujeito social, inserido em uma determinada cultura ou época. A criança tem uma natureza muito particular do meio, pensando e sentindo o mundo de uma maneira própria. Segundo os RCNEIS:

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (BRASIL, 1998 p. 22).

Assim, entendemos a necessidade de intervenção do professor acontecer de forma a proporcionar uma vivência e uma interação necessárias ao desenvolvimento infantil, ampliando assim a capacidade da criança quanto à apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, visando a construção de conhecimento.

Cada professor tem sua própria maneira de integrar a criança a esse espaço, utilizando métodos e conceitos distintos. Por essa razão, existe a necessidade constante desses profissionais se atualizarem, através de uma formação continuada que lhe dê ferramentas para a execução de um ensino e aprendizagem de qualidade.

Dessa forma, o professor assume o papel de mediador, devendo ter aporte teórico que fundamente sua prática em sala, objetivando um trabalho eficaz, estabelecendo a relação teoria-prática. Esse movimento constante de elaboração, observação e readequação fomenta a construção de saberes, compondo o processo de formação do professor.

Com intuito de reforçar uma formação de qualidade para os docentes que atuam nesse nível de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) aponta que o professor da educação infantil deverá ter sua formação plena em licenciatura no nível superior ou curso de formação normal. Reforça ainda a necessidade de uma formação continuada, para a qual estão destinados dois artigos exclusivos à sua definição:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

1. Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
2. Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
3. Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996, p.21).

A LDB, que tem como função regulamentar e ordenar a educação brasileira, ao dispor a respeito do processo de formação de professores, demonstra a necessidade de que esse processo se dê de modo que os professores tenham uma formação de qualidade. Tal aporte legal contribui para a valorização profissional, uma vez que estabelece critérios para tal formação docente destinada a cada nível e modalidade de ensino, a fim de um melhor funcionamento do sistema de ensino público. A busca de aperfeiçoamento profissional, por meio da formação continuada, revela a necessidade de constante busca por conhecimento, aporte teórico que fundamenta as ações do professor em suas práticas em sala, objetivando práticas docentes eficazes.

3. PRÁXIS DOCENTE: UMA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

É fundamental que o professor da educação infantil, no exercício do magistério, reflita sobre sua prática, investigando os fundamentos, modos de realização e condições de conhecimento. A capacitação profissional influencia de forma direta o processo pedagógico do professor em sala de aula. Nesse ponto, a didática entra como mediadora das práticas pedagógicas, e a teoria da educação é utilizada como uma ponte entre “o que” e “o como”. Assim, considera-se que:

O objeto da didática seja o ensino, aquele conjunto de ações (por mais pressupostos que comportem) que caracterizam o trabalho do professor. [...] De tal maneira que podemos dizer que, se não houve aprendizado, houve ensino, embora não ineficiente, não significativo, inadequado, etc. [...]. (CASTANHO, 2002, p.53-54).

Partindo desse pressuposto, podemos dizer que o professor, muitas vezes imerso no cotidiano de sala de aula, demonstra dificuldades na elaboração de uma aula, levando o ensino para uma forma mecanizada, esquecendo-se da razão principal da didática, que é a construção do conhecimento através das ações práticas eficientes para o aprendizado. “É preciso que o professor se pergunte como tornar importante e única cada atividade, cada tarefa, cada proposta para a vida de seu aluno. Como instalar de fato no aluno aquelas ideias amplas e generosas discutidas nas primeiras reuniões de planejamento” (CASTANHO, 2002, p. 56).

Acreditamos que o planejamento tem a função de auxiliar o professor na organização e estruturação das atividades a serem desempenhadas em sala, a fim de que cada proposta pedagógica esteja relacionada ao contexto social do aluno, reconhecendo, assim, a importância dos fatores externos no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário que o professor avalie a eficácia da sua ação em sala de aula, observando se os objetivos estabelecidos no planejamento foram

atingidos ou não, readequando as atividades e os métodos através de um processo de ação-reflexão-ação, práxis.

Ao falarmos de práxis, podemos citar Vázquez (1977), quando afirma que “a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas em um e noutro caso, fica intacta a realidade” (p. 203). Assim, se a teoria vai ao encontro da prática, os resultados serão mais eficazes, podendo ser um agente transformador. Muitas vezes, ela se torna crucial para o trabalho prático, sendo indispensável em algumas situações; em outras, essa teoria se torna a base para o trabalho prático. Assim é baseada práxis docente, teoria e prática levando à reflexão.

Para tanto, é preciso priorizar, em nossa metodologia, a superação do dogmatismo metódico, para que criemos uma metodologia de ensino que minimize as discriminações, para que a ação docente possa partir das situações didáticas. Considerar as singularidades dos alunos, suas necessidades e o contexto no qual estão inseridos são elementos fundamentais para um fazer pedagógico produtivo.

Sendo assim, acreditamos que é preciso também atentar ao fato de que a formação docente ultrapassa os bancos das universidades, indo além dos muros da sala de aula, sendo influenciada diretamente pelas vivências e experiências dos professores. Nesse sentido, é importante considerar os muitos espaços e situações que contribuem para tal formação, admitindo seu caráter multifacetado:

Enfocar as questões dos saberes profissionais não somente na formação acadêmica, mas também nos saberes sociais do indivíduo, levando em consideração todas as perspectivas, pouco importa em que sentido consideramos a questão do saber dos professores, não devemos esquecer de sua natureza social se quisermos realmente representá-lo sem desfigurá-lo. (TARDIF, 2014, p. 14).

Os diversos saberes e o saber-fazer dos professores não se originam neles mesmos e nem no seu trabalho cotidiano, mas sim possui em sua origem o meio em que se está inserido, ou seja, “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIF, 2014, p. 19). Essa perspectiva única do professor como ser social, que é influenciado pelo seu meio, nos traz a ideia de um professor agente social que também sofre mudanças pelo seu contexto social e que tem o poder de transformá-lo.

Dessa forma, a relação entre teoria e prática se torna algo que está em constante transformação. A atividade prática baseia-se conforme a teoria, do mesmo modo que a teoria se transforma através das mudanças e necessidades da prática. Essa correspondência só poderá acontecer se o processo de transformação for reflexivo, buscando novas maneiras e meios para sua execução. Assim:

A consciência se mostra ativa ao longo de todo processo prático. Resulta daí que é certo que a atividade prática, sobretudo como práxis individual, é inseparável dos fins que a consciência traça, estes fins não se apresentam como produtos acabados, mas sim num processo que só termina quando a finalidade ou resultado ideal, depois de sofrer as mudanças impostas pelo processo prático, já é um produto real. (VÁZQUEZ, 1977, p. 243).

O professor, enquanto um ser crítico, deve levar em consideração suas experiências pessoais e profissionais para a formação de sua identidade, pois elas contribuem de forma significativa para a construção dos seus saberes. Consciente disso, a prática docente não será baseada apenas na reprodução de modelos, pois a realidade do ensino é mutável, sofrendo influências da cultura institucional dominante. Cabe ao professor consolidar suas intenções profissionais durante sua ação docente.

4. O PAPEL DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao falarmos do papel da Didática, é possível observar que ela apresenta características conforme cada momento histórico. Surge no século XVII e tem como marco a obra “Didática Magna”, escrita por Comenius, expressando seu posicionamento quanto à necessidade de se educar considerando a influência do avanço e a modernização que vinham ocorrendo nesse período. Já no século XVIII, Rousseau critica a Didática de Comenius, por ter sido instrumentalizada a favor dos interesses burgueses.

Assim, Rousseau (1995) defende que a educação deve proporcionar condições de desenvolvimento individual, propondo situações em que o aluno atue como agente de descobertas, respeitando o tempo natural de desenvolvimento de cada um.

Já no âmbito nacional, a Didática empregada no período colonial tem como finalidade atender aos interesses da Coroa portuguesa. A educação tinha cunho catequizador e objetivava a dominação sobre os povos nativos e a disseminação do Cristianismo. Utilizavam-se da *Ratio Studiorum*, que era o manual cuja função era direcionar as ações educativas.

Os conceitos que circundam e orientam as práticas educativas não são imutáveis, por considerarmos que são construídos ao longo da história. Assim, é possível percebermos mudanças significativas nessas concepções, uma vez que elas orientam uma prática que deve atender às necessidades da sociedade. Sendo assim, Malheiros (2013, p. 48) afirma que “a didática se preocupa com os métodos de ensino, com o ambiente de aprendizagem e com a compreensão sobre como as pessoas aprendem”.

Nóvoa (1992), afirma que cada professor tem seu modo de trabalhar uma mesma disciplina, e o faz de acordo com sua visão de mundo, crenças, valores e compromissos. Dessa forma, a didática, como instrumento a ser utilizado pelo professor na sua ação docente, revela a própria identidade profissional, mas esta está em transformação constante.

Percebemos que a formação docente, muitas vezes, é voltada para a técnico-instrumental, tornando-se um mero emprego de métodos e técnicas de ensino sem justificativa, sendo utilizado o método pelo método. É fato que, através do método, damos aplicabilidade aos processos necessários para o total desenvolvimento das atividades pedagógicas. No entanto, é preciso estabelecer uma relação entre o pensar e o agir, considerando as ações do educando e que seu desenvolvimento está diretamente ligado a como se dá o ensino. Quando usamos diferentes metodologias para compor o planejamento, buscamos um ensino de qualidade que nos possibilite alcançar os objetivos traçados.

Ao discorrermos sobre ensino, não podemos esquecer que sua finalidade é propiciar aos alunos meios para que eles assimilem os conhecimentos, sendo necessário estabelecer vínculos fundamentais no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Assim:

Podemos definir processo de ensino como uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimento e desenvolvimento de habilidades, através dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas (pensamento independente, observação, análise-síntese e outras). (LIBÂNEO, 1994, p. 54).

A introdução do profissional no ambiente escolar é um momento crucial em sua formação, pois lhe permite a familiarização com a estrutura organizacional e o convívio com o espaço social e cultural no qual a escola se insere. É através do convívio com os alunos e com os demais profissionais que o docente poderá transformar suas ações pedagógicas. A troca de experiências

é fundamental para construir saberes de forma crítica e reflexiva. Damasceno e Therrien (2000, p. 42) afirmam que:

Os comportamentos dos sujeitos, no cotidiano escolar, são informados por concepções geradas pelo diálogo entre suas experiências, sua cultura e as demandas individuais e as expectativas e exigências da cultura escolar, representadas pelo currículo oficial.

Podemos perceber que o professor deve dispor de uma variedade de instrumentos e de fundamentos para que sua aula possa abranger questões que circundam a escola e compõem sua realidade, a fim de apresentar os conceitos inerentes aos conteúdos, relacionando-os às vivências do alunado. Quanto a isso, Malheiros (2013) afirma que o conhecimento sobre didática torna possível a compreensão, por parte do professor, das relações que transcendem o ensino das disciplinas. Nesse movimento, o docente faz uso de sua bagagem cultural e acadêmica, considerando a tendência pedagógica que lhe é mais significativa, ou seja, construindo métodos de ensino com base em seus saberes teóricos e experienciais.

É na educação infantil que essa variedade de instrumentos se faz presente com maior intensidade, pois é nessa etapa da educação básica que o professor deverá desenvolver dinâmicas que contribuam para o desenvolvimento integral da criança, não levando em consideração apenas seu cognitivo. Essa primeira fase é de grande importância na vida da criança, pois é onde ela adquire habilidades que terá influência até sua vida adulta. Para tanto, é preciso uma formação adequada, pois quando se tem um profissional com formação voltada para a área, é possível desenvolver um trabalho mais significativo, uma vez que ele dispõe de aporte para trabalhar essas capacidades nas fases iniciais da educação.

Assim, o professor, como indivíduo reflexivo e politizado, deve reconhecer o cunho politizador do ensino, uma vez que sua didática lhe propõe mudanças de pensamento e ação, tendo consciência de sua autonomia e atuando como agente social que conduz um processo de ensino que é sistemático e intencional, de elaboração de conteúdos culturais e científicos. Ensino que necessita ser democrático e, nele, compete ao professor incitar nos alunos a reflexão e a crítica sobre suas ações, contribuindo para a formação global de cada indivíduo, atingindo de forma satisfatória as metas estabelecidas pela instituição de ensino, e colaborando para a emancipação de cidadãos críticos.

5. METODOLOGIA

Tipo de pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo que tem como objetivo compreender o uso da didática como ferramenta em sala de aula. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico com base em autores que estudam sobre formação de professores e Didática e Educação Infantil, como: Castanho (2002); Pimenta (2012); Libâneo (1994); e Tardif (2014).

Por ser um estudo de caso, leva em consideração questionamentos acerca da práxis docente, utilizando como estratégia responder os questionamentos do tipo “como” e “por quê”, e quando o pesquisador possui pouco controle sobre os eventos pesquisados. Segundo Yin (2001, p. 32): “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

A presente pesquisa tem caráter exploratório-descritiva, levando em consideração as situações apresentadas na relação entre o educador, a didática e sua aplicação em sala de aula, sendo centrada na educação infantil. Sua abordagem é qualitativa, não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo.

Lócus da pesquisa e sujeitos

A pesquisa de campo se desenvolverá na Escola Novo Caminho⁵, uma escola de grande porte pertencente à rede municipal, localizada no município de Fortaleza /CE. A escola em questão é utilizada como anexo de outra escola da região, sendo seu foco principal a Educação Infantil, ofertando do Infantil 1 até o Infantil 3 em tempo integral; e em período parcial as demais séries.

O lócus da pesquisa teve como critério de escolha a localização, situada na regional VI, a mesma da IES na qual estudamos, dando um retorno a comunidade local. Outro critério foi possuir Educação Infantil a partir do Infantil I, sendo esse nível de interesse da nossa pesquisa, especificamente o Infantil 2. A escolha dessa faixa etária se deu pelo fato de muitas escolas acreditarem que crianças pequenas demais precisam ser apenas “cuidadas”, não levando em consideração o lado pedagógico, fundamental para o seu desenvolvimento, como aponta algumas de nossas experiências em escolas de educação infantil.

Para tanto, foram escolhidas duas professoras que atuam no Infantil II, ambas titulares, escolhidas por atuarem nesse segmento e terem especialização voltada para esse segmento. Por questões éticas, em preservação das reais identidades das profissionais, iremos nos referir a elas neste trabalho como Professoras “A” e “B”. Ao perguntarmos às professoras há quanto tempo exercem a profissão e qual é sua formação, obtivemos como resposta da professora “A” que é formada em Pedagogia e pós-graduada em Arte e Educação, tendo 17 anos de magistério sendo 5 anos nessa instituição. Assim como a professora “B” afirma possuir 15 anos de magistério, sendo sua formação inicial também em Pedagogia e sua pós-graduação em Psicopedagogia.

Instrumentos de coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores da Educação Infantil, cujo objetivo foi compreender e analisar o uso da didática no cotidiano em sala de aula. Essa entrevista tem como característica a elaboração de um roteiro prévio em que, para Manzini (1991, p. 154): “a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões”.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para identificarmos a formação dos sujeitos entrevistados, indagamos acerca dela. Dessa forma, a professora A é pedagoga, especialista pela Universidade Estadual do Ceará em Psicopedagogia; já a professora B é formada em Estatística pela Universidade de Brasília e em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú, sendo especialista em Arte e Educação pelo IFCE.

Podemos perceber que ambas são pedagogas, mostrando que a escola está cumprindo o que a legislação aponta, quando traz, no art. 62, como deve ser a formação do profissional que atua no segmento de educação infantil.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Ao indagarmos qual a importância da didática para o processo de ensino, elas relacionaram a didática à prática docente. A professora A afirma que “*Foi de muita importância. Na época, apesar de eu já exercer a profissão, mas me deu subsídios para que eu pudesse ter uma práxis mas, como é que se diz, mais teórica. Porque na prática eu já tinha*”. Percebemos nessa fala

⁵O termo Escola Novo Caminho é um nome fictício dado ao lócus da pesquisa que, por questões éticas, terá o nome real preservado

que a profissional considera como práxis as reflexões cotidianas sobre suas ações em sala, mesmo quando ela ainda não dispunha de conhecimento teórico a respeito. Entretanto, o movimento de reflexão docente é composto justamente da sequência ação-reflexão-ação, relacionando a prática à teoria que a orienta. Já a professora B aponta ser

Fundamental. Na minha concepção, didática é a forma como você apresenta um conteúdo. Se você não ambientar esse conteúdo, ele é menos percebido, ele é menos saboroso, ele é menos sedutor. Então, didática para mim é a forma que você seduz a quem você, pretensiosamente, vai oferecer um conteúdo.

Estamos de acordo com essa concepção, por compreender a didática como uma teoria que capacita o professor para as ações diárias, aguçando seu lado crítico, relacionando os “por que” e “como” da educação no seu fazer pedagógico, sempre estabelecendo um vínculo ensino-aprendizagem, indo ao encontro do que Libâneo (1994, p.26) define como didática, pois

a ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. [...] trata da teoria geral do ensino.

Ao tratarmos da ligação teoria e prática e sua aplicação no cotidiano escolar, a professora A afirma que “*eu já tinha muito da prática, mas faltava, com certeza, a teoria que faz com que a gente tenha um embasamento do que realmente é trabalhado na sala de aula*”. Tal visão também encontramos na resposta da professora B, quando declara que “*na verdade, essa teoria embasa o seu planejamento... e você tem esse embasamento naquilo que você acredita. Assim como tem diferentes pensadores, diferentes correntes, diante da educação*”. Ambas as professoras trazem a questão do fazer com um propósito, com objetivos, o fazer como uma prática

contextualizada por uma teoria, fazendo, assim, um exercício constante de reflexão da própria prática.

A prática pedagógica nos remete a Luckesi (2011, p. 26), quando cita que “*tentar definir o educador será contextualizá-lo na sua prática evidente, em sua prática desejável, pois que existe uma prática que exercita e que, certamente, não é desejável*”.

Quando questionada sobre o que é ser um professor reflexivo, a professora A respondeu que

Um professor reflexivo, ao meu modo de ver, é aquele professor que não segue cegamente uma teoria. No meu caso, a teoria serve como um norte. Mas a gente precisa ter essa reflexão no dia-a-dia com os nossos alunos, porque o que nós sabemos é que cada um é um ser especial, é um ser diferente.

Ao questionarmos a professora B sobre a mesma pergunta, foi dito que “*na minha visão é avaliar e ter um olhar de avaliar e intervir e modificar, alterar seu planejamento e mudar o fazer pedagógico nesse sentido, que vai refletir se aquela atividade e aquela prática foi boa*”.

Podemos observar nas respostas das entrevistadas que ambas apontam ter uma visão semelhante do que seja um professor reflexivo, levando em consideração o momento de pensar, refletir e repensar sua prática, de forma que ele se apropria do fazer docente para analisá-lo, buscando assim novos meios para que o aluno se aproprie desse conhecimento. Podemos ter essa percepção apoiada em Pimenta e Lima (2012), quando retratam que o professor reflexivo precisa superar as limitações através de um conceito político-epistemológico baseado em políticas. Sendo assim, acreditamos que, para um professor exercer sua criticidade de forma coerente, faz-se necessário que o mesmo tenha uma visão política que o possibilite questionar de forma consciente seus atos e atitudes.

Quando tratamos da questão da práxis docente, sua contribuição e sua aplicabilidade, a professora A fala que *"A práxis docente, a meu ver, o nome já diz, é a rotina, é o dia-a-dia, é o que se faz"*. Já a professora B afirma que *"a práxis contribui como uma coisa diária; no momento que você não reflete, não discute, não ousa e não propõe se transformar, deve deixar de ser educador, ainda mais em um momento como esse que o mundo está se transformando"*.

Percebemos que a professora A se posicionou em relação ao conceito do que seria práxis docente, vinculando-a à rotina diária. Contudo, a concepção expressa pela docente não está em consonância com o que dizem os autores estudados. Tal percepção não vai ao encontro do que diz a professora B, já que, mesmo não trazendo uma definição consistente do que é práxis, ela valida a importância da relação teoria e prática durante sua ação docente. Vai ao encontro do que Vázquez (1977, p. 185) alerta, quando aponta que *"toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis"*, sendo a práxis uma atividade consciente que opera a sequência ação-reflexão-ação, em um movimento de estabelecer elo entre o fazer pedagógico e as teorias que o orientam, pretendendo obter êxito no processo de ensino-aprendizagem através da eficiência das atividades práticas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesse estudo, podemos observar a importância da didática na formação docente e na ação do professor da educação infantil, compreendendo sua aplicabilidade e sua relevância no processo de ensino e aprendizagem. É fundamental a discussão teórica para compreendermos de que forma o processo de reflexão-ação contribui para um saber experiencial fundamentado em uma teoria e como ele influencia o trabalho cotidiano do professor através da aplicação, reflexão e reaplicação.

Constatamos que os questionamentos e os objetivos da presente pesquisa foram elucidados, pois podemos compreender o papel da didática através da leitura de autores e das entrevistadas que a definem como a área da Pedagogia, que se debruça sobre a percepção e compreensão das relações que superam o ensino das disciplinas, sendo importante para a escolha de métodos de ensino, de criação, estruturação e manutenção do espaço onde ocorre a prática docente. Portanto, ela é voltada para a prática docente, sendo uma ponte entre o educador e o educando, possibilitando um fazer pedagógico dialógico e reflexivo. Percebemos também que a formação profissional é um processo contínuo que é influenciado por muitas variáveis. Assim, a ação do professor é mutável, transformada através da reflexão sobre ela, num movimento constante de práxis docente.

Através do relato das professoras, constatamos que ambas demonstram reconhecer o papel da didática na prática cotidiana e sua relevância em seu trabalho pedagógico. No entanto, elas têm dificuldades em definir o que é práxis e como aplicá-la. Apesar de terem formação adequada para atuar nesse segmento, sua compreensão não está de acordo com o que é práxis, conforme os teóricos ligados à educação.

Daí a necessidade de o professor de educação infantil ser um profissional crítico que analisa sua ação, tomando rica cada etapa desse processo de aprendizagem, exercendo a práxis de forma a analisar e refletir sobre ela. Quando tratamos do professor de educação infantil podemos observar como o primeiro profissional que inicia a criança na vida escolar, tendo ele o papel de introduzir a criança nesse ambiente, buscando sempre refletir suas vivências cotidianas, para que a criança tenha uma construção contínua de saberes.

Com base nisso, podemos afirmar que esse trabalho se torna relevante na medida em que aponta a didática como um instrumento que contribui diretamente para a ação docente e sua prática pedagógica. No entanto, muitos

docentes ainda não conseguem associar a didática com o processo de ação-reflexão-ação, como apontam os sujeitos da pesquisa. Em muitas situações, o professor fica imerso no cotidiano e mecanizado em sua prática, não a tornando eficiente e reflexiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br>>. Acesso em: 01/06/2018.

_____. Ministério da educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3., 1998.

CASTANHO, M. E. L. M. Os objetivos da educação. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. **Artesão de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALHEIROS, B. T. A Didática na Formação do Educador. In: RAMAL, A. (Org.). **Didática Geral**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, 1991.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, p. 23-34, 1992.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. Loyola: São Paulo, 1991.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, p. 15 a 34, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADO, I.; SANTOS, M. **Referencial Curricular Nacional para educação**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>>. Acesso em: 15/05/2017.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em 11/09/2018

Aprovado em: 26/11/2018

A FUNÇÃO SOCIAL DA LEITURA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

(The social function of reading in the process of teaching and learning)

Paulo Sérgio Cruz Barbosa¹
Erika Cristiny Brandão Ferreira Barbosa²

RESUMO

Trata-se o presente artigo de um estudo em caráter de compilação bibliográfica sobre a função social da leitura no processo de ensino e aprendizagem. O objetivo é ressaltar a importância da leitura em diferentes aspectos da vida social e individual. Será ressaltada a relevância do ato de ler diante da dinâmica da aprendizagem, da formação humana e profissional, da conscientização ética e política. Defender-se-á que a leitura pode propiciar não só uma vida melhor na sociedade, como também, um efeito terapêutico para o alívio de inúmeros males psicológicos ou emocionais. O estudo é fruto de inúmeras leituras sobre o assunto, caracteriza-se, portanto, em uma pesquisa teórica bibliográfica.

Palavras-chave: Leitura. Livro. Biblioteca. Sociedade. Cidadão.

ABSTRACT

This article is about a study in character of bibliographical compilation about the social function of reading in the teaching and learning process. The objective is to emphasize the importance of reading in different aspects of social and individual life. The relevance of reading in the face of the dynamics of learning, of human and professional formation, of ethical and political awareness will be highlighted. It will be argued that reading can provide not only a better life in society, but also a therapeutic effect for the relief of innumerable psychological or emotional. The study is the fruit of numerous readings on the subject, is therefore characterized by a theoretical bibliographical research.

Keywords: Reading. Book. Library. Society. Citizen.

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professor de Filosofia e Sociologia da rede particular de ensino em Fortaleza - CE. Membro do Grupo de Estudos Rousseau da Universidade Federal do Ceará - UFC. E-mail: psfilosofia@gmail.com

² Bibliotecária Documentalista. Especialista em Pesquisa Científica. Mestranda em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT. Funcionária pública lotada no Instituto Federal do Ceará – IFCE, Campus Fortaleza. E-mail: erikacristiny@ifce.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa objetiva mostrar a relevância da leitura no processo de motivação e construção do conhecimento, bem como sua influência no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo é fruto de inúmeras leituras sobre o assunto, caracteriza-se, portanto, em uma pesquisa teórica bibliográfica.

Será defendido que a leitura é fundamental, o que também é enfatizado através da afirmação de (MANGUEL, 1997, p.20): “Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar é nossa função essencial”. Esta essencialidade perpassa o condicionamento à sociedade em que estamos inseridos, dita da informação e/ou do conhecimento, que exige cada vez mais uma maior capacidade leitora para acompanhar a velocidade da evolução dos suportes tecnológicos, pois quem não possui o hábito da leitura e não procura manter-se constantemente informado está destinado à exclusão.

Desse modo, vê-se que a leitura ocupa um papel decisivo e importante no contexto escolar, que através do ato e do prazer de leitura o aluno consegue formar seu pensamento crítico e consegue melhorar seu desenvolvimento cognitivo, pois a leitura propicia uma melhor aprendizagem e conhecimento de tudo que está ao seu redor.

Outro pensamento sobre a leitura é dado por Lajolo (1999, p.107): “quanto mais você lê, é mais sujeito da leitura e menos manipulado pela mídia, você é mais você, pois se move com mais facilidade num mundo manipulado pela comunicação”. Isso mostra que o prazer da leitura constitui um instrumento essencial de luta contra a alienação e contra a dominação. O indivíduo que lê adquire conhecimento e assume a postura de dominante do saber, tornando-se uma pessoa culta, letrada e acima de tudo instruída intelectualmente e consciente de sua participação na sociedade.

Considerando que a leitura é essencial à vida do homem e principalmente na vida de cada aluno torna-se relevante que esses alunos tenham acesso ao conhecimento e à consciência da influência da leitura na escola conduzindo-os assim a um mundo repleto de informações e ao prazer de ler.

A necessidade da leitura na escola e na vida das pessoas deve ser uma constante. A leitura deve assumir papel principal no cotidiano das pessoas, visto que são inúmeros os seus benefícios, estes vão desde os seus efeitos terapêuticos, melhorando consideravelmente a qualidade de vida das pessoas, e ainda contribui para o desenvolvimento da intelectualidade do indivíduo.

Portanto, pode-se verificar o quanto a leitura é essencial na construção da autonomia e na formação do estudante. O local adequado onde se apresenta a oportunidade para incentivar o aluno a gostar de leitura, além de muitos outros instrumentos é a biblioteca, pois ela pode beneficiar alunos e professores no progresso do ato de ler e no sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ATO DE LER

Na concepção de Holanda, em o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, tem-se a seguinte definição sobre o ato de ler: “Ler o que está escrito, decifrar, interpretar um texto por meio da leitura: Compreender o que está dito através dos sinais gráficos, tomar conhecimento do conteúdo de um texto pela leitura, reconhecer a mensagem do texto”. (HOLANDA, 2000, p. 118).

De acordo com a concepção do autor sobre o ato de ler, leva-se a considerar essa citação como uma coletânea de definições sobre a leitura. Acredita-se que ele fala de definição de ler como algo além da decodificação da palavra escrita, o leitor deverá ser capaz de interagir com o texto, a ponto de descobrir que este mesmo foi redigido por alguém que possui

opinião própria e que como sujeito, deverá ser capaz de tirar suas próprias impressões.

O ato de ler não se restringe à decodificação pura da palavra escrita e nem na mecanização da leitura, mas na interação do sujeito com a palavra lida, onde ele mesmo poderá recriá-la, reinventá-la e transformá-la, podendo assim ter um ato consciente da ação de ler e interpretar o que foi lido.

Vale destacar que em nossa sociedade, a leitura é um instrumento para dar voz ao cidadão, mas é preciso prepará-lo para torná-lo sujeito do ato de ler, como defende Freire:

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra (...) De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida do mundo, mas, por uma certa forma de escrevê-lo ou reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2005, p. 20).

O autor defende que mesmo antes do indivíduo ler as palavras de um texto, por suas próprias vivências e experiências as pessoas já trazem uma leitura do mundo, de suas próprias descobertas e conhecimentos. Nesse caso, percebe-se que a leitura é uma forma de as pessoas conhecerem outro mundo, além do seu próprio mundo pessoal, e obterem o conhecimento dos conteúdos de diversos assuntos, e aprender a conviver com os mais variados tipos de saber.

Além de valorizar o ato de ler, outro autor enfatiza em suas obras a implicação que é referente ao aspecto político-social do ato de ler. Para Martins, a leitura não é feita de um único modo, mas acredita que há várias formas de ler:

Desde que o ser humano nasce e toma contato com a realidade, começa a fazer uma leitura da vida, por meio dos sentidos. A leitura adquire um conceito mais amplo, o de conhecimento, interpretação e decifração do código, enigma que é mundo. Nesse sentido, a leitura do mundo precede sempre a leitura das

palavras e o objetivo primordial desta implica a compreensão melhor do mundo. No caso da palavra poética, vamos encontrar, ainda, uma leitura emocional e subjetiva do mundo. (MARTINS, 2005, p.35).

Desse modo, percebe-se que a leitura ocupa um papel decisivo e muito importante na sociedade e no mundo de forma geral, porque contribui para a formação do pensamento crítico, atuando como instrumento de reflexão, evidenciando que o leitor poderá desenvolver sua capacidade de interpretação, de identificação com a realidade e adequação de seus interesses de forma satisfatória e consciente.

O ato de ler constitui um privilégio de classe, ao mesmo tempo em que se prega o valor do livro tenta-se esconder que as condições de produção da leitura não são tão concretas assim. Pois, em muitos casos a situação socioeconômica de uma parcela considerável das pessoas não contribui para o acesso aos livros ou a qualquer tipo de leitura. Segundo Braggio “o ato de ler constitui-se num instrumento de luta contra a dominação. Ler é uma, primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e ignorância”. (BRAGGIO, 1995, p.49).

Para ressaltar essa tese Gigliotti complementa: “quanto mais você lê, é mais sujeito da leitura e menos manipulado pela mídia, você é mais você, se move com mais facilidade num mundo manipulado pela comunicação.” (GIGLIOTTI apud LAJOLO, 1999, p. 7). Essa afirmação demonstra que o indivíduo que lê possui maiores chances de ter uma opinião, uma melhor formação de conteúdos, e capacidade de pensar, e ser menos manipulado.

O exercício da leitura, pode-se assim denominar, coloca-se hoje em função do circuito de informações que controla a sociedade, a força da comunicação de massa, por exemplo, a televisão, distancia de certa forma o receptor e o emissor. Verifica-se, assim, que o ato de ler realizado de maneira crítica transporta o sujeito à compreensão do mundo. Portanto, é ainda o livro, o prazer de

ler de maneira crítica e a palavra escrita que se atribui maior responsabilidade para o processo de formação do cidadão.

Desse modo, a leitura faz parte da vida de todos os indivíduos, sendo necessária também para se comunicar com as pessoas distantes através do correio (cartas, telegramas), correio eletrônico (e-mail), assim como a leitura faz parte da qualidade de vida dos leitores, melhorando a autoestima das pessoas que leem bons livros; a leitura contribui para o indivíduo sonhar com o imaginário, efetivar uma pesquisa e ficar a par dos acontecimentos da realidade.

Atualmente, as pessoas necessitam do domínio da Língua Portuguesa para qualquer atividade profissional, principalmente aquelas que usam tanto a linguagem escrita, como a linguagem oral, por exemplo: advogados, promotores, professores, bibliotecários e tantos outros profissionais que necessitam escrever e falar bem, para exercerem com qualidade as suas profissões. Mesmo quando as atividades e profissões que não exigem tanto dessas capacidades, as pessoas que dominam a leitura, a escrita e a oralidade, se souberem expressar e se comunicar melhor, certamente, se sobressairão também melhor do que os outros que não desenvolveram estas capacidades intelectuais.

Como nos mostra Lajolo, a posição da sociedade hoje em relação à leitura:

A própria sociedade de consumo faz muitos de seus apelos através da linguagem escrita e chega por muitas vezes a transformar em consumo o ato de ler, os rituais da leitura e o acesso a ela. Assim, no contexto de um projeto de educação democrática vêm à frente as habilidades de leitura, essencial para quem quer ou precisa ler jornais, assinar contratos de trabalho, procurar empregos através de anúncios, solicitar documentos, enfim, para todos aqueles que participam mesmo à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que fez da escrita seu código oficial. (LAJOLO, 1999, p. 100).

Percebe-se que a leitura é essencial na vida do ser humano, devido a divergentes exigências do cotidiano. Por tudo isso, concretiza-se que a leitura é um processo vital na formação da sociedade, já que está presente em praticamente todas as ações do homem. No entanto o ato de ler como apresentado anteriormente não poderá nunca ser confundido com uma mera decodificação. Ler é atribuir um sentido a algo escrito, é atribuir valor, é dar significado. A leitura só é válida quando a partir dela o leitor é capaz de refletir e extrair dela algo para a sua vida.

Dessa forma, tornar-se leitor é aprender cada vez melhor a penetrar dentro de si mesmo, em busca de suas próprias significações pessoais, e sair desse mergulho exteriorizando algo novo, elaborado pela própria pessoa. Essa forma de pensar é comentada por Silva que explica: "Ler é, uma última instância, não só a ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo". (SILVA, 1996, p.45).

É através da leitura, que as portas do conhecimento se abrem, e jamais será ultrapassada, porque possibilita o esclarecimento de situações cotidianas, o bem-estar e diversas atividades do homem. De acordo com Zilberman "a conquista da habilidade de ler é o primeiro passo para a assimilação dos valores da sociedade. A leitura amplia e enriquece experiências, abre horizontes e novas descobertas, desenvolve no leitor o gosto estético e é fonte de inspiração, informação e beleza". (ZILBERMAN, 1995, p. 16).

Então, o ato de ler é uma atividade essencial em qualquer área do conhecimento e mais importante ainda para a vida do homem, porque possibilita o acesso a toda herança cultural registrada pela escrita e permite a adequação no mundo. Sobre isso Silva declara:

A leitura (ou a resultante do ato de se atribuir um significado ao discurso escrito) passa a ser, então, uma via de acesso

à participação do homem nas sociedades letradas na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita; a experiência dos produtos culturais que fazem parte desse mundo só é possível pela existência de leitores. (SILVA, 1996, p.64).

A leitura deve ser tomada como uma prática na vida cotidiana das pessoas, pois são inúmeros seus benefícios, dentre os quais se destacam: o conhecimento, a informação e o bem-estar causado pela leitura de um bom livro.

E ainda, defende-se que a leitura deve se tornar uma prática social na vida cotidiana das pessoas, pois se caracteriza como um dos meios que favorece a participação do homem na vida em sociedade, por ser um instrumento de aquisição do conhecimento, quando é acionada de forma crítica e reflexiva pode combater a alienação, facilitando às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões da vida.

3. FUNÇÃO SOCIAL DA LEITURA

A leitura é essencialmente um processo político; um espaço antagônico, e contraditório e a sua função social depende de diversos interesses de acordo com a classe social de cada indivíduo, como bem ressalta Zilbermam.

Tal como a contradição está presente nas relações de produção dos bens culturais, entre eles, a leitura, e nas condições de acesso a esses bens. Existe a necessidade de captar, nas condições sociais da leitura, a categoria da contradição, em cujo cerne germina a transformação social. (ZILBERMAM, 1995, p.28).

É importante destacar que, além de ser uma fonte de prazer, cultura e lazer, a leitura também desperta a criatividade do indivíduo, para também lutar contra a exploração através do conhecimento adquirido. A pessoa que se faz leitora irá saber e conhecer seus deveres, mas também seus direitos como cidadão e, conseqüentemente, terá uma melhor qualidade de vida.

As condições de acesso à leitura não é só um fato social, mas econômico e político também, uma vez que, a política educacional que é constituída de poucos recursos destinados à área de educação, em contrapartida, com os baixos salários dos professores, escolas sem infraestrutura, falta de material didático e livros paradidáticos. Todos esses aspectos podem influenciar na não acessibilidade à leitura das pessoas menos favorecidas, levando-as a serem excluídas dos considerados letrados.

Por outro lado, essa função social da leitura atinge novo parâmetro, quando se refere às pessoas de nível econômico mais favorável, pois essas pessoas terão um melhor acesso aos livros e jornais, há diferentes tipos de leituras, enquanto os grupos desfavorecidos têm dificuldades até mesmo de frequentar a escola, como vai ter oportunidade de uma maior diversidade de leituras?

Nesse caso, a função social da leitura é vista por diversos ângulos, ela pode em um determinado contexto social ter a finalidade de somente alfabetizar um adulto, e em outro momento, levar um indivíduo a crescer e a se desenvolver intelectualmente através do ato de ler, possuindo melhores condições de vida, como no meio profissional, sendo capaz de enfrentar o mundo atual da competitividade, a sua qualidade de vida também melhora, pois irá tornar-se uma pessoa informada, equilibrada e preparada para os mais diversos desafios. No entanto, sabe-se que isso não acontece na prática com todos, pois a desigualdade social é um fato, mas que é necessário que a leitura seja considerada como um direito de todos e um bem imprescindível para uma vida de qualidade.

Portanto, são realmente diversos os valores atribuídos à leitura, variando seus objetivos e finalidades de acordo com cada grupo social e de culturas também diferentes, como por exemplo, a sociedade indígena, o conceito de leitura que eles têm é totalmente antagônico à nossa sociedade. Eles valorizam a aprendizagem das crianças e suas habilidades

na caça e na pesca, onde o ato de ler não é essencial em sua cultura. Porém, já nas classes populares, as pessoas veem a aprendizagem da leitura, como pura necessidade, por causa da sobrevivência, ou mesmo do seu trabalho que exige o mínimo de leitura e escrita, o básico realmente.

No entanto, temos que ter em mente que a leitura é fundamental em todos os âmbitos da sociedade e que possui uma importante função social, servindo de base para todas as atividades desenvolvidas pelos cidadãos. Além de proporcionar um crescimento intelectual e contribuir para uma melhor qualidade de vida.

A leitura é uma prática social, pois visa o bem comum, através dela e da escrita o indivíduo se comunica consigo e com o mundo, por essa razão é tão importante que todos aprendam a ler e a escrever. Percebe-se a essencial função social da leitura principalmente em nossa atual sociedade. Por isso é importante o apoio dos órgãos governamentais e outros, executando ações que valorizem a leitura e sua função dentro da sociedade. Pois o ato de ler vai além de uma simples atividade de decodificação de códigos e sinais. Nessa atividade essencial ao ensino e aprendizagem há inúmeros benefícios, e ainda é um valioso instrumento para a construção da cidadania.

4. EFEITOS TERAPÊUTICOS DA LEITURA

A leitura é muito importante na reabilitação e na prevenção de algumas enfermidades em qualquer pessoa acometida dos mais diversos males, pois proporciona momentos de conforto, serenidade e prazer que contribuem para o bem-estar do leitor. Há vários os motivos que fazem a leitura ser procurada como terapia. Como afirma Ratton (1975, p.203), dentre os motivos que levam à leitura espontânea podemos citar "a busca da recreação e divertimento assim como de prazer estético e bem-estar intelectual e emocional, necessidade de obtenção de informações para

o desempenho de funções na vida diária e profissional, e a procura de um esquema de defesa".

Podemos dizer que a leitura proporciona um verdadeiro encontro entre o livro (texto) e o leitor, no qual surte efeitos positivos baseados em constantes diálogos e trocas de experiências objetivando o bem-estar, a saúde, e melhorias na qualidade de vida. Quaknin confirma isso ao declarar que:

Sendo a leitura um encontro entre um texto e o leitor, é sempre o leitor que tornando-se agente e iniciador de ação [...] A identidade narrativa de um ser humano está em constante movimento. Pela leitura e pela interpretação, ela não pára de ser feita, desfeita e refeita. (QUAKNIN, 1996, p.104).

Desse modo o leitor é um agente de sua própria interpretação narrativa, estando em constante movimento, aprendendo algo novo e indo ao encontro do conhecimento, ou seja, sendo contemplado indiretamente pela cura através da leitura.

Ao longo do tempo, a cura através da leitura, assim como o uso do livro como um meio para a cura, incluindo os mais diversos tipos de textos, jogos lúdicos, filmes, músicas e outros instrumentos têm sido considerados benéficos à saúde por diversos especialistas como médicos, psicólogos, terapeutas, formando assim, equipes multidisciplinares onde o bibliotecário é presença marcante agindo de forma a beneficiar o leitor através de uma leitura prazerosa, uma atividade de lazer e bem-estar, amenizando as tensões, do cotidiano agitado, que a maioria das pessoas possui, atualmente.

Segundo Orsini,

Situando a leitura como atividade de lazer, verificamos que ela supõe certas propriedades terapêuticas, uma vez que ocorre uma fuga, uma evasão, isto é, a criação de um universo independente da rotina quotidiana. Nessa escapada, há como um mergulho em um mundo cheio de aventura, romance, fantasia, por exemplo. Nes-

se sentido, podemos afirmar que uma das funções da literatura é a de aliviar as tensões da vida diária. (ORSINI, 1982, p. 141).

Mas o que realmente acontece quando um leitor encontra um livro que responde a todas as suas expectativas, inquietações vivenciadas naquele momento de sua vida? Ou seja, qual o poder que uma boa leitura exerce sobre o leitor? Quaknin (1996), a respeito desse momento de encontro entre livro e leitor nos diz que: “[...] sem dúvida, é o começo de uma bela história de amor. Cada um oferecerá ao outro o que tem de mais profundo, de mais precioso, cada um receberá do outro um maravilhoso presente: a vida”.

Desse modo, percebe-se que um dos principais benefícios que a leitura proporciona é o bem da própria vida, que passa a ser sentida de uma maneira totalmente renovada, de uma forma ressuscitadora, resultando assim numa melhor qualidade de vida com a diminuição de algumas enfermidades da alma como: ansiedades, medos, depressão. Através de uma boa leitura as pessoas podem superar os desafios da vida e aprendem também a enfrentar as dificuldades.

Percebe-se que o leitor ao ler algo, projeta, atribui, coloca sua vivência de mundo no que está lendo, entrando assim em contato com o mundo imaginário da literatura textual, havendo uma forte e sincera interação entre leitor e texto. Como afirma Quaknin (1996 p.201): “a leitura é uma projeção do texto com o mundo. Esse ‘mundo do texto’ descoberto na leitura entra necessariamente em colisão com o mundo real, para refazê-lo”.

Portanto, é sabido que ler de forma prazerosa e espontânea possui efeitos de significativa importância na vida das pessoas, é uma atividade maravilhosa e privilegiada do homem compreender o mundo em que vive: suas características, situação atual, assim como é uma forma de aprofundar-se no seu interior a fim de obter efeitos que o conduzam a uma vida plena e até mesmo à cura de algumas enfermidades.

5. RELAÇÃO DA LEITURA NA ESCOLA E NA SOCIEDADE

A leitura é uma prática social, através dela e da escrita o indivíduo se comunica consigo e com o mundo, por isso é tão importante que todos aprendam a ler e a escrever. Destaca-se que um indivíduo não nasce sabendo ler e escrever, mas para se tornar um bom leitor e escritor, todos têm a mesma capacidade para desenvolver habilidades de leitura e de escrita, pois, os professores, os médicos, os engenheiros, todos passaram pelo mesmo processo de aquisição da leitura e da escrita, para seguidamente crescerem e exercerem suas funções perante a sociedade.

Muitos autores apresentam definições sobre a relação da leitura com a sociedade, mas torna-se importante explicar que a leitura e a escrita podem se constituir numa técnica, quanto mais praticadas, mais aperfeiçoadas as pessoas se tornarão.

A leitura na escola, por exemplo, pode ser desenvolvida através de textos e conteúdos que sejam de interesse das crianças, algo que faça parte da realidade delas, isto serve como alerta para os professores que trabalham na área de alfabetização. Uma leitura nessa fase deve encantar a criança, levando-a a curiosidade de ler e compreender as letrinhas mágicas do livro. Nesse momento, cita-se Freire (2005, p.13) que acrescenta: “a leitura do mundo precede à leitura da escola”. Essa citação demonstra que a criança antes de vir à escola já apresenta alguns conhecimentos prévios de determinadas coisas, cabendo ao professor aperfeiçoar este conhecimento através do ato de alfabetizar e educar esta criança.

A relação da leitura com a escola na sociedade é fundamental porque é através do ato de ler estimulado por pais e educadores que irão tornar as crianças de hoje em homens instruídos do amanhã – uma sociedade jamais poderá se desenvolver se seus cidadãos não se tornarem leitores e dirigentes do próprio destino.

Outro ponto que precisa ser enaltecido e que já foi mencionado antes é o papel da família nesse contexto. A família da criança exerce também uma função muito importante com relação ao incentivo da leitura, quando a criança vive num ambiente em que a leitura faz parte do seu cotidiano, em que os pais lêem bastante, ela aprende também a gostar de ler, e terá mais facilidade de ler, do que as crianças que não têm o mesmo incentivo.

Esse incentivo é definido por Ferreiro que descreve:

As crianças que estão crescendo em ambiente onde a língua escrita existe, onde se lê e se escreve não apenas como parte da vida diária, onde são estimuladas a manusear livros, onde se permite a elas escrever e desenhar, estas crianças, adquirem muitas informações sobre a língua escrita (...). Se, ao contrário, a criança não tem contato com a língua escrita, se ao redor dela não há pessoas que possam ler e escrever, torna-se muito difícil chegar à escola sabendo o que quer dizer ler e entendendo o que quer dizer escrever. (FERREIRO, 1995, p.14).

Embora Ferreiro (1995) dê importância à família com relação ao incentivo da leitura e da escrita, a grande maioria das crianças brasileiras tem pais analfabetos ou semianalfabetos que não completaram ao menos o ensino fundamental (que corresponde ao 9º ano), sendo assim, não possuem condições de incentivarem e motivarem seus filhos em casa a serem bons leitores e escritores, cabe à escola desempenhar o seu papel da melhor maneira possível no aprendizado da leitura e escrita dos seus educandos para que, pelo menos, as desigualdades e diferenças de aprendizagem sejam mais atenuadas.

Conforme explica Silva,

A compreensão crítica das diferenças socioeconômicas e culturais entre as famílias de onde se originam as crianças deve enriquecer o planejamento do ensino e não, como usualmente ocorre, ser tomada como uma dificuldade intransponível. Deve, ainda, servir de orientação básica

ao estabelecimento de propósitos para a ação pedagógica, que, no fundo e em essência, é sempre política. Do contrário, a continuar essa noção distorcida de que a leitura depende exclusivamente do berço, à escola caberá atender exclusivamente as crianças de lares abastados. (SILVA, 1996, p. 52).

Em outras palavras, o autor acima critica as escolas que não têm compromisso com a educação e muito menos com a aquisição da leitura e da escrita, não se preocupando com a democratização do saber. É preciso uma conscientização de que a escola é uma extensão da família e conseqüentemente uma extensão da própria sociedade em que se vive.

A sociedade na sua essência não é formada somente pela classe alta e média, pelo contrário, ela é basicamente construída da classe baixa, onde a escola surge nesse cenário como uma forma discreta para oferecer cultura e educação, tentando diminuir as desigualdades sociais porque as crianças carentes possuem os mesmos direitos de aprenderem a ler, embora na realidade, estes direitos não sejam devidamente respeitados.

O processo de educação não poderá ser realizado como instrumento de imposição por parte do governo, mas precisa pensar na efetivação de um projeto educacional que contemple todas as camadas sociais, a integração e principalmente a inclusão dos alunos excluídos pelo sistema ou mesmo pela própria escola e/ou família. Esse projeto educativo deve ser resultado de um processo democrático, em todas as suas dimensões e respeitando os interesses sociais para ser encontrada possível solução para os conflitos gerados na sociedade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, sabe-se que o interesse pela leitura poderá formar pessoas abertas ao intercâmbio, à troca de experiências, orientadas para o futuro e capazes de aceitar princípios técnicos e científicos, bem como

serem capazes de enfrentar suas dificuldades no meio social.

Desse modo, um país para ser considerado desenvolvido, necessita de pessoas bem informadas, visto que, a aquisição de novas informações e a expansão de horizontes é decorrente dos diversos tipos de leituras realizadas. O indivíduo que lê contribui para o seu próprio enriquecimento e para sua compreensão de mundo, tornando-se um cidadão atualizado e consciente de seus direitos e deveres.

A escola surge como coparticipante desse processo, conscientizando todas as pessoas à prática da leitura; contribuindo para a aprendizagem; proporcionando a entrada no mercado de trabalho; introduzindo a ética e a cidadania; levando aos alunos uma educação crítica e desafiadora; etc. Isso pode se efetivar através projetos que desenvolvam a leitura e a escrita como: manifestações culturais, artísticas, dinâmicas de leitura, etc. Assim, a escola poderá abrir espaços para que os pais e professores possam participar e construir, de alguma forma, sua dependência diante do ato de ler.

Pois, na verdade, é nesse espaço privilegiado que se desenvolvem e incentivam cada vez mais o prazer da leitura, onde professores, alunos, pais e bibliotecários formam parceria de desempenho para propagar cada vez mais a formação do gosto pela leitura e transmitir o conhecimento a todas as pessoas inseridas nessa comunidade escolar, para que esse grupo de usuários que honra a biblioteca com sua visita possam tornar-se mais críticos, independentes e conscientes de seu papel na sociedade.

Destarte, a nossa sociedade brasileira atual seria mais crítica se houvesse mais incentivo à leitura, mais bibliotecas, mais profissionais especializados, mais programas sociais voltados para o ato de ler, etc. Pois, a inexistência ou um número reduzido de bibliotecas públicas,

comunitárias e escolares, reflete a ausência de uma política para a promoção da leitura, que ainda faz parte do autoritarismo dos aparelhos ideológicos do Estado. A proliferação de leitores críticos, sem dúvida, incomodaria os representantes do poder socioeconômico. Dessa forma, mais uma vez os indivíduos são levados a não obtenção de livros, jornais e revistas, materiais que possam despertá-los a ter uma visão mais profunda e questionadora dos fatos e dos acontecimentos nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

- BRAGGIO, Lúcia Silva. **Leitura e alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FERREIRO, Emília. **Reflexão sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzáles. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- HOLANDA, Aurélio Buarque. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2005.
- ORSINI, Maria Stella. **O uso da literatura para fins terapêuticos: Biblioterapia**. Comunicação e Artes, São Paulo, n.11, 1982, p.139-149.
- QUAKNIN, Marc-Alain. **Biblioterapia**. São Paulo: Loyola, 1996.
- RATTON, Ângela M. L. Biblioterapia. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**. Belo Horizonte, v.4, n.2, set. 1975, p. 198-214.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1981.

_____. **O ato de ler**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ZILBERMAN, Regina e Silva. **Leitura e perspectivas interdisciplinares**. Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 1995.

Recebido em: 21/09/2018

Aprovado em: 09/12/2018

FAKE NEWS: UM VELHO HÁBITO E AS NOVAS TECNOLOGIAS

(Fake news: an old habit and the new technologies)

João Carlos Rodrigues da Silva¹

RESUMO

O objetivo deste artigo consiste em analisar como e por que se manifesta o fenômeno das *fake news* divulgadas pelas redes sociais. A análise será realizada à luz da análise crítica do discurso e da psicologia social, cujos pressupostos teóricos interseccionam-se no momento em que ambas as teorias tratam de fenômenos sociais, focalizando os significados construídos pelos sujeitos durante as relações dialógicas cotidianas. Os dados gerais foram obtidos de modo indireto, por intermédio de reportagem da revista Veja, e por intermédio da observação de manifestações do objeto de estudo – as *fake news* – no ambiente virtual. A análise dos dados e a revisão bibliográfica demonstram, entre outras coisas, que o apelo às notícias falsas apenas representa uma dentre as inúmeras formas de atacar o outro, especialmente quando o outro é um importante ator social e, por isso, merece ser atacado, isso sob o ponto de vista do atacante, obviamente.

Palavras-chave: *Fake news*. Redes sociais. Viés da confirmação. Discurso.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze how and why the phenomenon of fake news divulged by social networks manifests itself. The analysis will be carried out in the light of the critical analysis of discourse and social psychology, whose theoretical presuppositions intersect at the moment when both theories deal with social phenomena, focusing on the meanings built by the subjects during daily dialogic relations. The general data were obtained indirectly, through a report of Veja magazine, and through the observation of manifestations of the object of study - fake news - in the virtual environment. The analysis of the data and the bibliographic review show, among other things, that the appeal to false report only represents one of the innumerable ways of attacking the other, especially when the other is an important social actor and therefore deserves to be attacked, this from the point of view of the attacker obviously.

Keywords: Fake news. Social networks. Confirmation bias. Discourse.

¹ Doutor em Linguística (Análise Crítica do Discurso, Linha de Pesquisa: Linguagem e Sociedade), pela Universidade de Brasília. Professor do Centro Universitário Ateneu, Curso de Pedagogia, Fortaleza-CE, e do Colégio Militar de Fortaleza. Autor do livro: **Época, Veja e o (e)leitor – análise crítica de uma corrida presidencial**, pela Editora Paco.

1. INTRODUÇÃO

Em termos de preocupação com as notícias, o que há de comum entre o Papa Francisco, o Presidente Donald Trump e a revista *Veja*? Aparentemente nada. Mas existe sim. Os três, mais a mídia e aqueles preocupados com a verdade dos fatos, estão temerosos, inquietos e quiçá aflitos com a avalanche de notícias inventadas que circulam pelas redes sociais, espalhando desde uma leve indignação até um pesado desespero, passando pela calúnia e pela difamação, até chegar à execração pública global em casos mais graves, o que configura um autêntico apedrejamento virtual sem direito ao contraditório e à ampla defesa, conforme reza um princípio básico do direito universal.

O Papa, do alto de sua santidade, por ocasião da 52ª Jornada Mundial das Comunicações, celebrada aos 13 de maio de 2018, fez publicar, em janeiro de 2018, uma mensagem intitulada " 'A verdade vos tornará livres': Fake news e jornalismo de paz", com o objetivo de "contribuir para o esforço comum de prevenir a difusão das notícias falsas e para redescobrir o valor da profissão jornalística e a responsabilidade pessoal de cada um na comunicação da verdade". Sua Santidade, valendo-se desde a Bíblia até Dostoyevsky, explica por que o cristão deve se afastar da tentação da notícia falsa (adiante retomaremos mais detidamente os argumentos papais) e como essa age para fisgar os incautos.

Donald Trump, por sua vez, anda sempre às turras com a mídia por causa, segundo ele, das mentiras e da seleção de notícias somente negativas a seu respeito. Mas sua carga de tuítes virulentos nas redes sociais e comentários ásperos nas entrevistas se volta especialmente contra a CNN e o *The New York Times*, briga essa que vem desde a época da campanha presidencial do republicano Trump. Ele acusa aqueles veículos de publicar sempre notícias negativas a seu respeito e de muitas delas serem falsas. Aliás, a relação conflituosa entre imprensa em geral e presidentes é uma constante. Por exemplo, durante as eleições presidenciais

americanas de 2004, o espetáculo midiático foi fator essencial para a campanha, e a cobertura negativa da mídia sobre a administração de Bush em relação ao inquérito do 11 de setembro afetou a imagem do então presidente; isso sem falar na cobertura do escândalo da prisão de Abu Ghraib e dos desastres diários durante a guerra do Iraque. Aqui no Brasil, também se constata a pugna entre políticos de alto escalão, principalmente presidente da república, e a imprensa escrita. Caso notório foi o do ex-presidente Lula contra o que a esquerda brasileira convencionou chamar de PIG (Partido da Imprensa Golpista), constituído, segundo Paulo Henrique Amorim, pela Globo, Folha de São Paulo e *Veja*. Quanto a esta última, analisei, em Silva (2016), muitos recursos linguísticos empregados para caracterizar negativamente um personagem da notícia, especialmente o então presidente Lula.

Já a revista *Veja* (Ed. 2565, ano 51, nº 3, de 17 jan 18) dedica uma reportagem de capa ao "golpe das notícias falsas", na qual analisa, com base em uma pesquisa encomendada à consultoria Idea Big Data, a "ameaça das fake news" notadamente em um ano de eleições e dá dicas para que as pessoas não se deixem enganar pelas notícias falsas. Como se vê, a própria imprensa está alerta em relação a essa nova modalidade de manipulação. Mas por quê? Veremos...

Diferentemente da abordagem sociorreligiosa do Papa Francisco, o meu objetivo neste artigo consiste em analisar, à luz dos pressupostos teóricos da análise crítica do discurso e da psicologia social, como e por que se manifesta o fenômeno das fake news divulgadas na velocidade da luz pelas redes sociais. Para isso, começo pelo resgate das pesquisas de dois reconhecidos estudiosos do fenômeno da comunicação humana nestes tempos de novas tecnologias a serviço da troca de mensagens. Em seguida, recorro a ocorrências do objeto de estudo (notícias falsas) nas diversas redes sociais, analisando-lhes o *modus operandi* e as consequências. Por fim, teço comentários conclusivos.

2 A COMUNICAÇÃO HUMANA: MAIS DO QUE NUNCA UMA 'ALDEIA GLOBAL'

Há muito estamos vivendo na “aldeia global” preconizada por Marshall McLuhan, que analisou, em meados do século XX, as consequências das novas tecnologias de então (as tecnologias eletro-eletrônicas) as quais permitiam – máxime hoje – encurtar o espaço-tempo entre os seres humanos, de modo que os povos e as nações do planeta Terra estariam interligados a todo momento apoiados na revolução tecnológica provocada pelas telecomunicações por satélite e pelos computadores. Em outros termos, com preocupações similares, mas oriundos das pesquisas sociais de Manuel Castells, vivenciamos a Era da Informação, analisada na obra *A sociedade em rede: a Era da Informação*. Nesse livro, Castells (1999) examina a “Network Society” e os efeitos e as implicações da transformação tecnológica na “cultura da virtualidade real”, que envolve, dentre outros aspectos, a vida urbana e a política global no decorrer do tempo. O autor ressalva que a tecnologia não determina a sociedade, mas sim incorpora-a, por outro lado, a sociedade também não determina a inovação tecnológica, e sim utiliza-a (p.43). Logo, para Castells, não existe o dilema do determinismo tecnológico, uma vez que tecnologia faz parte da sociedade e essa não pode ser entendida ou representada sem as ferramentas tecnológicas. Segundo Castells (1999, p. 51), “O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e desta informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso”. Assim como ocorre com McLuhan, o sociólogo Castells percebe claramente a influência das novas tecnologias no cotidiano humano, especialmente com o advento da rede global, ora conhecida principalmente pelo nome de Internet. Castells (1999, p. 497) diz:

Redes constituem a nova morfologia de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura. Embora a forma de organização social em redes tenha existido em outros tempos e espaços, o novo paradigma da tecnologia da informação fornece a base material para sua expansão penetrante em toda a estrutura social.

Ora, essa “nova morfologia” da sociedade é realmente visível, e o “novo paradigma da tecnologia” influencia sobremaneira as relações sociais. Mas a mudança é lei permanente: a filosofia grega nos alertava que tudo é mudança e que não nos banhamos duas vezes na mesma água de um mesmo rio; Camões, faz uns quinhentos anos, escrevia: “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,/ Muda-se o ser, muda-se a confiança:/ Todo o mundo é composto de mudança,/ Tomando sempre novas qualidades”.

Se, no entanto, retrocedermos mais ainda no tempo, encontramos no Eclesiastes a sentença que diz: *Nihil novi sub sole*. Alerto, com essa citação, para um detalhe que geralmente passa despercebido: algumas mudanças afetam apenas a superfície, deixando intacto o núcleo, onde verdadeiramente se encerra o centro de comando e controle. É isto que tem acontecido: o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação promoveu mudanças drásticas na superfície das relações sociais, nos meios de comunicação como extensão do homem, conforme diria McLuhan; no âmago, no entanto, o ser humano continua o mesmo. Explico melhor: as mudanças, as transformações, acontecem apenas no plano das ferramentas típicas das novas tecnologias da informação e comunicação, nos instrumentos – computadores, notebooks, smart phones, tablets, etc; no entanto, aqueles que empregam os instrumentos continuam os mesmos seres humanos de sempre, inseridos num dado grupo social, cujos valores, conceitos e crenças são transmitidos, cultivados e disseminados, independentemente dos meios de comunicação à disposição.

As moderníssimas novidades tecnológicas e telemáticas estão a serviço dos mais nobres fins (arrecadação de fundos para crianças; educação a distância; comunicação com familiar distante, etc.), mas também estão a serviço dos mais vis fins (calúnia; difamação; injúria; xingamento; falso testemunho, etc.). Tudo isso é humano, demasiadamente humano. Então, nesse aspecto, nada mudou, nada de novo sob o Sol, é apenas o ser humano agindo como ser humano, com suas virtudes e suas ignomínias. Castells (1999) afirma que a comunicação mediada por computador não substitui outros meios de comunicação nem cria redes: reforça os padrões sociais pré-existentes. O apelo às notícias falsas apenas representa uma dentre as inúmeras formas de atacar o outro, quando esse merece ser atacado, sob o ponto de vista do atacante obviamente, afinal o inferno são os outros. Por que há, então, o ataque ao outro usando como armas as fake news?

2.1. (Des)comunicação: fake news

Antes de abordarmos esse ponto, é mister esclarecer o que vem a ser fake news. Para isso, tomo emprestada a santa definição que consta no documento do Papa, para quem esse fenômeno

Geralmente diz respeito à desinformação transmitida on-line ou nos mass-media tradicionais. Assim, a referida expressão alude a informações infundadas, baseadas em dados inexistentes ou distorcidos, tendentes a enganar e até manipular o destinatário. A sua divulgação pode visar objetivos prefixados, influenciar opções políticas e favorecer lucros econômicos. (MIRANDA, 2018, online).

Trata-se, pois, basicamente de um serviço de desinformação, estratégia muito antiga, utilizada inclusive em guerra. Os gregos usaram-no, por exemplo, para invadir Troia, quando inventaram a história da oferenda do cavalo. E hoje os exércitos empregam técnicas de camuflagem para esconder armamentos e utilizam simulacros – equipamentos de mentira, infláveis, por exemplo – para dissimular e dissuadir o inimigo. Shakespeare, ao dar vida a Iago, plantador de mentiras, demonstrou que

as aleivosias podem levar à tragédia: por causa delas, Otelo mata Desdêmona, sua esposa, e se mata. Tudo fruto da distorção da realidade, para enganar e manipular o destinatário.

Ainda segundo o texto papal, a eficácia obtida pelas falsas notícias se deve primeiramente à

[...] sua natureza mimética, ou seja, à capacidade de se apresentar como plausíveis. Falsas mas verosímeis, tais notícias são capciosas, no sentido que se mostram hábeis a capturar a atenção dos destinatários, apoiando-se sobre estereótipos e preconceitos generalizados no seio dum certo tecido social, explorando emoções imediatas e fáceis de suscitar como a ansiedade, o desprezo, a ira e a frustração. A sua difusão pode contar com um uso manipulador das redes sociais e das lógicas que subjazem ao seu funcionamento: assim os conteúdos, embora desprovidos de fundamento, ganham tal visibilidade que os próprios desmentidos categorizados dificilmente conseguem circunscrever os seus danos. (MIRANDA, 2018, online).

Essa interessante explicação do poder das notícias falsas apoia-se em dois pilares: o individual, que explora as fragilidades psicológicas, os conceitos e os preconceitos do indivíduo; e o social, que explora as características e os valores caros a um dado grupo, classe ou agrupamento social. Ressalto da citação anterior o fato de as fake news explorarem as “emoções imediatas”, tais como “a ansiedade, o desprezo, a ira e a frustração”, todos sentimentos relacionados ao que se pode chamar de caracteres residentes no âmago do ser humano, aquelas emoções atávicas.

A par dessa explicação constante no documento do Papa, o pesquisador de mídias sociais Shyam Sundar, da Universidade do Estado da Pensilvânia, afirma que as pessoas tendem a acreditar nas notícias falsas por conta de um fenômeno denominado “viés da confirmação”, que consiste na “tendência inata a acreditar em informações que confirmam ou correspondem melhor às nossas crenças e concepções” (SUNDAR, 2018, p. 50). Mais especificamente, o ser humano é propenso a rejeitar tudo quanto se opõe a suas opiniões, à sua visão de mundo, ou seja, ele

procura satisfazer determinadas necessidades perceptivas em lugar de aferir objetivamente a veracidade do que se afirma. Somos, pois, impulsionados pela necessidade de preservar nosso ego; isso quer dizer que tendemos a acreditar em informações, em notícias, enfim, naquilo que se encaixa nas nossas convicções, valores e crenças. As pessoas comuns não agem como jornalistas profissionais ou como cientistas, os quais procuram confirmar a veracidade dos fatos. As pessoas comuns, ao contrário, em sua maioria, acreditam que as histórias compartilhadas nas redes sociais, supostamente formada só por amigos e seguidores, são todas verídicas, ou seja, há uma espécie de senso de credibilidade por causa disso. Ademais, as notícias falsas geralmente apresentam manchetes sensacionalistas as quais apelam para o lado emocional dos leitores e apresentam-se como uma espécie de “isca” que fisga muitos. Matematicamente, pode-se falar em propagação geométrica das notícias, sejam verdadeiras ou falsas, como ocorre no esquema de pirâmide (SUNDAR, 2018, p. 50). Sobre a ação do aparelho midiático que dá suporte ao fluxo de todo tipo de notícia, Castells (1999, p. 394), afirma que

[...] talvez a característica mais importante da Multimídia seja que ela capta em seu domínio a maioria das expressões culturais em toda a sua diversidade. Seu advento é equivalente ao fim da separação e até da distinção entre mídia audiovisual e mídia impressa, cultura popular e cultura erudita, entretenimento e informação, educação e persuasão. Todas as expressões culturais, da pior a melhor, da mais elitista a mais popular, vêm juntas nesse universo digital que liga, em um supertexto histórico gigantesco, as manifestações passadas, presentes e futuras da mente comunicativa. Com isso, elas constroem um novo ambiente simbólico. Fazem da virtualidade nossa realidade.

Novamente reforço, com o apoio das palavras de Castells, o que mencionei sobre os conteúdos expressos: são as manifestações das expressões culturais, da pior a melhor; da elite até o povão, todos com direito à voz, até mesmo os imbecis, isso no dizer de Umberto Eco. Não há como retroceder.

Em seu documento, bastante analítico e até acadêmico, surpreendentemente similar em abordagem aos estudos de Sundar, o Papa assim se pronuncia:

As fake News tornam-se frequentemente virais, ou seja, propagam-se com grande rapidez e de forma dificilmente controlável, não tanto pela lógica de partilha que caracteriza os meios de comunicação social como sobretudo pelo fascínio que detêm sobre a avidez insaciável que facilmente se acende no ser humano. As próprias motivações econômicas e oportunistas da desinformação têm a sua raiz na sede de poder, ter e gozar, que, em última instância, nos torna vítimas de um embuste muito mais trágico do que cada uma das suas manifestações: o embuste do mal, que se move de falsidade em falsidade para nos roubar a liberdade do coração. Por isso mesmo, educar para a verdade significa ensinar a discernir, a avaliar e ponderar os desejos e as inclinações que se movem dentro de nós, para não nos encontrarmos despojados do bem «mordendo a isca» em cada tentação. (MIRANDA, 2018, online).

O texto papal, embora com um certo teor paternal, capta bem o que há por trás das notícias inventadas: as motivações de cada um, de cada grupo, de cada partido. Essas motivações, maquiavelicamente, nutrem-se na sede de poder, de ter, de aparecer, de mandar, de estar por cima. Nesse contexto, uma notícia vem bem a calhar porque, distintamente do discurso da propaganda, cujo modelo proposto é o do desejo, o discurso da informação jornalística prima pela veracidade dos fatos transmitidos. O modelo proposto é o da credibilidade (CHARAUDEAU, 2006). Daí o criador das fake news traveste sua intenção nefasta com as vestes do discurso informativo. A maioria das pessoas tende a crer no que leu na imprensa, tanto que é hábito perguntar aos amigos: Você viu a notícia de ontem à noite no jornal? Você viu a notícia sobre fulano? Leu a reportagem sobre sicrano?

Diante da notícia veiculada em um órgão de comunicação respeitado, a nossa tendência, enquanto leitores proficientes, é crer, mas

com certa desconfiança. A imprensa sabe que “informar é formar, é lidar com a vida das pessoas. Por isso, a precisão das fontes e a custódia da comunicação são verdadeiros e próprios processos de desenvolvimento do bem, que geram confiança e abrem vias de comunhão e de paz” (in: MIRANDA, 2018, online), mas, para a construção de uma notícia que renda “likes”, elogios e credibilidade, é necessário que o órgão de comunicação recorra a certos critérios de seleção do ator social objeto da notícia. Dentre os critérios, Charaudeau (2006, p. 144-145) elenca quatro dos mais importantes para um ator social ser alvo de notícias, sejam verdadeiras ou falsas, a saber:

- critério da notoriedade: é preciso que o ator seja destaque, que esteja em foco no espaço social, que tenha responsabilidades coletivas.
- critério da representatividade: é preciso que o ator social pertença a um dado grupo relevante socialmente, que seja detentor de poder, por exemplo, que seja membro do governo, da oposição, de sindicatos, de associações, etc.
- critério da expressão: é preciso, de preferência, que seja uma pessoa que saiba falar com clareza e simplicidade, que se faça entender, que se expresse de maneira simples e segura.
- critério da polêmica: é preciso promover confrontos entre pessoas com posições ideológicas antagônicas e que saibam polemizar, daí a seleção de declarações bombásticas, das controvérsias, dos radicalismos.

Com esses critérios, a máquina midiática espera provocar o confronto de ideias, com o auxílio de diferentes dispositivos, as tribunas de opinião, as entrevistas, os debates, os comentários para contribuir para a deliberação social, como acontecia na ágora, na Grécia Antiga. Mas não é bem deste jeito que acontece.

A reportagem da revista *Veja*, a que aludi no início deste artigo, demonstra que, para um autor de fake news, importa basicamente o critério da polêmica com alguém de grande notoriedade/representatividade.

Nesta reportagem², embasada em levantamento realizado em “37 cidades das cinco regiões do país”, “com 2004 pessoas ouvidas por telefone”, mostra-se que “as fake news são disseminadas por pessoas interessadas em colher dividendos políticos ou pecuniários”. Além disso, após *Veja* examinar “o conteúdo de doze sites conhecidos por difundir inverdades” e “analisar 534 notícias comprovadamente falsas divulgadas por esses sites”, constatou-se que “os alvos prediletos das mentiras são, pela ordem, o ex-presidente Lula, o presidente Michel Temer e o juiz Sérgio Moro” (p. 44). Como se vê, os atores sociais escolhidos preenchem as condições/critérios para serem foco de notícias. Eles dão Ibope, dão dividendos, inclusive financeiros. O site Sociedade Oculta, por exemplo, segundo a reportagem, “divulgou algumas das notícias falsas mais compartilhadas do país” e, como obteve milhões de acessos mensais, seu proprietário – Fabrício Iachaki – chegou a “faturar de 2000 a 3000 dólares por mês” com os anúncios do Google (p. 46). Eis aqui o lado comercial das redes sociais, afinal, consoante Castells (1999), as redes são instrumentos apropriados para o desenvolvimento da economia capitalista baseada na inovação, na globalização e na concentração descentralizada. E para o empreendedor midiático não importa muito o outro, o que o ator social em foco sofrerá ou gozará, importa auferir os dividendos financeiros e o reconhecimento na comunidade digital, como ocorre hoje com os youtubers.

Observe-se a seguir o quadro completo dos atores sociais mais escolhidos para serem foco de notícias falsas.

²As páginas mencionadas referem-se a revista *Veja*, edição 2565, ano 51, nº 3, de 17 de janeiro de 2018

ATOR SOCIAL	Fake news e seu viés percentual em 534 postagens		
	viés neutro	viés positivo	viés negativo
1º Lula	7%	20%	73%
2º Michel Temer	4%	4%	92%
3º Sérgio Moro	10%	37%	53%
4º Gilmar Mendes	4%	-	96%
5º Aécio Neves	10%	-	90%
6º Dilma Rousseff	-	5%	95%
7º Jair Bolsonaro	11%	67%	22%
8º Carmen Lúcia	18%	6%	76%
9º Sérgio Cabral	18%	-	82%
10º Jean Wyllys	-	-	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de infográfico de revista Veja, edição 2565, ano 51, nº 3, de 17 de janeiro de 2018, p. 48.

No quadro, constata-se que os políticos são o ator social preferido: sete dos dez o são. E claramente dividem-se entre situação e oposição, configurando o embate mencionado por Charaudeau. Os que não trabalham como político estão indiretamente vinculados aos políticos por pertencerem ao Poder Judiciário e serem responsáveis por julgamentos de processos envolvendo essas figuras públicas. Tornam-se, portanto, alvos compensadores para a máquina midiática. Tais alvos, seguindo a lei da fugacidade, mudam conforme a notoriedade do personagem do momento fugaz histórico: por exemplo, em tempos de eleições, os candidatos que disputam os primeiros lugares nas pesquisas são os alvos prediletos.

2.2. Separando o joio do trigo

Mas como se pode classificar uma notícia como falsa ou verdadeira? Como se pode determinar se é positiva ou negativa para o personagem em foco? De fato, trata-se de problema complexo, mas alguns pontos são relativamente fáceis de se checar para se determinar a veracidade ou não das informações. Inicialmente, vejamos como classificar em verdadeira ou falsa. O primeiro passo consiste em checar a credibilidade da fonte, observando se a notícia ou texto é oriunda de um veículo de imprensa profissional (veja-se o Quem somos do site), porque os órgãos de imprensa sérios só divulgam se confirmarem com as fontes. Em segundo lugar, deve-se verificar o link da notícia, porque às

vezes maliciosamente divulga-se a notícia fake em um site com endereço parecido com o de uma empresa jornalística tradicional. Por fim, é interessante que se pesquisem as credenciais do autor, as referências do texto e até se preste atenção à aparência da página. Há, ainda, sites especializados em detectar, esclarecer e denunciar fake news, como, por exemplo, o <http://www.emergent.info/>, cujo slogan é A real-time rumor tracker. No Brasil, há o site <http://www.boatos.org/>, com a mesma função e com muito trabalho. Observe-se no print a seguir a quantidade e a variedade de fakes:

Imagem 01: Print da capa do site boatos.org



Fonte: Site <http://www.boatos.org/>. Acesso em: 28 jan 18.

Claramente se vê que os personagens citados na reportagem de Veja encontram-se contemplados na série de falsas notícias: Lula, Sérgio Moro e a atriz Marieta Severo, todos são figuras públicas que servem de isca para o consumo imediato e propagação geométrica

das fake news. E mais, há uma lei básica (lei da fugacidade): criação e difusão das fake ocorrem e mudam diariamente. Assim, quando o leitor olhar as notícias falsas aqui citadas, elas já estarão caducas. Outras estarão na ordem do dia, e assim sucessivamente, numa onda infinita de falsidades.

De fato, a mentira via internet – e rede sociais, em decorrência – tornou-se um problema, inclusive de Estado. A reportagem de Veja, por exemplo, informa que

Nos Estados Unidos, a tentativa de controlar o contágio da internet por conteúdo falso foi deixada a cargo da tecnologia. O Google criou um selo para indicar “notícias confiáveis” e mudou regras para evitar que sites propagadores de notícias mentirosas continuem lucrando com o AdSense. Já o Facebook desenvolveu algoritmos para reconhecer conteúdos compartilhados por robôs, aperfeiçoou o sistema para identificar e remover contas falsas e passou a exibir dicas contra fake news na linha do tempo de seus usuários. (p. 47).

Na França, o presidente Emmanuel Macron pretende enviar ao Congresso projeto de lei para também conter as notícias falsas. Basicamente, o governo francês quer dar poder aos juízes para que esses derrubem falsos conteúdos ou determinem o bloqueio ao acesso a sites não confiáveis. Ademais, um órgão estatal, uma espécie de agência reguladora da internet, ficaria com a tarefa de vigiar as transmissões para identificar as tentativas desestabilizadoras oriundas de outros países. Isso nos remete ao que diz Muniz Sodré sobre a natureza do espaço público, tradicionalmente animado pela política e pela imprensa escrita:

Agora, formas tradicionais de representação da realidade e novíssimas (o virtual, o espaço simulativo ou o telereal) interagem, expandindo a dimensão tecnocultural, onde se constituem e se movimentam sujeitos sociais. Transmitida em tempo real, uma fórmula já antiga, como o noticiário jornalístico, torna-se estratégia nos termos globalistas do mercado financeiro: um pequeno boato pode repercutir como um terremoto em regiões do planeta fi-

sicamente distantes. (SODRÉ, 2006, p. 19, grifo meu).

E aqui de novo trago à baila o cerne deste artigo: testemunhamos o mais do mesmo, testemunhamos o emprego da velha estratégia do uso do boato, da mentira, criada muitas vezes com finalidade escusa. Por isso, sempre é importante saber ler, entender e interpretar todas as notícias que chegam aos nossos olhos a fim de que possamos desvelar os sentidos implícitos e perceber o seu objetivo discursivo, tanto o implícito como o explícito (FAIRCLOUGH, 2003). Afinal, a guerra de boatos e mentiras materializa-se em discursos e contradiscursos. Para Fairclough (2003), o termo “discurso” é empregado de modo abstrato (como um substantivo abstrato) para “o domínio das declarações”, e de modo concreto como um substantivo “contável” (“um discurso”, “vários discursos”) para grupos de declarações ou para as regras que governam esse grupo de declarações.

Fairclough (2003) vê o discurso como modos de representar aspectos do mundo e o mundo social. Aspectos particulares do mundo devem ser representados diferentemente; logo, nós estamos geralmente na posição de ter de considerar a relação entre diferentes discursos. Diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo, e estão relacionadas às diferentes relações entre as pessoas e o mundo, as quais, por seu turno, dependem de suas posições no mundo, suas identidades sociais e pessoais, e das relações interpessoais.

Discursos – nos quais se incluem os boatos e as mentiras – são também projetivos, imaginários, representando mundos possíveis distintos do mundo real, e inseridos em projetos de mudar o mundo em dada direção. As relações entre discursos distintos são um elemento das relações entre pessoas diferentes – eles podem complementar-se, competir entre si, um pode dominar o(s) outro(s), e assim por diante. Discursos constituem parte dos recursos com que as pessoas ou grupos ou partidos se posicionam no relacionamento umas com as outras – mantendo-se separadas, cooperando,

competindo, dominando – e na tentativa de mudar os rumos pelos quais elas se relacionam. (FAIRCLOUGH, 1995).

Discursos diferem no grau de repetição, de estabilidade ao longo do tempo, e naquilo que se pode denominar “escala”, isto é, quanto do mundo eles incluem, e, conseqüentemente, na variedade de representações que eles produzem. Discursos são caracterizados e diferenciados não apenas por traços de vocabulário e relações semânticas, e suposições, mas também por traços gramaticais.

Diferentes textos inseridos na mesma rede de eventos ou dispostos em relação à mesma rede de práticas sociais diferem nos discursos em que se apoiam. Textos também promovem relações dialógicas ou polêmicas entre seus “próprios” discursos e os discursos de outros. Eis aqui onde se encaixa a guerra dos boatos, do pró e do contra. Essa relação dialógica/polêmica é um modo como os textos misturam diferentes discursos, mas seus “próprios” discursos são também frequentemente mistos ou híbridos.

Podemos identificar diferentes discursos em um texto da seguinte forma: (a) representando alguma parte em especial do mundo, e (b) representando-a de uma perspectiva particular. Respectivamente, na análise textual, pode-se: identificar as principais partes do mundo (incluindo áreas da vida social) que estão representadas – os “temas” principais; e identificar a perspectiva, o ângulo ou o ponto de vista particular do qual eles são representados. A partir dessa análise, pode-se, então, deduzir se a notícia – materialização de um discurso – apresenta viés positivo, negativo ou neutro, sendo que as fake news operam nos polos.

2.3. Fake news, educação e ética

Como não poderia deixar de ser, a abordagem das fake news diz respeito também ao amplo campo da educação. Há muitos conceitos de educação, mas todos, desde a Grécia antiga, em maior ou menor grau, levam em conta a formação completa do ser humano, por isso entendendo a educação como a ação consciente

executada por organismos sociais (núcleo familiar, escola, Igreja, etc.), com métodos próprios, a fim de assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral do cidadão, desde a mais tenra idade. Desse modo, o processo educativo desenrolar-se em dois ambientes: o extraescolar e o escolar, denominados respectivamente de educação informal e formal. Em ambos, destaco aqui o caráter ético e o moral necessários e imprescindíveis ao processo educativo. Esses, no entanto, parecem deficientes ultimamente.

Por que ocorre essa deficiência? Porque, como se sabe, a moral é entendida como o conjunto de valores que orientam a conduta, as ações e os julgamentos humanos (bondade, liberdade, igualdade...), enquanto a ética consiste na teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Em outras palavras, a moral é o objeto de estudo da ética em caráter científico. Ora, entendendo moral como o conjunto de regras aplicadas no cotidiano e usadas continuamente por cada cidadão, as quais orientam cada indivíduo, norteadas por suas ações e os seus julgamentos sobre o que é moral ou imoral, certo ou errado, bom ou mau, percebe-se claramente que as fake news desrespeitam completamente os valores morais básicos aceitos socialmente. Como se não bastasse, ainda vão de encontro à ética, uma vez que essa se define a partir de três atos básicos: Eu quero? Eu posso? Eu devo? Porque nem tudo que eu quero, eu posso; nem tudo que eu posso, eu devo fazer. Ora, se um ou mais órgão social falha na educação do cidadão em termos éticos morais, o que se pode esperar senão a degradação ética e moral desse mesmo cidadão, de modo que ele não pensará duas vezes antes de criar uma notícia ou repassar uma informação fake adiante... Em outras palavras, as pessoas não racionam nem ética nem moralmente ante a oportunidade de conceber e propagar uma fake news. Não se questionam: Eu quero? Eu posso? E, principalmente, Eu devo? Não pensam no outro, nos males que podem advir da simples e mecânica ação de encaminhar imediatamente uma mensagem deletéria. Infelizmente, nesse ponto primordial os educadores têm falhado,

tanto do lado familiar quanto do lado não-familiar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando, é mister comentar que, para o público comum, leigo nas lides da análise textual, permanece a dificuldade de identificar a notícia falsa e negar a ela o direito de ir adiante. Recorrendo mais uma vez ao texto do Papa Francisco, observa-se que a maior dificuldade para se descobrir e erradicar o fenômeno das fake news decorre do fato de que as pessoas interagem quase sempre nos limites de ambientes sociais e digitais homogêneos, logo são refratários a perspectivas e opiniões distintas das suas. Destarte, a desinformação, conforme também menciona Sundar (2008), obtém sucesso porque não há o sadio confronto entre distintas fontes de informação, o que permite a discussão dos diferentes pontos de vista, ou seja, propicia o diálogo construtivo, mas, como não existe o diálogo, só o compartilhamento mecânico e veloz da informação fraudada, tomamo-nos atores (in)voluntários na difusão de informações e opiniões fraudadas e tendenciosas, as quais colaboram para o descrédito do outro, que é representado como inimigo no discurso que endossamos com nossos likes ou com nossos compartilhamentos. Desse modo, concluo junto com o Papa, “as notícias falsas revelam a presença de atitudes simultaneamente intolerantes e hipersensíveis, cujo único resultado é o risco de se dilatar a arrogância e o ódio. É a isto que leva, em última análise, a falsidade”. E o pior: uma mentira compartilhada mil vezes toma ares de verdade.

REFERÊNCIAS

- BERGAMASCO, D.; BRONZATO, T.; GONÇALVES, E. A ameaça das ‘fake news’. **Veja**, edição 2565, ano 51, nº 3, de 17 de janeiro de 2018, p. 44-51.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: a era da informação. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. **Media discourse**. London: Edward Arnold, 1995.
- _____. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.
- McLUHAN, M. **Os meios de comunicação com extensões do homem**. Trad. Décio Pignatari. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.
- MIRANDA, Frei P. de. **‘Fake News’ e o jornalismo de paz**: mensagem do Papa Francisco. Disponível em: <<http://www.olharjornalístico.com.br/index.php/religiao>>. Acesso em: 20 jan 18.
- SILVA, J. C. R. da. **Época, Veja e o (e)leitor**: análise crítica de uma corrida presidencial. São Paulo: Paco Editorial, 2016.
- SODRÉ, M. Eticidade, campo comunicacional e midiaticização. In: MORAES, D. de. (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 19-32.
- SUNDAR, S. S. A psicologia por trás do consumo de notícia falsas. Entrevista. **Veja**, edição 2565, ano 51, nº 3, de 17 de janeiro de 2018, p. 50-51.
- _____. The MAIN model: a heuristic approach to understanding technology effects on credibility. **Digital Media, Youth, and Credibility**. Edited by Miriam J. Metzger and Andrew J. Flanagin. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008. 73–100. DOI: 10.1162/dmal.9780262562324.073.
- TRUMP dá «Prêmio Fake News» a jornalistas dos EUA. **Como a imprensa respondeu?** Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2018/01/18/trump-premia-jornalistas-dos-eua-por-fake-news-como-a-imprensa-respondeu.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 20 jan 18.

Recebido em: 06/09//2018

Aprovado em: 01/12/2018

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A revista **Educação & Ensino** aceita para avaliação artigos científicos inéditos, que não estão sendo avaliados para outra revista, redigidos em português, digitados em editor de texto *Microsoft Word*.

O artigo deve ser organizado seguindo os critérios:

Título: deve ser claro, descritivo e curto, redigido em português, em negrito e em caixa alta, e acompanhado de tradução em inglês, logo abaixo entre parênteses, em caixa alta, em itálico.

Autor(es): o artigo poderá ter, no máximo, três autores. O(s) nome(s) do(s) autor(es) deverá(ão) ser registrado(s) por extenso, tendo ao final de cada nome, uma nota de rodapé explicativa contendo a formação/titulação, a identificação da procedência institucional e um e-mail para contato.

Resumo/Abstract: deve estar na primeira página, abaixo das informações sobre o autor. O texto do resumo deve ter de 100 a 250 palavras, com espaçamento simples. Deve apresentar uma perspectiva concisa do tema, o objetivo, a metodologia e conclusões.

Palavras-chave/Keywords: De três a seis palavras, separadas entre si por ponto.

Texto: sugere-se que a redação dos elementos textuais siga o preconizado na NBR 6022. O artigo deve conter no mínimo 5.000 e no máximo 10.000 palavras, ser redigido em tamanho A4 na fonte *Times New Roman*, corpo 12, com 1,5 de espaçamento, margens superior e esquerda de 3 cm, e margens inferior e direita de 2 cm, numeração consecutiva de páginas, incluindo referências. Para artigos com número diferente de palavras, entrar em contato com os editores.

Referências: devem vir ao final do artigo e em ordem alfabética por autor. O prenome do autor deve vir de forma abreviada. Os títulos (livros, capítulos de livro, nomes de periódicos etc.) devem estar em **negrito**. Além disso, as referências devem ser elaboradas de acordo com a NBR 6023. Exemplo:

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Citações: Devem seguir o previsto pela NBR 10520, e utilizar o sistema autor-data. Exemplo: (SILVA, 2000). Nas citações diretas, deve-se acrescentar o número da página, e nas citações diretas com mais de três linhas, deve-se inserir o recuo à esquerda de quatro centímetros, com letra tamanho 11, espaçamento simples.

As notas de rodapé devem ser explicativas e utilizadas somente quando estritamente necessárias. Devem vir ao final de cada página e com letra tamanho 10, espaçamento simples.

Gráficos, tabelas e imagens devem apresentar alta qualidade de definição, e serem inseridos no corpo do texto, centralizados e numerados (Exemplo: Figura 01; Tabela 01), bem como devem ser legendados com um título e referências das fontes de onde foram retirados. A legenda deve ter letra tamanho 10, espaçamento simples.

Ao enviar o artigo para a revista **Educação & Ensino** os autores cedem gratuitamente todos os direitos de publicação do texto, incluindo imagens e dados, bem como autorizam a divulgação do artigo enviado e se responsabilizam por quaisquer contestações legais referentes à autoria. No caso de utilização de imagens (fotografias, figuras etc.) a responsabilidade pelos direitos de reprodução será exclusivamente dos autores, e não da revista **Educação & Ensino**. A revista não se responsabiliza pelos conceitos, ideias e opiniões emitidas pelos autores. Em pesquisas que envolvam seres humanos, os autores se comprometem ainda a cumprir o que preconiza a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que trata dos aspectos éticos em pesquisas.

A correção gramatical é de responsabilidade dos autores.

Os editores da revista **Educação & Ensino** providenciarão a desidentificação dos autores dos artigos para fins de envio para avaliação pelo Comitê Científico, garantido assim a Avaliação Cega por Pares.

SUBMISSÃO DE TRABALHOS, ENVIAR PARA O E-MAIL: educacao.ensino@fate.edu.br



Criando Valores

www.FATE.edu.br